

M

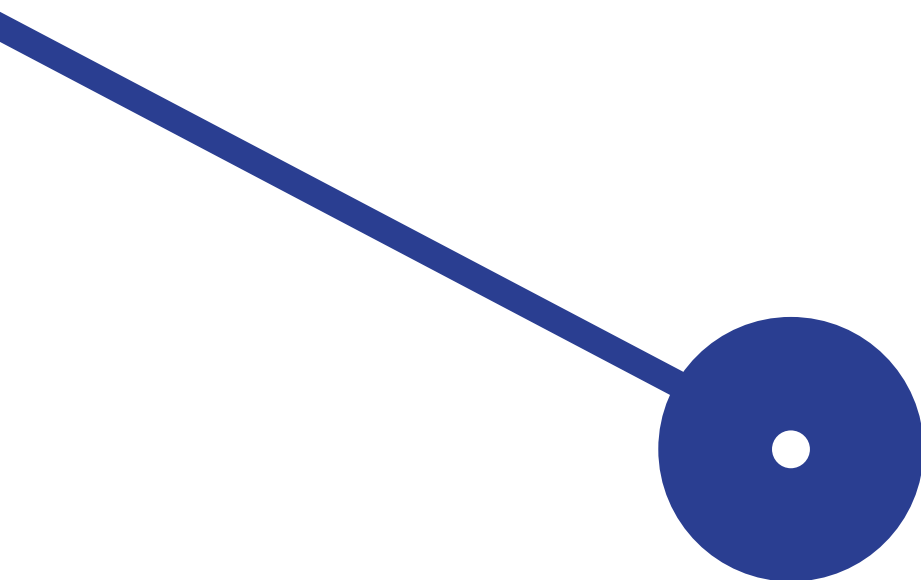
MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Márcia Daniela Soares Monteiro

07/2021



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Márcia Daniela Soares Monteiro

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Maria Margarida Campos Marta

Professora Doutora Susana Marques de Sá

Porto, julho de 2021

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Márcia Daniela Soares Monteiro

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Maria Margarida Campos Marta

Professora Doutora Susana Marques de Sá

Porto, julho de 2021

AGRADECIMENTOS

Culmina agora um percurso de cinco anos, com muitos obstáculos e dificuldades encontradas, medos e inseguranças sentidas, experiências e alegrias vividas. Recordo-me do primeiro dia em que, sozinha e longe de casa, iniciei este caminho com muito receio daquilo que imaginava vir a viver. No entanto, chegar até aqui não teria sido possível sem que algumas pessoas não tivessem e permanecessem ao meu lado.

Mãe e Pai nunca conseguirei agradecer-vos o quanto fazem por mim. Obrigada por me largarem a mão e deixarem-me voar para conseguir cumprir o ‘sonho’. É em vocês que herdo o verdadeiro significado de trabalho e amor. São o meu amparo e força.

Ju, minha irmã, sentir que me acompanhavas e estavas lá em todos os momentos, os frágeis e os felizes, tornou o caminho mais fácil. Prometo continuar a irritar-te, tal como faço desde pequenina. Obrigada pelo carinho e o abraço forte inesperado.

Daniel, meu amor, nunca imaginei que a primeira “Queima” iria mudar a minha vida. Mostras-me e acreditas que consigo sempre aquilo que quero, mesmo quando eu própria já não. Todos os momentos partilhados tornaram mais fácil este percurso. Obrigada pela paciência, segurança, amor e por tornares a minha vida mais bonita.

Francisca, ensinas-me tanta coisa mesmo sendo tão pequenina. És a minha alegria e mostras-me que todos os momentos valem a pena ser vividos com autenticidade. Obrigada por seres a ‘irmã’ mais nova que nunca tive.

Teresa, acompanhamo-nos desde sempre e para sempre será. Obrigada pelo alento, pelas risadas partilhadas, pela simplicidade e honestidade, nos momentos certos.

Avós, Tios, Padrinhos e Primos regressar ao fim de semana e saber que iríamos estar todos juntos davam-me força para mais uma semana. Por todas as brincadeiras, abraços, risadas e histórias partilhadas obrigada a cada um de vós!

As minhas Winx: traçar este caminho lado a lado com vocês tornou-se mais fácil e gratificante. Obrigada por todos os sorrisos partilhados, viagens inesquecíveis, conversas de discórdia e cantorias improváveis. São o trunfo que a faculdade me deu, para a vida futura. Jéssica, a minha açoriana que mesmo longe está sempre lá. Maria, a amiga mais artística. Mafalda, a mais doce e sempre bem-disposta.

Maria Shifu, o meu par pedagógico. Este ano, de modo particular, não teria sido o mesmo sem ti. Por todos os desabafos, apoio, conselhos, trabalho partilhado e alegrias muito

obrigada. Por vezes, uma troca de olhares bastava para nos percebermos uma à outra. Tornaste este ano, ainda mais, especial!

Pedro, Bruno, Joana, Rita e Raquel obrigada pelas ajudas constantes sempre que vos solicitava. Mesmo sem saberem, não imaginam o quanto me ensinam.

Madrinha e Afilhada que a praxe me deu por todas a confidências, conversas, ajudas e conselhos muito obrigada. Tornaram estes anos com mais sentido e brilho.

Rita, Ana Rita e Sofia de sempre e para sempre. Podem passar semanas e semanas sem nos falarmos, mas saber que vos tinha sempre que precisasse dava-me confiança. Obrigada pela amizade bonita que temos.

Às Supervisoras Institucionais, Doutora Margarida Marta e Doutora Susana Sá, pelo apoio constante, exigência, ensinamentos e partilhas o meu sincero e profundo agradecimento.

À Educadora Ana Paula e Professora Sandra obrigada pela liberdade dada e por permitirem crescer convosco. No pouco tempo juntas ensinaram-me a verdadeira essência da profissão: o amor e carinho às crianças.

A todas as Crianças que cruzaram comigo obrigada por fazerem este percurso valer a pena, por oferecerem sem esperar nada em troca, pelos beijinhos e abraços sinceros. Tornaram este ano tão mais feliz!

Com todos vós termino esta fase da minha vida, esperando novos desafios com a vontade e a garra de sempre!

“De tudo ficaram três coisas:
a certeza de que [estamos] começando, a certeza de que [é] preciso continuar e
a certeza de que [podemos ser] interrompidos antes de terminar.
Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda, um passo de dança,
do medo uma escada, do sonho uma ponte, da procura um encontro “

(Sabino, 1981, p. 154)

RESUMO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da formação inicial e tem como objetivo desenvolver saberes adquiridos articulando-os com as experiências vividas ao longo da Prática Educativa Supervisionada, promovendo ao docente em formação desenvolver-se profissionalmente.

Este documento procura espelhar o desenvolvimento pessoal, social e profissional resultante da prática desenvolvida nos contextos da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Uma das particularidades inerentes a esta formação inscreve-se sobre o perfil duplo, destacando a sua importância, para a continuidade educativa das duas valências. A mobilização de referenciais teóricos e legais permitiu a formulação de uma reflexão indagatória à prática e, neste sentido, a Metodologia de Investigação-Ação revelou-se importante no processo de construção do docente, envolvendo uma espiral de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação. Com a identificação desta metodologia a prática revestiu-se de cariz consciente e criativo, sustentadas através de uma observação e avaliação contínuas. A par, este documento visa retratar a importância do papel ativo da criança e, concomitantemente, a sua participação que revelou-se fundamental para a construção de conhecimentos e aprendizagens, com mais significado.

Deste modo, as experiências vivenciadas possibilitaram a construção de uma narrativa profissional, dando sentido aos referenciais teóricos, e a construção de um perfil docente que saberá ser e estar na sua profissão.

Palavras-chave: Reflexão; Colaboração; Prática Educativa Supervisionada; Metodologia de Investigação Ação; Criança.

ABSTRACT

This internship report is significantly beneficial in the training and aims to develop knowledge acquired with the experiences lived throughout the Supervised Educational Practice, that helps the teacher to develop professionally.

The mobilization of theoretical and legal references allowed the formulation of an inquiring reflection on practice and, in this sense, the Action Research Methodology proved to be important in the process of teacher development, involving a spiral of observation, planning, action, reflection and evaluation. With the identification of this methodology, the practice took on a conscious and creative nature, supported by continuous observation and evaluation. At the same time, this document aims to portray the importance of the child's active role and their participation, which proved to be fundamental for the construction of knowledge and significant learning.

As a result of these experiences, children's roles have contributed to the construction of a professional narrative, giving meaning to the theoretical references, and the development of the teacher's profile and professional guidance.

Keywords: Reflection; Collaboration; Supervised Educational Practice; Action Research Methodology; Kid.

LISTA DE ANEXOS

Anexo A: Matriz da narrativa colaborativa.

Anexo B: Matriz do guião de pré-observação da prática educativa supervisionada.

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Ações dinamizadas em paralelo com o desenvolvimento do projeto, da EPE.

Apêndice B – Planificação desenvolvida em contexto da EPE.

Apêndice C – Ações dinamizadas em torno do projeto “Os Castelos”, da EPE.

Apêndice D – Planificação desenvolvida no contexto do 1.ºCEB, relativa às estações do ano.

Apêndice E – Atividades dinamizadas em paralelo com o desenvolvimento do projeto em contexto do 1.ºCEB.

Apêndice F – Grelha de observação das aprendizagens da planificação do 1.º CEB.

Apêndice G – Atividades dinamizadas em torno do projeto “Equipa Espacial”.

Apêndice H – Manual de regras do “Jogo Espacial”.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Modelos Pedagógicos da EPE	14
Figura 2: A teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner	22
Figura 3: Torres dos castelos, em bolo, com a bandeira de papel, confeccionadas com e pelas crianças	54
Figura 4: Bandeira para o castelo da sala, construída pelas crianças	55
Figura 5: Castelo construído no espaço da sala, na área da casinha, elegido pelas crianças	56
Figura 6: Desenvolvimento do grafismo "z/Z", através de experiências multissensoriais	65

LISTA DE ABREVIações, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades Extra Curriculares

CAF- Componente de Apoio à Família

DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem

EE - Encarregados de Educação

EPE- Educação Pré-Escolar

EKUI- Equidade, Knowledge, Universalidade e Inclusão

CEB- Ciclo do Ensino Básico

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM - Movimento da Escola Moderna

MIA- Metodologia Investigação-Ação

MTP - Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE- Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar

OT – Orientações Tutoriais

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEA- Projeto Educativo do Agrupamento

PES- Prática Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE

Introdução	1
1. Capítulo 1 – Enquadramento Teórico Legal	3
1.1. Conceções Sobre A Educação: O Papel Da Criança E Do Docente	3
1.2. Quadro Teórico E Concetual Da Educação Pré-Escolar	11
1.3. As Particularidades Do 1.º Ciclo Do Ensino Básico	18
2. Caracterização Do Contexto De Estágio E Metodologia De Investigação	26
2.1. Caracterização Do Centro De Estágio	26
2.1.1. O Ambiente Educativo Da Educação Pré-Escolar	28
2.1.2. O Ambiente Educativo Do 1.º Ciclo Do Ensino Básico	34
2.2. Metodologia De Investigação	39
3. Descrição E Reflexão Das Ações Pedagógicas Desenvolvidas E Dos Resultados Obtidos	45
3.1. Percurso Vivido E Experienciado Na Educação Pré-Escolar	45
3.2. Percurso Vivido E Experienciado No 1.º Ciclo Do Ensino Básico	60
Metarreflexão	78
Referências Bibliográficas	82
Legislação E Outros Documentos	89
Anexos	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.
Apêndices	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio foi concebido de forma gradativa no âmbito da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida nos planos de Estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com a principal finalidade de concluir uma etapa crucial para a qualificação de grau de Mestre na especialidade de Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), capacitando a habilitação profissional como educadora de infância e professora do 1.ºCEB.

Considerando a importância desta etapa da formação inicial procurou-se, ao longo do estágio curricular, o desenvolvimento de conhecimentos científicos, culturais, pedagógicos e didáticos, de forma integrada e holística, articulados com o conhecimento do contexto educativo, tal como evidenciado na Ficha da Unidade Curricular (Ribeiro, 2020). Paralelamente, o presente relatório procura evidenciar o crescimento formativo e profissional numa perspetiva reflexiva indagadora à prática, articulando, deste modo teoria e prática (Ribeiro, 2020). A colaboração e a cooperação também serão aspetos evidenciados, realçando a importância de um espírito de interajuda entre diáde e docentes cooperantes, em todos os momentos, incluindo na construção das planificações, assim como, para com todos os agentes educativos encontrados nos contextos. A avaliação acontecia de modo gradativo, ao longo de todo o processo de observação e ação, de modo a adequar as práticas ao contexto e aos indivíduos.

Assim, o estágio foi desenrolado em diáde nas duas valências educativas, a EPE e o 1.ºCEB. No que diz respeito à EPE este integrou um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, ao passo que no 1.º CEB incorporou uma turma do 1.º ano de escolaridade. No presente documento são descritas e analisadas algumas práticas pedagógicas desenvolvidas nas duas valências educativas apresentadas, tendo por base uma documentação e fundamentação teórica e legal adequada.

Aliado ao crescimento profissional foi notória a importância das Orientações Tutoriais (OT) com as supervisoras institucionais que promoveram uma partilha conjunta sobre saberes, dificuldades, angústias, experiências e perspetivas, realçando ainda o auxílio e apoio constante. Também na PES, os seminários quinzenais foram ao encontro da mesma perspetiva, contribuindo, igualmente, para o crescimento profissional.

Para expor e refletir sobre todos os conhecimentos e experiências emergentes da prática, urge, neste momento, apresentar a estrutura do presente documento. Assim, organiza-se em três capítulos distintos, terminando com a Metarreflexão onde se procura reunir as aprendizagens e as experiências vivenciadas. O primeiro capítulo explana uma análise crítica do quadro teórico e legal, que estiveram na base das práticas desenvolvidas ao longo da PES. Este divide-se em três subcapítulos, sendo que, no primeiro são evidenciadas as concepções paradigmáticas da educação e, no segundo e terceiro subcapítulo, relacionadas com a primeira etapa da educação básica e com a primeira etapa obrigatória e universal da educação, respetivamente.

O seguinte capítulo expõe a caracterização geral do contexto, particularizando para os ambientes educativos da EPE e do 1.ºCEB, incluindo uma caracterização do grupo de crianças, o espaço, os materiais disponibilizados, as rotinas e as interações. Ademais, a Metodologia Investigação-Ação (MIA) também é identificada, uma vez que, acompanhou a PES e sustentou as ações desenvolvidas nela.

De seguida, no terceiro capítulo apresentam-se e analisam-se alguns momentos vivenciados nas ações educativas desenvolvidas, através de uma visão construtivista, apelando ao papel central da criança. Nesta perspetiva são também identificados alguns excertos de diálogos ou registos fotográficos que comprovam as opções pedagógicas idealizadas. Igualmente destacado é a situação epidemiológica vivida que, algumas práticas, foram alvo de reajustes, proporcionando uma maior segurança.

Posteriormente, na Metarreflexão encontrar-se-á uma retrospeção analítica do processo de formação inicial docente, que procura aliar os conhecimentos e vivências previamente mencionados. Refletir-se-á, ainda, sobre as aprendizagens adquiridas e os obstáculos ultrapassados surgidos pela incerteza e complexidade da prática docente.

Em suma, surge a lista com as referências bibliográficas utilizadas ao longo da elaboração do presente relatório de estágio, assim como os anexos e os apêndices que complementam a narrativa e se revelaram fundamentais no decorrer da PES, como uma das grelhas de observação e um modelo da narrativa colaborativa e, também, algumas planificações implementadas e registos fotográficos considerados relevantes.

1. CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO LEGAL

“Promover a aprendizagem é compreender a importância da relação ao saber, é instaurar formas novas de pensar e de trabalhar na escola, é construir um conhecimento que se inscreve numa trajetória pessoal” (Nóvoa, 1990, p.13).

No centro do processo de toda a aprendizagem está a criança, onde o docente deve ser capaz de proporcionar, na sua ação, todas as ferramentas necessárias para uma educação autónoma e livre. Assim sendo, torna-se fulcral sustentar a prática pedagógica com base numa fundamentação teórica e legal sólida que corresponda às bases e aos objetivos da ação educativa, emanados em diversos documentos e referentes. A PES desenvolveu-se a partir dessa fundamentação como referência e preocupação na expectativa de desenvolver a sua ação e, conseqüentemente, o processo de ensino e de aprendizagem das crianças.

Deste modo, o presente capítulo organiza-se em três subcapítulos. O primeiro diz respeito a uma abordagem sobre diversas concepções sobre a educação, afunilando para o papel da criança, bem como o do docente. O segundo e o terceiro abordam as particularidades da valência da EPE e do 1.º CEB, respetivamente.

1.1. CONCEÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO: O PAPEL DA CRIANÇA E DO DOCENTE

Todas as crianças devem ter a oportunidade de acesso à educação e às escolas, no compromisso de estas lhes fornecerem as bases para um crescimento rico em aprendizagens e em conhecimentos diversos. Assim, de acordo com o artigo n.º 28 da “Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos” (UNICEF, 2019) toda a criança tem o direito à educação, livre e gratuita, sendo que esta deve respeitar-lhe os seus direitos e a dignidade. Ainda neste documento é referido que um dos objetivos da educação é o de “promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades” (Artigo n.º 28). Deste modo, é possível afirmar que a educação deve respeitar as crianças nas suas inúmeras diferenças, apoiando cada uma nas

suas particularidades, tornando-se imprescindível uma educação sem barreiras e capaz de proporcionar a todas momentos de relevância para a sua vida futura. A LBSE decreta que a educação deve “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (Lei n.º 46/86, 1986). Nesta perspetiva deve a educação potenciar o sentimento de respeito por todos nas suas singularidades, quer sejam emocionais, cognitivos, sociais ou culturais. Assim, mais tarde, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, vem alertar a importância da escola inclusiva, de e para todos, capaz de responder às necessidades e particularidades das crianças e que proporcione “a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade” (Decreto-Lei N.º 54/2018, de 6 de julho).

Na atualidade torna-se essencial abranger a diversidade humana, isto é os diferentes níveis de desenvolvimento e de aprendizagem com vista à “construção de uma sociedade democrática, em que a justiça, o respeito pelo outro e a equidade sejam os grandes princípios de ser e de estar consigo e com os outros, o que, naturalmente, será gerador de escolas verdadeiramente inclusivas” (Sanches & Teodoro, 2006, p.69), rompendo com o paradigma da separação das crianças com NAS para outra sala, quando terão de conviver com todas durante a sua vida. Caso aconteça “o facto de uma criança, independentemente da sua condição de deficiência ou qualquer outra condição, ser privada ou restringida na vivência e participação em ambientes diversos implica efeitos indesejados no seu desenvolvimento” (Rodrigues, 2015, p.12) e crescimento para o futuro.

Com o intuito de contribuir para uma educação mais holística importa destacar, segundo Delors et al. (1996), os quatro pilares da educação considerados essenciais para a educação e conseqüentemente, para a vida futura da criança, nomeadamente, “Aprender a Conhecer”, “Aprender a Fazer”, “Aprender a viver Juntos” e, por fim, “Aprender a Ser”. Estes têm como objetivos conceder de forma gradual conhecimentos e saberes ajustados ao meio envolvente dando instrumentos que permitam à criança explorar e adaptar-se, ou seja, na ótica dos autores cabe à educação fornecer “os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e (...) a bússola que permita navegar através dele” (Delors et al., 1996, p. 89).

O primeiro pilar, o “Aprender a Conhecer” diz respeito à compreensão do mundo que rodeia a criança, bem como ao desenvolvimento de capacidades e de comunicação, através

da prática da memória e do pensamento. Neste destaca-se a procura de diferentes estratégias e métodos, por parte do docente, capazes de atender a todas as crianças.

De seguida, o pilar “Aprender a fazer” está relacionado com o anterior e pressupõe a aprendizagem da prática relativamente aos conhecimentos adquiridos, que, também, está associado ao modo como o docente desenvolve estratégias para que a criança consiga colocar em prática os conhecimentos adquiridos.

O terceiro pilar, “Aprender a Viver Juntos”, convoca a convivência e a cooperação da criança com os outros num ambiente hostil e sereno através de, por exemplo, objetivos e projetos comuns traçados pelo docente como forma de desenvolver e proporcionar esta convivência e partilha. Dewey, nesta perspetiva, defendia que a escola era uma instituição social que dava suporte à criança para aprender e participar na sua comunidade (Cortina, 2020).

Por fim, a educação deve contribuir para a criança “Aprender a Ser”, o último pilar da educação, na perspetiva de desenvolvimento total do “eu” ao nível de competências intelectuais, emocionais e motoras. Ainda neste pilar é discutida a ideia de a educação fornecer às crianças aprendizagens consideradas transversais ao desenvolvimento holístico como “a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos (...) a arte e a poesia (...) a imaginação e a criatividade” (Delors et al., 1996, p. 100). Esses saberes permitem a compreensão do mundo e o comportamento responsável em diversas situações. Igualmente, o PASEO (2017) evoca, nos valores e nos princípios, as “competências que as crianças e os jovens devem adquirir como ferramentas indispensáveis para o exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa na sociedade” (Martins et al., 2017, p. 10), no final da escolaridade obrigatória.

Assim, no decorrer da PES estes quatro pilares foram considerados, tendo sempre em vista uma evolução do conhecimento próprio de cada criança, das relações interpessoais entre os pares e a restante comunidade. Ademais valorizou-se uma aprendizagem pela ação promovendo a construção dos saberes numa postura ativa, bem como o desenvolvimento da autonomia das crianças nas várias áreas.

Torna-se essencial, também, proporcionar à criança o direito do brincar. O brincar constitui o ofício da criança, pois é nesses momentos que a criança constrói aprendizagens, resolve problemas e interage com outros pares. A brincadeira constitui para a criança “a sua linguagem primária, aquela que lhe facilita soltar o seu mundo interior, as suas emoções e

sentimentos” (Ferland, 2006, citado por Silva & Sarmiento, 2017, p. 41) ao mesmo tempo que, sem objetivo e intenção, desenvolve competências essenciais para o quotidiano e vida futura. Neste contexto, segundo Sarmiento & Silva (2017), “a brincadeira traz vantagens sociais, afetivas e cognitivas” e a partir destas as crianças “crescem, descobrem o mundo e, ao mesmo tempo, se revelam a si mesmas” (p.42). Neto (2020) elenca algumas vantagens e benefícios que o ato de brincar pode provocar no desenvolvimento da criança, nomeadamente o “desenvolvimento cognitivo (...) tais como descoberta, capacidade verbal, produção divergente, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais, capacidade de processar informação”; “estruturar a linguagem (...) generaliza e adquire novas formas linguísticas”; “desenvolve-se atividade física” e, ainda, os “processos de sociabilização” (p.46). No contexto da PES foi possível visualizar os momentos de brincadeira livre, quer nos espaços interiores quer nos exteriores, onde era notório a apropriação do mundo de forma natural e espontânea e, além disso, a relação e a comunicação entre os pares, desenvolvendo diversas capacidades, como as elencadas acima.

Nesta perspetiva acresce, atualmente, a necessidade de permitir e promover às crianças momentos de brincadeira quer no espaço exterior quer entre os pares, entendendo todos os seus benefícios do desenvolvimento humano. Cabe aos educadores e professores “passarem a dar maior importância (...) [à] atividade física de forma livre ou organizada, ao contrário do que acontece na realidade” (Neto, 2020, p.220). Na atual situação pandémica, torna-se imperativo (re)pensar neste direito fundamental ao desenvolvimento da criança uma vez que, muitas vezes, as crianças são impedidas de o realizar.

Indo ao encontro do que acima foi referido, devem, igualmente, os educadores e professores proporcionar uma educação livre que promova o respeito pelas diferenças e a igualdade de direitos. Ou seja, cabe aos docentes “organizar o trabalho das crianças, cooperativamente, fazendo sobressair as qualidades de cada” (Boto, 2018, p. 10). Deste modo, garantindo uma prática de corporativismo e empatia, as crianças tornam-se agentes ativos no processo de aprendizagem, desenvolvendo-se no seu próprio ritmo. Salienta-se, assim, que o papel dos adultos é o de apoiar as crianças, “comprometidos em observar, ouvir, conversar e trabalhar com elas” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 72), participando ambos em conjunto nas atividades.

Neste âmbito, para assegurar uma educação livre e respeitosa do direito de participação às crianças é necessário recorrer a alternativas, como rutura a pedagogias

transmissivas da educação tradicional. Assim, outras metodologias surgiram como “instrumento de rutura coma pedagogia transmissiva através da desocultação [da] naturalização que está por detrás da perpetuação da pedagogia transmissiva e (...) da proposição de uma práxis pedagógica alternativa fundamentada em teorias” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 20).

A perspetiva construtivista, provinda do século XX através de Jean Piaget, defende uma educação livre e autónoma. Ou seja, a escola deve proporcionar às crianças o direito de agir autonomamente, decidindo estas que caminho seguir, através do ritmo individual e próprio, permitindo que esta assuma pequenas decisões e responsabilidades (Vinha, 1999, p. 23). A postura do docente é o de dar a oportunidade de planeamento, de decisão e de escolha à criança, isto é “a criança pode descobrir ou reinventar a partir de situações que [o docente] vai colocando, para que ela reinvente, para que ela descubra” (Vinha, 1999, p. 23). Por tudo isto, pode o construtivismo definir-se, também, como a “construção do conhecimento [que] exige uma interação necessária entre o sujeito que conhece e o objeto conhecido (...) [e] é o sujeito ativo que, na ação, constrói suas representações de mundo interagindo com o objeto” (Castañon, 2015, p. 217).

Posteriormente, Vygotsky apresenta a tese de que a criança não constrói o seu próprio conhecimento apenas através da sua ação, como afirma a teoria descrita anteriormente, mas sim através do meio social, apelidando esta teoria como socioconstrutivista. Tal como Castañon (2015) afirma, a diferença da construção do conhecimento da criança é que “enquanto que em Vygotsky o processo é atribuído à mediação social, em Piaget este é atribuído à ação do sujeito no mundo” (p.220). O termo de “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP), foi aprofundado e anexado à teoria que Vygotsky defendia. A ZDP é utilizada para designar o nível em que a criança consegue realizar uma tarefa autonomamente, que com o apoio adequado esta pode efetivamente vir a concretizar (Papalia et al., 2001). O processo de desenvolvimento e o processo de aprendizagem são distintos para este autor, isto é, através dessa discordância ocorre a ZDP que é “uma área de dissonância cognitiva que corresponde ao potencial do aprendiz” (Fino, 2001, p.5) que através do nível atual de desenvolvimento, onde a criança é capaz de resolver um problema autonomamente, e o nível potencial de desenvolvimento, onde a criança com a ajuda do adulto consegue ultrapassar o obstáculo, ocorre esta ideia. Ao longo da PES, nas duas valências educativas, foi possível entender de uma forma mais real este conceito, uma vez

que, ocorreram diversas situações em que as crianças com um pequeno auxílio conseguiam resolver os seus problemas.

Tendo em conta o referido anteriormente, é possível destacar a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) como uma das formas capazes e positivas de trabalhar a ZDP e, ademais, de romper com o paradigma transmissivo, permitindo a aprendizagem de forma holística e significativa. A MTP surge como uma ferramenta importante de apoio para “desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento” (Vasconcelos et al., 2012, p.8). Esta é uma metodologia, que foi baseada no trabalho de projeto iniciado pelo pedagogo Kilpatrick, que pode ser implementada em qualquer nível educativo, desde a valência da EPE ao 1.º CEB, e apoia uma abordagem proximal à vida quotidiana, através da intencionalidade intrínseca nos objetivos da MTP. Isto é, a MTP, díspar de projeto educativo de escola ou de estabelecimento, visa resolver um problema ou curiosidade surgida em alguma circunstância pelo grupo de crianças permitindo atingir o resultado pretendido através de um planeamento do que se pretende, ou seja, “prever quem são os intervenientes, como se organizam, as estratégias de acção a desenvolver, os recursos necessários, bem como as actividades” (Katz et al., 1998, p. 93). Assim, a criança, ou o grupo de crianças, parte(m) de um problema, que surgira em contexto e de forma natural, seguindo a definição dos objetivos para obtenção de uma resposta e os passos sucessivos realizados até ao término confere ao projeto unidade ao todo (Kilpatrick, 2007). Esta metodologia dá um papel, do ponto de vista destes autores, totalmente ativo pois é a criança que planifica, resolve os problemas, procura e constrói. Segundo a perspetiva do autor, a “acção significa não só que o êxito (objectivo) resulta disso com maior probabilidade, mas que ocorre uma melhor aprendizagem” (Kilpatrick, 2007, p. 17) na criança.

Seguindo os princípios da MTP o educador e o professor devem guiar, estimular e orientar a aprendizagem da criança, na perspetiva de ser esta a traçar o seu próprio caminho. Neste sentido, com “um docente competente, que estimule [a criança] e lhe guie a determinação, podemos esperar o tipo de aprendizagem a que chamamos formação de carácter” (Kilpatrick, 2007, p. 29). Esta metodologia apoia o trabalho colaborativo entre as crianças em que estas se tornam recursos uma das outras, numa perspetiva de interajuda e sendo o educador/professor um mediador participante este “também se torna um *recurso* e orienta as crianças no sentido de encontrarem outros *recursos* de que necessitam para a

prossecação dos seus projectos” (Vasconcelos et al., 2012, p. 13) e, desta forma, estas se tornam capazes de executar a sua ação.

Durante o processo da MTP, ocorrem quatro fases que descrevem o desenvolvimento do projeto, de acordo com Vasconcelos et al. (2012). Neste sentido, a primeira fase intitula-se de “Definição do Problema”, em que se organiza, num quadro concetual, através de desenhos, esquemas ou escrita, os conhecimentos que já existem acerca do problema surgido e o que se quer descobrir mais relativamente a ele. De seguida, surge a planificação e o desenvolvimento do trabalho que faz parte da segunda fase. Esta diz respeito ao estabelecimento de hipóteses do que poderá acontecer, bem como de ideias para resolver o problema e as fontes que vão ser utilizadas para recolha de informação. Todo este processo baseia-se nas experiências e no conhecimento prévio das crianças. A terceira fase corresponde à execução do projeto onde se dá início àquilo que fora decidido anteriormente, ou seja, investiga-se sobre as ideias surgidas, desenha-se, elaboram-se esquemas e constroem-se materiais relativamente ao tema. Durante as etapas anteriormente descritas são realizadas análises sobre os processos a ocorrer relativamente ao projeto, de modo a analisar criticamente todos os passos efetuados. De realçar que os trabalhos desenvolvidos devem ser afixados nos painéis da sala, para que a criança possa aceder facilmente a todas as fases do projeto, tornando visível a evolução e o envolvimento desta nas experiências educativas dinamizadas. Por fim, à quarta fase pertence a divulgação e a avaliação onde se expõe os trabalhos do projeto, dentro da escola, à família ou à comunidade e, também avalia-se o trabalho desenvolvido, a informação recolhida e as competências adquiridas (Vasconcelos et al., 2012), realçando-se a socialização do saber como uma partilha de aprendizagens. Esta metodologia foi implementada nos dois níveis educativos no desenvolvimento da PES onde se pôde constatar e vivenciar todas as fases descritas anteriormente, assim como, a participação ativa de todas as crianças (cf. Capítulo 3).

O envolvimento da família constitui-se como outro ponto positivo que a MTP defende. Assim, torna-se crucial abordar a importância da ligação da família com o contexto escolar, de modo a entender que consequências terá a relação escola-família, no desenvolvimento da criança. Deve, portanto, o docente estabelecer uma relação de cooperação, baseada nos valores de respeito e aceitação, com os pais de cada criança (Katz et al., 1998). Nesta linha de pensamento, além de um clima favorável que é importante estabelecer, deve o docente ser capaz de apoiar, esclarecer e dialogar com a família da criança, com o objetivo de todos

acompanharem o processo de cada criança, apoiando-a nas suas fragilidades e nas suas conquistas. A importância do envolvimento da família deve-se ao facto que esta “constitui a primeira e permanente responsável e promotora da formação global do seu educando” (Sousa & Sarmiento, 2010, p.143), portanto esta relação deve ser implementada em todos os níveis educativos, como na EPE e, também, no 1.º CEB. Apesar da situação pandémica impedir o contacto direto com a família foi possível estabelecer outros contactos, nomeadamente através do digital e redes de partilha *on-line*, permitindo interagir e conhecer melhor os contextos familiares, durante a PES.

Nesta perspetiva, torna-se importante afirmar que o papel desempenhado pela família é crucial para uma transição educativa mais saudável e estável. Por transição educativa entende-se a “mudança que as crianças fazem de uma fase educacional para outra” (Castro et al., 2015, p. 36). Compreende-se que o modo como a criança vivencia estas transições tem uma influência na sua vida futura, assim torna-se fundamental dar especial atenção à criança, dialogando com esta de modo a compreender que será “uma oportunidade de crescer, de realizar novas aprendizagens, de conhecer outras pessoas e contextos, de iniciar um novo ciclo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97), de modo a que a criança se sinta segura e confiante nas suas potencialidades.

Assim como o referido anteriormente influencia na transição educativa, torna-se relevante afirmar que o trabalho colaborativo entre as duas valências, a EPE e o 1.ºCEB, também, se constitui um fator essencial para uma transição facilitada. Existem várias propostas de ação para facilitar este processo, como por exemplo, o diálogo entre o educador e o professor, de modo a comunicar e a debater alguns aspetos considerados importantes para entender o nível de desenvolvimento de cada criança (Lopes da Silva et al., 2016). Além disso, Castro et al. (2015) sugere visitas regulares ao próximo nível que a criança vai frequentar, para que esta conheça o espaço, se familiarize com as rotinas e estabeleça relações de amizade com outras crianças, que já frequenta. Estes autores defendem, também, um diálogo próximo com a criança de modo a entender as conceções que esta tem em relação à escola, para conhecer as suas fragilidades, ansiedades ou medos. Uma das sugestões para essa compreensão e facilitar a comunicação com as crianças é através do desenho pois “possibilita a criação de um ambiente estimulante, onde a criança se sente confortável e competente sobre o que está a realizar” (Castro et al., 2015, p. 38). Outro aspeto merecedor de destaque recai sobre a continuidade pedagógica que deve ser mantida entre um e o outro

nível educativo, potenciando o crescimento da criança num ambiente tranquilo e securizante, envolvendo todos os atores que fazem parte da vida da criança, num clima de partilha de saberes, uma vez que se trata de um momento de grande transformação para esta (Ribeiro et al., 2018). Esta ideia pode ser mais praticada pelos docentes com perfil duplo porque têm um conhecimento forte acerca das pedagogias transversais.

Assim, neste momento, eleva-se a importância de explanar as vantagens de um docente com perfil duplo, isto é, capacitado para ambas as valências da EPE e do 1.º CEB. Assim, este docente poderá ser capaz de compreender, de forma mais clara, a influência da transição educativa na vida da criança, bem como organizar dinâmicas que permitam concretizá-la saudavelmente. Segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, o comportamento profissional do educador e do professor do 1.º CEB de forma integrada evidenciam as “exigências de formação inicial, sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados” (Decreto-Lei 240/2001). Além deste, o perfil duplo da docência da EPE e do 1.º CEB fora consagrado no Decreto-Lei 79/2014, de 14 de maio, revelando-se como uma mais-valia para a educação com o objetivo de “assegurar um melhor ajustamento entre a oferta de formação e as necessidades efetivas do sistema educativo” (Decreto-Lei 79/2014, de 14 de maio).

Urge a necessidade de afirmar que as práticas dos docentes numa dimensão coletiva, “contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (Nóvoa, 1992, p.15). Tardif (2002) defendendo esta visão afirma que o saber docente é um saber social por ser partilhado com outros e, por isso, as suas práticas “ganham sentido somente quando colocadas em destaque em relação a essa situação coletiva de trabalho” (Tardif, 2002, p.9).

Face a tudo o que foi explanado relativamente às conceções sobre a educação torna-se crucial desenvolver, de seguida, as particularidades nas duas valências educativas, a EPE e o 1.ºCEB.

1.2. QUADRO TEÓRICO E CONCEPTUAL DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE, integrada no sistema educativo público, destina-se a crianças desde os três anos de idade até à idade de integração no ensino básico. Esta é considerada a primeira etapa do processo educativo da criança e é “complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação (...) tendo em vista a plena inserção [da criança] na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, artigo 2.º, p.670). Constituem-se como objetivos da EPE i) a promoção do desenvolvimento pessoal e social, ii) o respeito pela diversidade de culturas, iii) o estabelecimento de um clima democrático, iv) a compreensão das fragilidades, v) o favorecimento do pensamento crítico, e vi) a promoção do bem-estar e da segurança da criança (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). Sendo este um nível educativo facultativo, torna-se, no entanto, crucial que a criança frequente a EPE pelo menos um ano, pois, através dela, são promovidos o desenvolvimento de capacidades e destrezas, a aprendizagem de normas e valores e a promoção do sucesso e da cidadania da criança (Oliveira-Formosinho et al., 2013).

Neste âmbito, é da responsabilidade de cada educador promover os objetivos emanados no 2.º artigo da Lei n.º 5/97 pois estes destinam-se ao apoio e gestão do currículo da Educação Pré-Escolar. Deve, portanto, o educador guiar-se pelos princípios de aceitação, valorização e escuta da criança, respeitá-la nas suas particularidades, estimular e apoiar o processo de aprendizagem, adotar práticas pedagógicas que correspondam às características individuais, abordar áreas diferenciadas de forma global, estimular a curiosidade e permitir o direito do brincar através das suas práticas pedagógicas. (Lopes da Silva et al., 2016).

O papel desempenhado pelo educador é de apoiante do desenvolvimento, no sentido em que este observa ao mesmo tempo que participa e interage com as crianças de modo a descobrir como é que estas pensam, quais os seus interesses e capacidades para apoiá-las e desafiá-las. Neste sentido, cabe ao educador proporcionar um ambiente estimulante e cativador, de modo a potenciar novas e mais aprendizagens, organizar as rotinas, estabelecer um clima social positivo, encorajar para a resolução de problemas e reflexão verbal, observar e interpretar as ações de cada criança e planear experiências de acordo com os interesses destas (Hohmann & Weikart, 2011). Os educadores ao estimularem uma relação de colaboração e companheirismo é um fator bastante positivo para o desenvolvimento das crianças e para que isto aconteça os educadores “posicionam-se ao nível físico das crianças, seguem as ideias e interesses delas e conversam com elas num estilo que implica dar-e-receber” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 51).

A construção e a gestão do currículo está, também, ao cargo do educador e caracteriza a intencionalidade e a intervenção profissional. Este processo implica que o agente educativo tenha em consideração e valorize os conhecimentos já adquiridos, as capacidades e os interesses das crianças. Portanto, para um planeamento lógico e racional constituem-se como bases primordiais a observação e o registo de tudo o que o é identificado no processo de desenvolvimento da criança e do grupo. Ao mesmo tempo que observa e planeia deve também existir uma avaliação, pois esta consiste “na recolha da informação necessária para tomar decisões sobre a prática” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15). O planeamento e a avaliação podem ser processos realizados com as crianças, de modo a dar oportunidade de propor ou a tomar consciência das suas dificuldades e/ou progressos, com a comunidade educativa, para compreender e conhecer outras perspetivas, e, também com a participação da família, para obter contributos que enriqueçam o planeamento, a ação e a avaliação (Lopes da Silva et al., 2016).

Na perspetiva de melhorar as conceções sobre a avaliação na EPE, torna-se crucial entender como é que esta deverá ser realizada nesta valência, uma vez que, é, muitas vezes, confundida com outros graus de ensino. Assim, a avaliação na EPE assume um carácter formativo, ou seja, desenvolve-se “num processo contínuo e interpretativo” (Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril., p. 1). Outrossim, a avaliação na EPE tem como objetivos i) regular e planear a ação educativa, ii) refletir, a partir da ação, para entender as progressões das aprendizagens, iii) acompanhar os processos de aprendizagem, iv) envolver a criança num processo de análise, para tomar consciência das suas fragilidades e dos progressos, e v) refletir e partilhar com os intervenientes responsáveis (Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril). Deve-se destacar que esta avaliação deve ir ao encontro dos propostos definidos no documento da EPE, isto é, as OCEPE (2016). Deste modo, a avaliação formativa na EPE tem um carácter holístico e integrador, na perspetiva de entender a criança na sua singularidade.

Constitui-se como documento orientador da EPE as Orientações Curriculares desta valência, promulgadas em 1997 pelo Ministério da Educação do Governo Português, e reformuladas em 2016. Este documento serve com referência a todos os educadores de infância na perspetiva de aconselhar a ação educativa, além disso auxiliou a prática da estudante no processo desenvolvido na PES na EPE. Assim, torna-se importante referir que este documento evidencia e elucida vários aspetos a ter em consideração, nomeadamente, a importância da EPE, a organização do currículo, o ambiente educativo e a transição de nível

de escolaridade. Além disso, o documento organiza-se em três áreas de conteúdo, sendo elas, a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação que se subdivide no Domínio da Educação Física, Domínio da Educação Artística, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Domínio da Matemática, e a Área do Conhecimento do Mundo. No entanto, apesar desta organização, atenta-se que o agente educativo articule as diversas áreas do saber, os seus domínios e subdomínios, com o objetivo de interligar os saberes, numa perspetiva mais global e desafiante (Lopes da Silva et al., 2016).

Na compreensão de que o processo de aprendizagem é partilhado pela criança e pelo adulto, este último tem a função de promover aprendizagens holísticas e, verdadeiramente, integradoras. Assim, é fundamental que o profissional tenha um conhecimento sólido das características das crianças, quer individuais quer do grupo, na perspetiva de alcançar uma articulação entre o processo e gestão do currículo e os modelos curriculares que melhor se adequam ao grupo, pois estes últimos “visam integrar os fins da educação com as fontes do currículo, os objetivos com os métodos de ensino e estes métodos com (...) o espaço e o tempo” e, além disso, “têm a vantagem de tornar explícitos os fundamentos da ação diária, isto é, os valores, as teorias e a ética subjacentes a essa ação” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.16). Nesta perspetiva destacar-se-ão os modelos curriculares que mais tiveram incidência no contexto da PES, isto é o modelo Montessoriano, o Movimento da Escola Moderna (MEM) e o High-Scope.

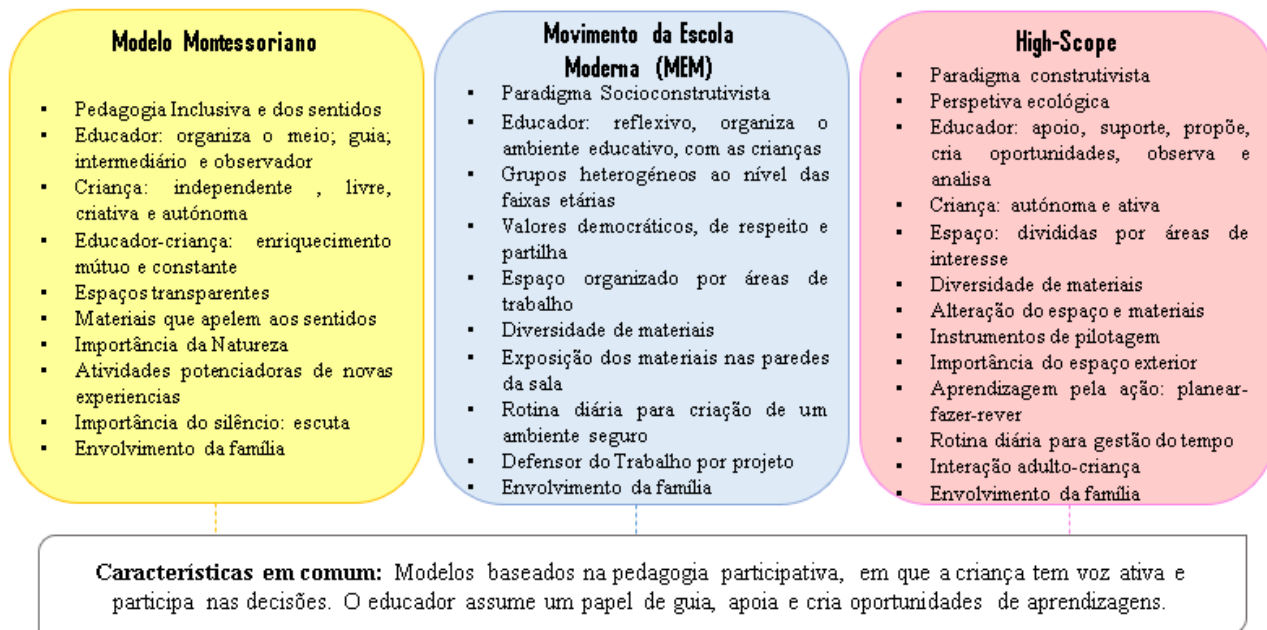


Figura 1 - Modelos Pedagógicos da EPE (Adaptado de Castellarnau & Castro, 2020; Oliveira-Formosinho et al., 2013; Oliveira-Formosinho et al., 1998; Hohmann & Weikart, 2011; Serralha, 2009; Folque, 1999.)

Na presente figura, os três modelos apresentados preconizam ideias em comum que serão desenvolvidos no seguimento deste subcapítulo. Neste sentido, e face à PES, considera-se relevante destacar estes modelos, pois, acompanharam os momentos vivenciados na ação, através de práticas onde a criança era ativa e participativa, da presença de diversos materiais estimuladores, da organização do espaço da sala e do tempo e onde a observação e a reflexão se espelhavam na planificação, que era flexível, e, conseqüentemente, na prática. Importa esclarecer que em todos os modelos curriculares é evidenciada a Pedagogia em Participação, que preconiza, mais uma vez, a centralidade da criança na ação educativa.

De cariz participativo os modelos pedagógicos mencionados, apresentam diversas características em comum, nomeadamente a conceção sobre o papel da criança, em que está no centro de todo o processo de aprendizagem: é um sujeito capaz, com voz ativa, participa nas tomadas de decisões e é autônoma. Numa leitura profunda da figura 1 estão visíveis vários parâmetros transversais às perspetivas em reflexão, como a construção do conhecimento e, conseqüente, desenvolvimento da criança com o meio e com o outro. De destacar que o modelo pedagógico do MEM dá importância à criação de grupos heterogêneos, ao nível das faixas etárias, uma vez que, consideram que as crianças se apoiam mutuamente. Assim como a criança, o educador assume um papel comum às três abordagens apresentadas: guia que apoia a criança e toma decisões através da sua reflexão e observação (Oliveira-Formosinho et

al., 2013). Considerando que a criança desenvolve de modo holístico, o educador deve prestar particular atenção, principalmente nos momentos de brincadeira, através da observação. Através da interação adulto-criança e tendo por base o enriquecimento mútuo e constante, surgem informações pertinentes para a tomada de decisões de aspetos a desenvolver, atividades a realizar ou projetos a criar. Assim, e tal como é mencionado no Circular n.º 4/2011, de 11 de abril, envolver a criança na avaliação formativa.

Através da observação incute-se um fator transversal aos modelos pedagógicos, isto é a gestão curricular. Ainda que, em Montessori não seja tão evidente este termo, é possível afirmar, que no currículo estavam presentes a importância de “tarefas quotidianas [que fazem] parte do programa” (Castellarnau & Castro, 2020, p. 65), como o apertar cordões, dar nós ou vestir-se autonomamente, pois são tarefas reais que acompanham ao longo da vida. Em MEM o currículo surge com situações quotidianas e nele estão presentes os valores democráticos de vida em sociedade, como o de respeito e partilha, desenvolvidos através da ação e, também a promoção das cem linguagens da criança e das formas de comunicação e expressão (Niza, 2009). No modelo do High-Scope o currículo organiza-se de forma colaborativa e tem como objetivo promover uma aprendizagem pela ação: planejar-fazer-rever (Hohmann & Weikart, 2011).

O espaço pedagógico na EPE surge como uma dimensão crucial pois tem influência no desenvolvimento das aprendizagens e no bem-estar das crianças. Assim, face à perspetiva Montessoriana o espaço deve ser transparente, com entrada de luz solar direta, os materiais disponíveis visam promover e estimular os sentidos e, além disso, os móveis devem ser “baixos, leves e muito simples” (Montessori, 1965, p.42). Em MEM e em High-Scope, tal como se verificou na prática, o espaço deve estar organizado por áreas de interesse e existir uma diversidade de materiais, sendo que em MEM há a particularidade de afixar nas paredes todos os materiais, instrumentos ou registos das crianças (Serralha, 2009) e no High-Scope é defendido a alteração do espaço e dos materiais ao longo do ano, caso seja oportuno (Oliveira-Formosinho et al., 2013). A par, MEM defende o uso de instrumentos de pilotagem ou de monitoragem, como Oliveira-Formosinho et al. (1998) apelida, construídos pelas crianças, onde faz parte o mapa de presenças, plano de atividades e/ou calendário. O espaço exterior e o contacto com a natureza é destacado nos modelos pedagógicos de Montessori e High-Scope, uma vez que neste espaço “as crianças experimentam o mundo natural de formas que lhes fazem pessoalmente sentido” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 434) e neste os adultos

podem aprender muito com elas. Montessori apelava, ainda, o contacto com a “terra” – o mais básico e primordial (Castellarnau & Castro, 2020).

Relativamente à organização do tempo, vivenciou-se no decorrer da PES os modelos de High-Scope e MEM, uma vez que são apologistas de uma rotina diária para a gestão do tempo e para a criação de um ambiente seguro. Esta organização estruturada, mas flexível, tem como intencionalidade o envolvimento do grupo, pois, e, tal como, a pedagogia de Participação, através diferentes ritmos e propósitos, nomeadamente “o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grupo todo (...) que inclua (...) múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas e diversidades” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 46) a criança é convidada a participar, permitindo-a sentir-se integrada com o meio e com o grupo e, dessa forma, criar um clima de bem-estar emocional.

O envolvimento da família é um fator global a todas as pedagogias apresentadas, pois todas elas encaram este parâmetro essencial ao desenvolvimento e bem-estar da criança. Neste sentido, Montessori destaca a família como o primeiro educador da criança, onde no seu seio se desenvolvem as primeiras aprendizagens, já a escola deveria ser pensada como um lar. A metodologia MEM destaca a importância da comunidade e da família como fontes importantes de informação e conhecimento e, por isso, é fundamental o envolvimento destas em todos os processos (Folque, 1999). Em High-Scope o envolvimento da família permite conhecer os interesses e os valores e descobrir novas culturas e tradições que são levadas a cabo pelo educador. Este agente educativo, através da criação de uma relação positiva e transparente com as famílias, permitirá um envolvimento maior na comunidade escolar (Hohmann & Weikart, 2011). Apesar de no contexto da PES a relação presencial com a família não aconteceu, dado às circunstâncias atuais de pandemia, deve-se considerar que este é um fator indispensável para o conhecimento da criança e, conseqüente, bem-estar da mesma.

Por último, a pedagogia de Montessori incute nos seus valores a importância do silêncio e da escuta de modo a conduzir as crianças a um conhecimento profundo de tudo o que as rodeia. Assim, torna-se importante a implementação de atividades de retorno à calma, na perspectiva de trabalhar a concentração e o autocontrolo, experiências essas vivenciadas ao longo da PES. Na pedagogia de High-Scope as crianças desenvolvem as atividades numa perspectiva livre e na aprendizagem pela ação, partindo dos seus interesses e intenções. Em ambas as pedagogias agora abordadas – Montessori e High-Scope – não é evidente e claro a conceção relativamente à MTP. Pelo contrário, em MEM o diálogo com o grupo,

principalmente nos momentos de acolhimento, permitiu a emergência de interesses para o desenvolvimento de um projeto – intitulado por “Os Castelos” – como terá enfoque no Capítulo III.

Partindo do que acima fora referido é possível concluir que todos os princípios abordados refletiram-se ao longo da PES de forma integrada e contextualizada no respetivo ambiente educativo (cf. Capítulo III). É possível concluir, também, que ser-se educador de infância é permitir a cada criança ser criança, garantindo-lhe todos os direitos para uma educação saudável e livre, através do equilíbrio entre a ética do cuidar e a do educar, isto é, da relação com a criança e da sua compreensão (Marta, 2015). Ser-se educador de infância é ser-se feliz todos os dias, pois são mesmo as crianças o melhor do mundo.

1.3. AS PARTICULARIDADES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O 1.º CEB apresenta-se como a primeira etapa universal e obrigatória da educação escolar, todavia, pensar neste ciclo de ensino não é, nem pode ser, com a mesma visão de há anos passados, pois são vários os fatores que provocaram inúmeras alterações. Pensar sobre as especificidades e os objetivos implica, necessariamente, pensar nos desafios sociais, nos avanços tecnológicos e na evolução do saber.

Indo ao encontro do acima referido, de acordo com a LBSE, o 1.º CEB é dotado de um carácter obrigatório, gratuito e universal (Lei Nº 49/2005, de 30 de agosto). Neste documento, também, são referidos alguns objetivos referentes ao ensino básico, nomeadamente, assegurar uma formação geral a todas as crianças em prol dos seus interesses, aptidões, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética. Assim, a LBSE menciona “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 e das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei Nº 49/2005, de 30 de agosto). O desenvolvimento físico e a educação artística são, igualmente, considerados importantes no desenvolvimento e formação da criança, de modo a estimular aptidões nestes domínios.

Deste modo, para proporcionar a todas as crianças a oportunidade de aprenderem a escola surge como espaço ecológico que abrange uma complexidade de contextos, um

pluralismo cultural e uma diversidade de necessidades. Assim, considera-se crucial que a escola esteja envolvida no desenvolvimento do currículo, articulando o currículo definido a nível nacional com um currículo que vá ao encontro das necessidades e interesses do contexto, fazendo desta um espaço reflexivo entre a cultura experiencial e a pluralidade de influências culturais exercidas (Gómez, 1993). Alonso (2000) afirma que o currículo é o instrumento que possibilita a clarificação partilhada das intenções e dos valores acerca do que é importante no processo de ensino e de aprendizagem e a sua tradução em propostas de intervenção relevantes e significativas. Além disso, o currículo é um campo onde intervêm ideias e práticas em interação mútua, como instrumento para pensar em educação escolar, na reflexão e nas decisões das questões educativas - porquê, para quê, o quê, como e quando. Assim, surge o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece o currículo e os princípios orientadores mas, aprova novas matrizes conciliando “diferentes níveis de intervenção através de: medidas universais (...) [e] medidas seletivas” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de Julho, artigo 3) seguindo uma abordagem multinível. Ademais, a flexibilidade e a autonomia curricular são visadas neste documento, a partir de matrizes curriculares-base, como forma de capacitar as escolas para desenvolverem o seu próprio currículo, consoante o contexto e os níveis de aprendizagens. Nas matrizes curriculares-base surgem as áreas curriculares e a carga horária prevista para cada uma delas, servindo de “suporte ao desenvolvimento do currículo concretizado nos instrumentos de planeamento curricular, ao nível da escola e da turma ou grupo de alunos” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 6 de julho, artigo 3, alínea h).

Neste sentido, o papel que o professor pode desempenhar no desenvolvimento do currículo e na inovação curricular situa-se numa linha que vai do executor ao profissional crítico, nunca esquecendo a margem de autonomia e das competências que se atribui a este. Por outras palavras, a autonomia fornecida aos professores não deve ser vista como um fim por si só, mas essencialmente como uma condição necessária para a organização e gestão do trabalho educativo, tendo em vista um ambiente democrático (Cosme & Trindade, 2019).

Por estes motivos, o professor numa atitude e capacidade investigadora, analítica, reflexiva e deliberativa adapta e (re)constrói o currículo. Para Flores & Flores (2000), existe claramente um programa a seguir e metas a conquistar ditadas pelos ministérios ou escolas. Contudo, o professor como ser individual e reflexivo determina o que quer seguir, quando fazer e como fazer e, desse modo «para além de dominar um conjunto de conhecimentos

técnicos e “científicos”, conta com a sua intuição, criatividade e improvisação para lidar com situações educativas (singulares) que não se compadecem com a aplicação “normativa”, rígida e linear de “receitas”» (Flores & Flores, 1998, p. 88). Leite (2000) defende que a gestão do currículo é imprescindível para a promoção de uma educação e aprendizagens de sucesso, onde o docente terá de “associar a ideia de currículo à de projecto que se constrói na acção (...) [apropriando-se] dos processos de obtenção de conhecimentos e da tomada de decisões geradoras da inovação” (Leite, 2012, p. 25).

Assim, a articulação curricular possibilita à escola adaptar o currículo ao seu contexto real, mas, também, promove a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, com vista à qualidade do processo ensino-aprendizagem, pois contribui para uma organização dinâmica e flexível ao invés de uma abordagem disciplinar única. Esta foi uma realidade bastante presente ao longo da prática na PES demonstrando, mais uma vez, que é possível conciliar e interligar as áreas curriculares numa perspetiva comum, à semelhança do desenvolvimento holístico da criança. Assim, foi possível compreender que as áreas curriculares não devem funcionar de forma isolada e segmentada. Tal como foi supramencionado, existe uma matriz curricular-base (presente no Anexo I do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho) aliada à flexibilidade e gestão de cada escola e pela qual o professor se deverá orientar. Neste sentido, integram o currículo do 1.º CEB as componentes de Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística – que inclui as Artes Visuais, a Expressão Dramática/ Teatro, a Dança e a Música -, Educação Física, Apoio ao Estudo, Oferta Complementar e Inglês. Esta última apesar de ser obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, mediante a flexibilidade que é dada é possível a partir do 1.º ano já abrangerem esta área curricular. No que diz respeito, às TIC e à Cidadania e Desenvolvimento estas surgem transversais a todas as outras áreas sem, portanto, uma carga horária específica, ao passo que a carga horária letiva das restantes corresponde a 25 horas semanais, no entanto cada escola e professor deve gerir esse horário pelas componentes curriculares já mencionadas.

Tal como mencionado acima, para promover uma aprendizagem holística e diversificada é crucial abranger um maior leque de conteúdos e, consequentemente articulá-los de modo que se assemelhe à realidade. Neste âmbito, urge a necessidade de promover a interdisciplinaridade que diz respeito a uma inter-relação de diferentes conteúdos e de áreas do saber (Leite, 2012). Também, a transdisciplinaridade é importante para uma melhor aprendizagem na medida em que se recorre a “processos de construção do conhecimento que

envolvam distintos pontos de vista e distintas áreas de saber, conhecimentos esses que ganham novos sentidos quando se envolvem na leitura e na interpretação conjunta de um mesmo fenómeno ou situação” (Leite, 2012, p.89). A MTP é uma forma capaz e potenciadora de trabalhar a interdisciplinaridade, tal como já foi explanado anteriormente. No decorrer da PES houve sempre a preocupação em articular as diversas áreas de conteúdos para que as aprendizagens fossem, realmente, integradoras e globais.

Para uma gestão harmónica e sustentada num conhecimento fidedigno, o professor deve ser capaz de se atualizar relativamente aos progressos das ciências da educação e das novas conceções e, conseqüentemente, mobilizar esses mesmos conhecimentos teóricos para as suas práticas. Neste sentido, o professor deve evitar seguir uma educação tradicional ou assumir uma postura de transmissão de saberes aos seus alunos. Assim, este deve optar por seguir uma metodologia que privilegie a participação ativa das crianças, conhecendo e adaptando aos contextos esses saberes, mobilizando uma aprendizagem ativa que proporcione às crianças a construção do conhecimento, caracterizando-se, assim, por aprendizagens mais significativas para as mesmas, assumindo pedagogias socioconstrutivistas. Nesta perspetiva, no contexto da PES, houve a mobilização de saberes teóricos, com o decorrer da prática e consoante as diferentes situações, onde foi possível visualizar que as aprendizagens eram, realmente, verdadeiras e significativas para cada criança, através dos seus discursos, reflexões e diálogos.

Na perspetiva de organizar e orientar as práticas o docente deverá gerir-se pelos documentos orientadores fornecidos a nível nacional: o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e as Aprendizagens Essenciais (AE). Assim, o PASEO encontra-se estruturado em Princípios, Visão, Valores e Competências, sendo que “num primeiro momento, estão em evidência os princípios e a visão pelos quais se pauta a ação educativa; num segundo momento, os valores e as competências a desenvolver” (Martins et al., 2017, p. 9). Posteriormente, surgem, em 2018, as Aprendizagens Essenciais (AE) como reorganização e extensão aos documentos já existentes – o Programa e as Metas Curriculares. As AE, utilizadas ao longo da PES, promovem uma maior articulação dos conteúdos orientando-se pelos conhecimentos, capacidades e atitudes que expõe as aprendizagens dos alunos, de modo que estes as construam e desenvolvam a capacidade de as expressarem.

Ainda nesta linha de pensamento, o professor deve assumir o desenvolvimento do currículo de uma forma integrada e inclusiva, na perspetiva de este ser de e para todos,

abrangendo todas as crianças, quer nas suas aprendizagens, que nas suas dificuldades. Assim, o Decreto-Lei n.º 241 de 2001 sugere o desenvolvimento do currículo de uma forma ativa e responsável “no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Decreto Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Nesta ótica, ao longo da PES, procurou-se adotar uma postura que permitisse às crianças ter um papel ativo na construção do seu conhecimento, permitindo o desenvolvimento de aprendizagens significativas para as mesmas.

Uma das particularidades deste nível educativo diz respeito à monodocência, uma vez que, destina-se a um só professor a responsabilidade da lecionação. Existem algumas controvérsias em relação a este tema, no entanto, a sua justificação relaciona-se, sobretudo, “com a necessidade de acompanhar as crianças numa base interpessoal forte, (...) [oferecendo] vantagens para a gestão integrada do currículo, a par com a sua mais valia psicológica e socializadora junto de crianças” (Roldão, 2008, p.193). Ou seja, um único professor pode facilitar não somente a organização do currículo de forma integrada e conhecedora, como também, no estabelecimento de uma relação mais próxima e afetiva com as crianças, tão importante para o desenvolvimento saudável destas. Marcelo (2009) defende ainda que “o processo de formação de qualquer profissional decorre, de fato, como um *continuum*, construído a partir da incorporação adequada de saberes e de saber fazer que são apropriados de formas diversas por cada um” (Marcelo, 2009, cit. Roldão, 2017, p.194).

Através da monodocência é possível um maior contacto e conhecimento dos contextos, e das especificidades de cada criança. Neste sentido, tal como vem a ser evidenciado, no espaço educativo são encontradas muitas diversidades a que o docente, com os seus conhecimentos teóricos, tem de saber dar resposta a cada criança, individualmente. Cada criança é única e com particularidades distintas de outras crianças, nos aspetos “físicos, motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos, comunicacionais” (Roldão, 2009, p. 33). Nesta perspetiva, surge a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner onde afirma que as crianças são, também, dotadas de distintas inteligências – “capacidade de resolver problemas ou de criar produtos que sejam valorizados dentro de um ou mais cenários culturais” (Gardner, 1994, cit. Strehl, 2000, p.1). Este autor descreve e discrimina sete inteligências ou “estruturas da mente” como apelida (Figura 2).

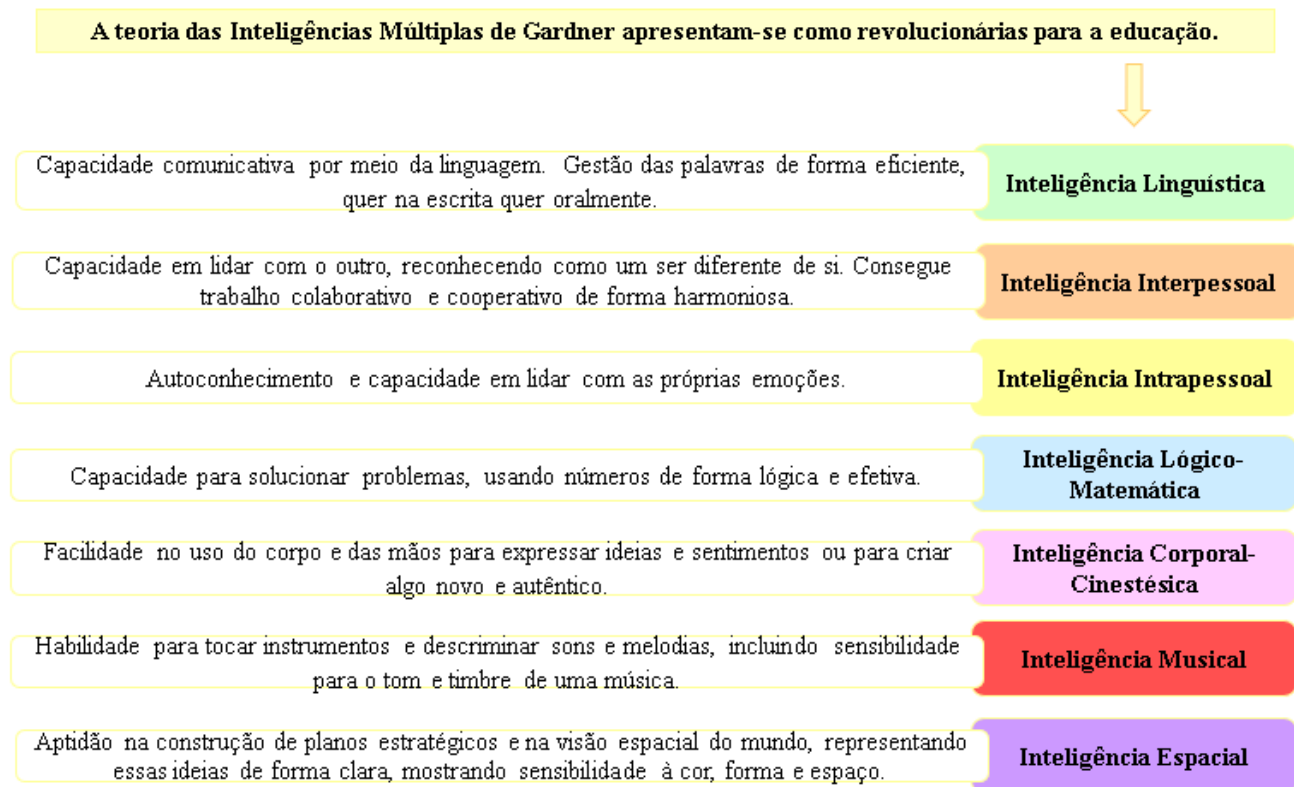


Figura 2 - A teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (Adaptado de Pavan, 2014 & Strehl, 2000).

Mediante a Teoria das Inteligências Múltiplas explanada por Gardner urge a necessidade do professor (re)pensar nas suas práticas em virtude do contexto onde está inserido. No decorrer da PES, este aspeto foi tido em consideração com o objetivo de corresponder às necessidades e interesses de cada criança, respeitando as suas individualidades, estilos e ritmos de aprendizagem, valorizando todas e cada uma delas.

Assim, deve o docente conhecer cada criança, nas suas singularidades, respeitando-a e adaptando os métodos, promovendo, nesta perspetiva, uma educação inclusiva. Para Rodrigues (2015) a inclusão “relaciona-se com a resposta à diversidade inerente a todos os alunos e ainda à participação em ambientes diversos e heterogêneos de aprendizagem” (Rodrigues, 2015, pp.11 e 12). Assim, falar em ‘inclusão’ não significa apenas pensar nas crianças assinaladas com NAS, significa também, pensar em todas as crianças com todas as suas particularidades. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) “expande essa ideia para a busca de organizar o ensino de uma maneira adequada para que um maior número de alunos aprenda, satisfazendo suas necessidades de aprendizagem (Meyer, Rose e Gordon, 2002, Cast, 2011, cit. Prais et al., 2020, p.3). O DUA surge na perspetiva de promover as

práticas pedagógicas inclusivas para abranger todos os alunos com a criação de ambientes estimulantes e capazes de gerar aprendizagens (Nunes e Madureira, 2015, cit. Prais et al., 2020, p.3), ao invés de “um ambiente restrito (...) que restringe as oportunidades de aprender mais e melhor a partir da interação com ambientes ricos e diversos” (Rodrigues, 2015, p.12).

Durante a realização da PES houve a oportunidade de implementação de alguns aspetos de uma metodologia enquadrada no DUA, intitulada por EKUI. A EKUI permite uma aprendizagem acessível à heterogeneidade desenvolvendo competências ao nível: linguístico, sensorial, psicomotor, cognitivo, emocional e social (cf. Capítulo 3).

Desta forma é fulcral mencionar que no decorrer da PES foram também utilizadas estratégias diversificadas bem como um vasto número de distintos recursos e materiais, como forma de responder a todas as crianças. Assim, um dos parâmetros, igualmente, visível foi o uso das TIC durante a prática educativa no contexto da PES, tal como se verá no terceiro capítulo. Desta maneira, torna-se crucial abordar o potencial das TIC no processo ensino-aprendizagem para as crianças, uma vez que, acredita-se que a tecnologia pode, verdadeiramente, acompanhar e auxiliar o trabalho pedagógico na sala de aula. Considera-se, também, que as TIC vieram revolucionar o mundo e, concomitantemente, a educação. Nesta ótica e de modo a rugir com as pedagogias transmissivas as TIC permitem o desenvolvimento da autonomia e “de recolha, de seleção e verificação de informações e o conhecimento de outras culturas através de uma maior abertura ao mundo” (Souza et al., 2017, p.48). Ainda na perspetiva deste autor, “os recursos audiovisuais também provocam no educando um encantamento, envolvendo-o por meio da variação de cores, movimento e imagens, faz com que ele queira aprender e saber mais sobre a informação que está sendo visualizada” (Souza et al., 2017, p.48). Todavia, cabe ao docente assumir uma postura crítica e criativa na recolha de instrumentos relacionados com as TIC, isto é, “jogos educativos em variados sites, vídeos no YouTube, letramento e alfabetização com a utilização de atividades que envolvam letras, nomes e figuras (..) tecnologias (...) telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, musicais, lúdicas e corporais” (Souza et al., 2017, p.48). Para (Marques & Vitti, 2016) o docente deve assumir uma postura de “um profissional capaz de buscar novas práticas para o futuro” (p.114).

Paralelamente, também a avaliação tem de ir ao encontro da diversificação de modo a potenciar uma educação mais igualitária e ajustada, valorizando todos os intervenientes do processo educativo na sua participação, de modo a melhorar e/ou ajustar práticas (Ferreira,

2006, p.75). No que diz respeito aos intervenientes do processo de avaliação das crianças, destaca-se que “a escola deve assegurar a participação informada dos alunos e dos pais e encarregados de educação no processo de avaliação das aprendizagens” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Artigo 26).

É no 1.ºCEB que se iniciam as duas modalidades de avaliação, isto é, a avaliação formativa e a sumativa. No entanto, deve-se privilegiar a avaliação formativa pois esta acompanha todo o processo de aprendizagem da criança, assumindo um “caráter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Artigo 24). A prática da avaliação formativa tem que ser estabelecida considerando as funções a que se destina, isto é, de informação dos intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem sobre o decorrer do mesmo e de regulação deste processo.

Em jeito de crítica, Gardner propõe “melhorias (...) às formas de avaliação, de modo que o sistema educacional como um todo possa incorporar e refletir a pluralidade de inteligências dos indivíduos” (Pavan, 2014, p. 2). Estas melhorias apontadas pelo autor foram sugeridas na Teoria das Inteligências Múltiplas defendida pelo mesmo e explanadas anteriormente no presente subcapítulo.

Em suma, os princípios teóricos explanados ao longo deste capítulo, que culminaram em cruciais orientadores da prática educativa, estarão visíveis na descrição e reflexão das atividades e projetos desenvolvidos no contexto da PES, no terceiro capítulo.

Como forma de adequar o quadro teórico e legal, da melhor forma possível, é necessário um conhecimento e reflexão relativamente aos contextos educativos onde são desenvolvidas as práticas. Desta forma, no seguinte capítulo encontram-se analisados os contextos educativos onde se desenvolveu a PES, bem como a metodologia de investigação utilizada.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“As organizações educativas são contextos que exercem determinadas funções, dispondo para isso de tempos e espaços próprios e em que se estabelecem diferentes relações entre os intervenientes” (Lopes da Silva et al., 2016, p.21)

O desenvolvimento de uma prática educativa coerente advém de um conhecimento global e estruturado, por parte do profissional de educação, sobre as características do contexto, a perceção do meio envolvente e das particularidades do grupo. Assim, o docente é capaz de adotar estratégias com base nestas características e tendo presente, também, as necessidades e os interesses de todas as crianças, observando-as e refletindo sobre as situações.

Nesta perspetiva, o presente capítulo apresenta-se dividido em dois subcapítulos, sendo que, primeiramente, é apresentada uma caracterização do agrupamento. Dentro deste subcapítulo é caracterizado o contexto da EPE e, de seguida, do 1.º CEB, onde a prática educativa foi desenvolvida. O segundo subcapítulo apresenta uma abordagem à metodologia de investigação-ação, utilizada ao longo do desenvolvimento da PES.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO DE ESTÁGIO

A PES realizou-se em duas instituições públicas pertencente a um Agrupamento de Escolas, situado no grande Porto e este era constituído por nove estabelecimentos de ensino, nomeadamente, quatro jardins de infância, duas escolas básicas com Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma escola básica apenas com 1.º CEB, uma escola básica com 2.º e 3.º ciclos e uma escola secundária, sendo esta última a sede do agrupamento. Este propunha cumprir a sua função educativa, ao nível dos princípios, valores e metas emanados no PEA, de 2018 a 2021. O agrupamento dinamizava diversas atividades e tem como missão “prestar um serviço educativo de qualidade dotando todos e cada uma das ferramentas que permitam a aquisição de competências nos domínios cognitivo, afetivo e motor, conducentes ao exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida” (PEA, 2018-2021, p.6).

No que concerne às opções metodológicas implementadas pelo agrupamento referido, estas recaiam sobre uma perspetiva holística nas medidas de apoio à aprendizagem, em diferentes níveis de intervenção, de modo que cada aluno progredia no currículo, para obter sucesso na escola. Assim, o agrupamento apresentava diversos projetos, em que os contextos da EPE e do 1.º CEB estavam integrados. Entre uma vasta lista destacam-se alguns, tais como o “Eco-Escolas” que pretende fomentar nas escolas ações e estratégias no âmbito da Educação Ambiental para a Sustentabilidade. Também, incluíam a “Lipor: Geração +” que é um projeto educativo que fomenta práticas de sustentabilidade do meio ambiente, como a reciclagem de resíduos, compostagem e boa gestão dos recursos naturais. O projeto “PIPL- Programa Integrado de Promoção da Literacia”, dirigidos a docentes, que procura promover melhorias de competências ao nível da literacia e da leitura.

Seguindo esta linha de pensamento, torna-se fundamental caracterizar quanto ao espaço, aos recursos humanos e à rotina as duas valências educativas onde se realizaram os estágios, que apesar de não se realizarem no mesmo espaço físico estavam próximos, em termos de distância, e pertenciam ao mesmo agrupamento.

O espaço onde a PES foi realizada ao nível da EPE detém duas salas, um espaço de acolhimento, um gabinete para a comunidade educativa (reajustada para ser sala de isolamento, caso haja a deteção de sintomas que o SARS-CoV-2 provoca), uma sala de arrumos de diversos materiais, uma casa de banho para as crianças, uma casa de banho para adultos, um refeitório, uma cozinha e um espaço para arrumos de utensílios de limpeza. Relativamente aos recursos humanos, a instituição era composta por duas educadoras titulares de dois grupos, quatro assistentes operacionais que apoiavam as salas de atividades e auxiliavam nas refeições das crianças, uma animadora, responsável pela componente de apoio à família no prolongamento de horário, e, por fim, dois docentes responsáveis pela dinamização dos momentos de Educação Física e Expressão Musical. As educadoras do departamento da EPE do agrupamento reuniam uma vez por mês e as educadoras da instituição todas as quarta-feira para refletir, analisar, planejar e desenvolver atividades e projetos comuns, partilhando ações e saberes e ultrapassando possíveis entraves ou dificuldades, de modo a encontrar soluções para a resolução dos mesmos.

No que concerne ao 1.º CEB, o espaço apresentava 6 salas de aula, com, igualmente 6 turmas, uma biblioteca, uma cozinha que funcionava, também, como sala de professores, um refeitório, casas de banho para crianças (feminina e masculina) e outra para adultos e os

corredores estavam preenchidos com armários de armazenamento de materiais e recursos. Também, apresentava uma pequena sala com arrumos de utensílios de limpeza e o espaço exterior contemplava alguns jogos gravados no chão e um canteiro de jardim. Ainda nesta valência, ao nível dos recursos humanos, apresentavam-se seis professores titulares, uma professora bibliotecária, um professor de apoio educativo, um professor da educação especial, seis professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), seis assistentes operacionais e um elemento da componente de apoio à família (CAF), que auxilia no alargamento do horário. Tal como acontecia na EPE, as docentes cooperantes reuniam semanalmente à quarta-feira e, dependendo das situações, poderia acontecer ao nível dos docentes do 1.ºCEB do agrupamento ou apenas com os da Instituição. Nestas reuniões existia a partilha de ideias e sugestões, com vista a fomentar o trabalho colaborativo e cooperativo.

No que diz respeito à segurança nas duas valências e face às diretrizes emanadas pela Direção Geral da Saúde, foi possível verificar o desfasamento de horários no espaço do refeitório. Importa salientar que é realizada a constante desinfeção e lavagem das mãos, as zonas de passagem comuns estão identificadas com setas de direccionalidade e existe um tapete de desinfeção do calçado à entrada da instituição. Toda a comunidade educativa tenta manter e cumprir com o distanciamento proposto. Importa referir também que o estabelecimento está equipado com diapositivos de combate aos incêndios, caixa de primeiros socorros e as fichas de eletricidade estão bloqueadas, fazendo cumprir com todas as regras de segurança.

Em suma, de modo a detalhar aspetos mais peculiares em cada uma das valências serão apresentadas e analisadas, seguidamente, as informações importantes que culminaram nas decisões pedagógicas tomadas na prática educativa, inerentes à EPE e ao 1.º CEB.

2.1.1. O AMBIENTE EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Durante a realização da PES, na valência da EPE, o par pedagógico frequentou a sala 1, que detém o total de 25 crianças, sendo 12 do sexo masculino e 13 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade e todas com português como língua materna. Importa referir que duas das crianças frequentavam, semanalmente, a terapia da fala, de

modo a corrigir alguns problemas verbais. De uma forma geral, as crianças são interessadas, alegres e curiosas. Contudo, a diferença de idades é bastante notória ao nível do desenvolvimento das diferentes áreas de conteúdo das OCEPE, caracterizando-se, assim, por ser um grupo heterogéneo.

Na área de formação pessoal e social, o grupo em geral apresentava um reconhecimento e aceitação das características próprias de cada um, no entanto tem dificuldade em perceber o outro como um ser diferente de si (revelando egocentrismo). Além disso, a maioria das crianças demonstrava interesse e curiosidade em aprender, usando diversas situações do quotidiano, e participava ativamente em todas as atividades, de forma colaborativa. Quanto à autonomia, as crianças de 4, 5 e 6 anos apresentavam comportamentos que a evidenciavam, nomeadamente nos momentos de higiene pessoal e alimentação, contudo, as crianças de 3 anos necessitavam de uma maior ajuda para a execução dessas tarefas. A maioria das crianças apresentava dificuldade em cumprir com as regras de convivência social e democrática, no que diz respeito ao saber escutar o outro ou esperar pela sua vez para intervir.

No que concerne à área de expressão e comunicação, mais concretamente no domínio da educação física algumas crianças apresentavam dificuldades em manter o equilíbrio estático e dinâmico, contudo concretizava com facilidade atividades de movimento e jogos. No domínio da Educação Artística, no subdomínio das Artes Visuais era notório a valorização, por parte das crianças, da utilização de diversos materiais e instrumentos de desenho e pintura (tintas, materiais moldáveis ou lápis de cor), tanto de uso utilitário como reutilizáveis (diversos tipos de papéis, tecido, esponja ou elementos da natureza). No subdomínio do Jogo Dramático/ Teatro era possível observar o jogo simbólico, através da recriação de situações quotidianas bem como o brincar “ao faz de conta” para representar situações reais ou imaginárias. No subdomínio da Música era notório o interesse por momentos musicais, nomeadamente a interpretação e audição ativa de músicas, fazendo gestos que identificavam a letra da canção. Relativamente ao subdomínio da dança era notório o gosto por dançar ao ritmo de diferentes estilos musicais. Quanto ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita algumas crianças apresentavam dificuldades ao nível da produção da fala, pois omitiam ou trocavam fonemas, e, além disso, tinham dificuldades em produzir oralmente as palavras. As crianças mais velhas conseguiam escrever o seu nome, reconhecê-lo quando o via escrito e tinham perceção das normas de codificação de escrita. Além disso, apresentavam

consciência fonológica e consciência de palavra, contudo demonstravam alguma dificuldade na consciência sintática. O grupo em geral apresentava interesse por rimas, por lengalengas, por poesia e por obras literárias mostrando capacidades de interpretação e reflexão sobre o conteúdo. No domínio da Matemática, o grupo demonstrava facilidade nos momentos de contagem dos meninos e das meninas, comparando qual o conjunto maior ou menor de elementos. As crianças mais novas não conseguiam reconhecer um numeral nas suas diferentes formas de escrita e não apresentavam consciência de cardinalidade e ordinalidade. A maioria do grupo apresentava facilidade na compreensão de noções espaciais como “longe”, “perto”, “em cima”, “em baixo”, “dentro” ou “fora”, porém era patente dificuldades ao nível da construção de padrões e sequências.

Por último, no que diz respeito à área do Conhecimento do Mundo, era visível o entusiasmo e interesse pela natureza e tudo que dela advinha, nomeadamente o gosto por plantas e animais. O grupo mostrava ainda deteção no conhecimento das condições meteorológicas (chuva, sol, vento, céu nublado), consciência da preservação de recursos naturais, nos momentos de lavagem das mãos, e revelava interesse pelo mundo tecnológico, quando usava meios eletrónicos.

O espaço exterior da instituição era amplo e continha um parque com escorregas. Além disso, existiam várias trotinetes, triciclos, andas e arcos. Neste espaço era também visível uma horta, zona de compostagem e uma parte de jardim. Este espaço vai ao encontro do que Neto e Lopes (2017) afirmam “os recreios devem ser estruturados de forma a serem aliciantes para as crianças quanto às qualidades de estimulação dos espaços físicos (superfícies, espaços naturais, equipamentos lúdicos, brinquedos, etc.)” (p.73), por nele existir diversos materiais potenciador de diversas aprendizagens. Este era um espaço bastante frequentado pelas crianças e veio a sofrer algumas alterações ao longo da PES (cf. Capítulo III).

Relativamente ao espaço da sala de atividades era possível observar que todos os móveis e materiais encontravam-se ao nível de altura das crianças, fomentando assim a sua autonomia sempre que tinham interesse em concretizar alguma tarefa. A sala tinha uma janela ampla o que permitia a entrada de luz natural durante todo o dia, bem como um caixote do lixo e outros dois para a concretização da reciclagem e, ainda, nas paredes da sala eram afixadas as produções das crianças. O espaço encontrava-se organizado em áreas de atividades, regulados pelo modelo High-Scope que “facilita a coconstrução de aprendizagens significativas” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 25) por parte das crianças. Assim,

a sala era dividida em áreas distintas, tais como, a área das construções e dos jogos, a área da casinha, a área da biblioteca e a área das artes visuais.

A área das construções e dos jogos era composta por um móvel que continha várias caixas com material de legos, animais ou carros e, também, por diversos jogos de encaixe, de magnetismo, de seriação ou *puzzles*. Esta era uma área muito frequentada pelas crianças e estas podiam usufruir destes materiais tanto no espaço de sala como nas mesas. De realçar que os materiais e jogos disponíveis fomentavam o desenvolvimento de competências matemáticas, como a contagem, a classificação ou a seriação, de capacidades de atenção e concentração e de competências ao nível da formação pessoal e social, na partilha dos materiais com os pares e no desenvolvimento da criatividade. A área da casinha era composta por uma cozinha, equipada com um fogão, um lava-loiças, materiais de limpeza em plástico, máquina de lavar roupa, alguns pratos e panelas em plástico, uma mesa e quatro bancos em madeira. Existia, também, um quarto que era constituído por uma cama, dois armários, dois telefones e um boneco. Esta era uma área bastante frequentada pelas crianças e nela eram potenciadas a imaginação, a criatividade e o brincar ao “faz de conta”, que ocupa um papel crucial no “desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 52).

Relativamente à área da biblioteca, esta era composta por um móvel, que continha vários livros, uma mesa e pequenos sofás coloridos. Nesta área as crianças podiam contactar e explorar várias obras literárias e é através destes que “as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 66). Esta era uma área frequentada por poucas crianças do grupo, no entanto, ao longo do tempo, foi possível observar uma maior procura desta área. Por fim, a área das artes visuais detinha um quadro com molas para segurar as folhas, tintas e pincéis. Sempre que a criança solicitava interesse por esta área era-lhe fornecida uma bata de plástico e os materiais que necessitava para a construção de um desenho ou pintura. Cada criança tinha um saco, devidamente identificado com o seu nome escrito e uma fotografia, onde continha os seus lápis de cor, marcadores, cola e tesoura.

De destacar que, face à situação pandémica provocada pelo SARS-CoV-2, era visível que havia poucos materiais expostos nas diferentes áreas, por muitos deles serem de difícil

lavagem e desinfecção regularmente. Contudo, os materiais eram trocados por outros periodicamente para que as crianças pudessem usufruir de vários materiais, de modo a haver novas aprendizagens e descobertas por parte das crianças.

Relativamente à rotina diária do grupo esta é composta por vários momentos. O acolhimento, iniciava-se pela manhã (cerca das 9 horas), e era onde se interpretava a música dos bons dias, fazia-se a contagem das crianças presentes e comparava-se qual dos conjuntos, dos meninos ou das meninas, é maior, menor ou igual. Nesses momentos, as crianças tendiam a partilhar novidades, situações do quotidiano ou temáticas estabelecendo-se, assim, um diálogo entre criança-criança, criança-educadora e criança-mestranda. Estes poderiam levar à reformulação da planificação, revelando, mais uma vez, o seu carácter flexível. De seguida, concretizava-se uma atividade intencional ou era desenvolvida uma atividade espontânea nas diferentes áreas, por parte das crianças. Mais tarde, o grupo efetuava a higiene pessoal e seguia para o espaço de refeitório, para o lanche da manhã. Após o lanche, as crianças podiam frequentar o espaço exterior, dinamizando brincadeiras livres entre os pares ou o grupo. Caso as condições meteorológicas não o permitissem o grupo podia dinamizar as brincadeiras dentro do espaço da sala. Após este momento, o grupo realizava a lavagem das mãos e continuava com a dinâmica anterior à hora do lanche e/ou era iniciada uma atividade orientada pela educadora ou par pedagógico. A hora do almoço iniciava-se por volta das 12 horas onde era realizada a higiene pessoal seguida do almoço e prolongava-se até ao início da tarde. Após este momento, o grupo regressava à sala e, numa fase inicial, era realizada a higiene pessoal e, de seguida, dava-se continuidade às atividades iniciadas da parte da manhã e/ou brincava de forma espontânea nas diversas áreas da sala até ao término do dia. Tal como defende Lopes da Silva et al. (2016) a existência de uma rotina estruturada mas flexível é fundamental para a perceção da passagem e sucessão do tempo que pode integrar interesses das crianças e respeitar os seus diferentes ritmos.

No que diz respeito às atividades complementares, fazia parte da rotina sessões de Expressão Musical e Educação física, durante um tempo aproximado entre 45 minutos a 1 hora cada, uma vez por semana. A sessão de Expressão Musical decorria à quinta-feira e o momento de Educação Física à sexta-feira. Estas atividades eram dinamizadas por docentes externos especializados e eram promovidos pela Câmara Municipal.

Relativamente às interações entre as crianças foi possível constatar que o grupo em geral mantinha uma relação saudável, cuidadosa e respeitosa. No entanto, em diversos

momentos, algumas das crianças tinham dificuldade em resolver problemas que surgissem entre os pares, revelando, conseqüentemente, atitudes como a inquietação. Alguns elementos do grupo mostravam-se com uma personalidade mais introvertida no processo de socialização, principalmente as crianças mais novas, contudo, as mais velhas ajudavam-nas de modo a que se tornassem mais ativas neste processo. Sendo a interação adulto-criança “uma importante dimensão da pedagogia” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 27), no contexto onde a PES foi desenvolvida podia-se evidenciar que esta relação era baseada num clima de confiança, carinho e segurança entre a educadora cooperante e a criança. A educadora prestava atenção de modo a “escutar a voz das crianças para conhecer as suas interpretações” (Oliveira-Formosinho et al., 2008, p. 11) estabelecendo, deste modo, uma relação que incentivava a participação ativa das mesmas. Neste âmbito, também, a relação entre o par pedagógico e a criança foi basilar durante todo o processo, na tentativa de proporcionar um clima seguro e confiante e propício ao desenvolvimento de novas e significativas aprendizagens. Segundo as OCEPE (2016) a relação do educador-criança deve ser “intencionalmente pensada e adaptada às situações” (Lopes da Silva et al., 2016, p.24).

A relação e a comunicação com a família das crianças era estabelecida através do contacto via chamada telefónica ou *e-mail*. Além disso, sempre que oportuno, nos momentos de entrada e saída, a educadora cooperante mantinha um contacto oral mais individual com cada parente da criança. Esta relação mais distante e faseada advinha da situação pandémica vivida, por não ser permitido a entrada da família na instituição e aglomerados de várias pessoas. Contudo, as reuniões com os pais eram estabelecidas via *on-line*. Esta relação da família com o ambiente educativo revelava-se bastante importante por considerar a comunicação entre os dois microssistemas em que a criança se inseria cruciais para o desenvolvimento integral da mesma, e, além disso, para haver uma partilha mútua de aprendizagens e/ou necessidades das crianças. Considera-se, igualmente, pertinente afirmar que a relação com os outros profissionais da ação educativa – assistentes operacionais e animadores - apresentou-se positiva tendo a finalidade comum de proporcionar um clima de bem-estar às crianças.

No decorrer da observação foi possível observar o incumprimento do horário, por parte de algumas famílias, revelando-se assim falta de pontualidade e assiduidade, o que fez prever e sentir que a EPE não era valorizada da mesma forma por todos e, neste seguimento,

tornava-se difícil, para a criança, a sua integração em alguma atividade que já estaria a ser desenvolvida ou quase terminada e, por isso, era notório o seu pouco envolvimento.

Em suma, as informações recolhidas mediante a observação, a reflexão e a ação no contexto educativo foram cruciais para o desenvolvimento das experiências e dinâmicas pedagógicas, como será revelado no capítulo seguinte.

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

Na valência do 1.º CEB, o par pedagógico frequentou o contexto de uma turma de 1.º ano de escolaridade e, de modo a contextualizar a prática, considera-se crucial conhecer as características inerentes à turma, bem como, o respetivo ambiente educativo onde esta está inserida.

Assim, a turma continha 23 crianças, sendo que 14 eram do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idade. Todas as crianças tinham o português como língua materna, sendo que uma das crianças era luso-brasileira. De uma forma geral, a turma caracterizava-se por ser heterogénea pois apresentava níveis de desenvolvimento e aprendizagens distintas, no entanto, todas se revelaram ser curiosas, afetuosas e felizes. Uma criança (TR) tinha um diagnóstico para transtorno do espectro do autismo, caracterizando-se por ter algumas dificuldades na socialização e colaboração com a restante turma, preferindo, quase sempre, o trabalho individual, no entanto, nada impedia a sua integração ou realização das propostas, apenas existiam reajustes nas atividades, respeitando as suas necessidades. Além disso, deva-se destacar que o TR não apresentava qualquer dificuldade ao nível linguístico, raciocínio lógico-matemático ou de acompanhamento das atividades, pelo contrário, revelava estar sempre muito atento, questionando e respondendo a questões realizadas em algum contexto, mostrando mais interesse em atividades mais lúdicas, como jogos, e pela área do Português.

No que remete ao currículo, no âmbito do Português, foi possível observar a iniciação à leitura e à identificação das letras manuscritas. Assim, algumas crianças mostravam grande

dificuldade em identificar o grafema e o fonema da letra correspondente, quer as vogais, quer as consoantes, sendo a leitura quase nula ou de forma silábica, no entanto, com o decorrer da PES, foi possível acompanhar o desenvolvimento e a superação destas dificuldades, por parte de algumas crianças. Outras crianças mostravam alguma facilidade e compreensão leitora e escrita. De forma geral revelavam-se atentas à leitura de obras literárias e entusiasmavam-se por perceber a história através de recursos mais lúdicos, apresentando aptidões para a memorização e/ou interpretação. Na área da Matemática, a turma demonstrava ter raciocínio lógico-matemático, bem como, alguns conceitos associados a ela, como por exemplo, contagens crescentes e decrescentes, conceito de maior, menor ou igual e a identificação de figuras e sólidos geométricos. Ademais, a turma revelava facilidade na resolução de problemas e no cálculo mental. No que diz respeito aos conteúdos de Estudo do Meio todas as crianças apropriavam-se de tudo à sua volta com eficácia, clareza e espírito crítico. No entanto, não reconheciam alguns nomes e imagens relacionados com a alimentação, como legumes ou frutas, mostrando que nunca tinham saboreado. A par, com o desenvolvimento de atividades foi possível visualizar o conhecimento, e, conseqüentemente, a aprendizagem, dos nomes e sabores de alguns alimentos, através de diálogos estabelecidos.

Ao nível da Educação Artística, mais propriamente na Expressão Dramática/Teatro todo o grupo mostrava interesse pelas atividades onde havia sido inserido conteúdos ligados a esta área – movimento livre ou orientado, criação de personagens, experimentações coma voz, entre outros. Nas Artes Visuais a turma mostrava ter muita capacidade de imaginação e criatividade e todas elas manuseavam bem o lápis e a tesoura. As crianças mostravam, também, o gosto pela pintura, construções com pastas modelares e criações com uso do recorte e colagens (cf. Capítulo 3). No âmbito da Educação Física a turma mostrava gosto pela realização de percursos com diversidade de movimentos, conseguindo executá-los de forma eficaz, fazendo parte do conteúdo de deslocamentos e equilíbrios. Relativamente à Música todas as crianças mostravam, também, um enorme gosto por momentos musicais, quer ao nível da escuta ou de canto em grande grupo. Gostavam, igualmente, de contribuir com a sugestão de gestos que correspondessem à letra da música respetiva. Além disso, enquanto realizavam as atividades, e sempre que oportuno, pediam para colocar uma música de ambiente. Por fim, nos conteúdos da Tecnologia de Informação e Comunicação algumas crianças revelavam alguma destreza motora e conhecimento para o manuseamento de

equipamentos eletrônicos, como por exemplo nos computadores fornecidos para algumas atividades.

Tal como foi identificado inicialmente, a criança com perturbação do espectro do autismo não apresentava dificuldade na execução das tarefas em torno das áreas abordadas acima. Todavia, a área das artes visuais era a que rejeitava quase sempre, dada à sensibilidade de toque em alguns materiais. Nestas situações, eram criados outros desafios para que esta criança pudesse integrar o grupo. Apesar, de necessitar e pedir constantemente um apoio físico de um adulto este resolvia as propostas com facilidade e, sempre que pedido, participava na sua resolução em grande grupo, mostrando um grande agrado.

De forma global, é possível afirmar que os elementos da turma mostravam-se unidos e revelavam ter capacidade quer para o trabalho individual, a pares ou em grupo, sendo curiosos e motivados para a realização de diversas atividades e/ou propostas. Por considerar o trabalho colaborativo e a aprendizagem cooperativa essencial no processo de ensino e de aprendizagem foi fundamental introduzir, regularmente, estas dinâmicas. Ademais, algumas crianças mostravam ter sempre a necessidade de aprovação da correção do seu trabalho, o que pode indicar alguma falta de segurança em si mesmo e nas suas capacidades.

Relativamente ao espaço da sala de atividades esta era ampla com boa entrada de luz natural. No que diz respeito a equipamentos eletrônicos, este espaço não possuía quadro interativo, projetor instalado (sendo este apenas móvel), cortina branca para projetar ou colunas. Apesar destas dificuldades havia sempre uma gestão e organização do espaço para que se conseguissem realizar as atividades que necessitassem destes equipamentos. As mesas das crianças, numa fase inicial, estavam organizadas em “U” com 3 mesas no seu centro. Com o desenrolar do tempo, foi instaurado o modelo em “L” das mesas, para permitir quer o trabalho individual, quer a pares ou em pequeno grupo. A mesa do TR era a única que se encontrava isolada das restantes, uma vez que, esta criança assim o preferiria, dada à sua dificuldade no trabalho colaborativo. Todas as crianças possuíam uma caixa para colocar o seu material (livros, cadernos, estojo, capa de micas). A mesa da professora cooperante situava-se num dos cantos da sala, permitindo uma maior visibilidade para todas as crianças e de acesso ao armário com respetivos materiais e equipamentos necessários. No fundo da sala existiam armários, que percorriam uma das paredes completa, para armazenamento e organização de todo o tipo de material – material de pintura, de desenho, de pintura e de recorte. Além disso, também tinha um lavatório que facilitava a execução de experiências

e/ou lavagem frequente das mãos. A sala também estava equipada com caixotes de lixo para reciclagem.

O lugar de cada criança apresentava-se definido estrategicamente estando os alunos mais ativos com os mais calmos e os que mostravam ter mais dificuldades encontravam-se lado a lado com os que tinham facilidade ao nível das áreas curriculares. Ao longo da observação foi possível entender que perante esta organização era facilitado o auxílio do docente com maior rapidez e, conseqüentemente, a proximidade, mas, também, o trabalho colaborativo e a interajuda das crianças. Deva-se realçar, também, que o espaço da sala era reorganizado sempre que necessário, consoante as propostas de atividades e a organização do grupo para realização destas. Os vidros da sala estavam preenchidos com pinturas das crianças, isto é, flores pintadas com a mão de cada criança o que permitia fomentar o sentido de pertença e integração de todas e para com todas as crianças.

Na sala, também constavam outros materiais pedagógicos como um globo, barras de cuisenaire, Material Arithmetic Basic (MAB) e ábacos, utilizados sempre que necessário. Existiam outros, mas encontravam-se nos armários dos corredores da escola, para que todos pudessem ter acesso a eles, nomeadamente, *beebots*, blocos lógicos, tangram, geoplanos, entre outros. Os painéis, aquando da chegada do par pedagógico, já estavam bastante preenchidos com cartões com a respetiva letra aprendida ou com os números conhecidos até então. Também continham o desenho e recorte de algumas figuras geométricas, bem como, cartazes com o conceito de menor, maior ou igual. Ao longo das atividades desenvolvidas em torno da PES procurou-se a instauração de outros elementos do verdadeiro interesse e criação das crianças, nestes painéis.

Apesar de a sala se encontrar próxima da biblioteca não foi oportuno visualizar, muitas vezes, o usufruo deste espaço por parte das crianças, bem como, o proveito dos livros presentes nele. Esta situação em anos letivos anteriores não ocorreria, todavia, dada à situação provocada pelo novo SARS-Cov-2, optou-se por criar uma organização mais regrada e/ou impedir a requisição de alguns bens, como jogos ou videojogos. Já os livros foram requisitados, algumas vezes, pelas crianças e, nesses casos, após a entrega, eram sujeitos a quarentena durante duas semanas.

No que concerne ao espaço exterior, este possuía um pavimento todo ele revestido de cimento. Alguns jogos estavam gravados a tinta no chão, como por exemplo o jogo da macaca. No entanto, ao longo da observação foi possível concluir que este não é alvo de jogo por parte

das crianças, dado ao desconhecimento das suas regras. Neste espaço havia, também, uma zona com jardim onde era impedida a entrada e circulação das crianças sem alguma supervisão de um adulto. A este último espaço, ao longo das intervenções da PES, foi possível dar uma nova utilidade e significado, uma vez que, nele são promovidas verdadeiras e holísticas aprendizagens a todos os níveis (Neto, 2020), tal como se verá no capítulo seguinte.

Tal como fora supramencionado, o contexto da PES onde foi realizado o estágio curricular aconteceu numa turma de 1.º ano de escolaridade. Esta iniciava o seu dia pelas 9h da manhã e, dependendo dos dias, poderia vir a terminar às 16h30 da tarde. Noutros dias, quando o horário era mais reduzido, as crianças poderiam usufruir das AEC e da CAF. Quanto à oferta das AEC esta disponibilizava aulas de dança, música e atividades lúdicas experimentais – esta última, abrangia as artes visuais, experiências científicas ou jogos lógicos. Tanto da parte da manhã, como da tarde, havia intervalos desfasados com as restantes turmas da escola, dada à situação pandémica atual. Deva-se realçar que apesar da professora cooperante organizar num horário os tempos letivos de cada área curricular estes aconteciam de forma natural ao longo do dia, demonstrando-se, portanto, por uma organização flexível.

Relativamente às interações, estas assumem um pilar fundamental na qualidade de ensino e no ambiente educativo, uma vez que mediante as ligações estabelecidas com os intervenientes educativos repercutem-se diferentes comportamentos conforme as situações, uma vez que, a escola é encarada “como uma instituição social complexa [e onde cada turma] é um grupo com uma identidade própria construída com a contribuição de todos” (Ferreira & Santos, 2007, p.19). Assim, é possível afirmar que, no contexto da PES, tanto a professora cooperante, como os restantes professores da instituição e as assistentes operacionais, mantinham entre si e para com as crianças um clima de bem-estar, alegre e de confiança entre todos. De forma mais detalhada, foi possível observar a relação da professora cooperante com as crianças da turma do 1.º ano. Assim, esta relação revelava-se por ser afetuosa, confiante e com reforços positivos, constantes. Deva-se elucidar que a professora cooperante mantinha este clima para com todas as crianças, não descurando nenhuma. Desde o início, a docente mostrava ter um conhecimento sólido sobre as características da turma o que facilitou na compreensão de algumas situações, menos agradáveis, ocorridas ao longo da PES.

Quanto à relação entre a escola e as famílias, esta evidencia ser um marco importante durante a vida escolar da criança, pois ambas têm interferência na educação dos saberes e dos valores e, conseqüentemente, no sucesso escolar das crianças e, dessa forma, “é cabível

que haja uma iniciativa por parte [da escola] para que se estabeleça uma relação harmoniosa e produtiva entre as duas partes envolvidas” (Santos & Toniosso, 2014, p.123). Com esta interação é possível conhecer/dar a conhecer alguns aspetos importantes, passíveis de influenciar nas aprendizagens, motivações ou sentimentos das crianças. Dada à situação epidemiológica atual, a comunicação individual acontecia via *e-mail*, no entanto, sempre que necessário, aconteciam reuniões presenciais, após o horário letivo e/ou agendadas. Além disso, existiam reuniões intercalares e semestrais com todos os Encarregados de Educação de cada criança, pela plataforma *on-line Teams*. No decorrer da PES foi possível a implementação de uma via de comunicação mais próxima, onde todos podiam participar e os encarregados de educação conhecer o trabalho desenvolvido pelo seu educando. Nesta perspetiva, a implementação do *padlet* da turma revelou-se ser bastante positiva para todos, uma vez que, não só expunha os trabalhos realizados em sala de aula, como também permitia a interação entre as crianças e a amostra de alguns trabalhos realizados em suas casas.

A avaliação acontecia de forma sistemática, diária e formativa. A par, realizava-se a avaliação sumativa, que acontecia duas vezes por semestre, em cada área curricular.

Em suma, a descrição desta caracterização do espaço educativo, de forma mais detalhada, revelou-se crucial para o desenvolvimento das ações e das intervenções da díade e, com a identificação e o conhecimento dos aspetos mencionados foi possível a concretização das propostas de atividades de forma mais plausível e possível. Além disso, a metodologia adotada, como se verá no subcapítulo seguinte, foi fundamental para a concretização das propostas de atividades, uma vez que, permitiu sustentar a prática com um maior rigor e fidedignidade.

2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Anteriormente à explanação mais pormenorizada das ações educativas dinamizadas no contexto importa abordar e refletir o percurso metodológico realizado na mesma, preponderante para formação inicial do docente, como estratégia para adoção de práticas reais e adequadas ao contexto.

No processo da prática pedagógica é fundamental que o profissional da educação mantenha uma reflexão sobre a sua prática, de forma crítica, procurando aperfeiçoá-la sempre que necessário, de modo a “encontrar soluções (...) num processo de adaptação e

desenvolvimento profissional contínuo” (Cardoso, 2014, p. 14) e, além disso, reajustá-la em cada situação de modo a aproximar-se da realidade. Deste modo, neste subcapítulo importa, em primeiro lugar, referir que a Metodologia Investigação-Ação (MIA) se aproxima da metodologia usada durante o desenvolvimento da prática da PES, na medida em que existiu uma articulação constante entre a teoria e a prática educativa, em permanente reflexão, bem como noutros aspetos como se verá seguidamente.

A MIA “relaciona-se com os problemas práticos do quotidiano” (Elliott, 1990, p. 25) e é um método privilegiado para a construção do conhecimento (Ponte, 2002, p. 3). Esta caracteriza-se por ser de natureza “participativa” e de caráter “colaborativo” (Kemmis, 1988, cit. Beltran, 2003, p. 25) e funciona de forma em espiral de ciclos que “começa com pequenos ciclos de planificação, ação, observação e reflexão, avançando para problemas de maior importância” (Kemmis & McTaggart, 1988, cit. Beltran, 2003, p. 25). A avaliação também constitui parte integrante desta metodologia (Tavares & Alarcão, 1989). Assim, torna-se imprescindível definir estes conceitos tão importantes que acompanharam o desenvolvimento das práticas.

No que diz respeito à observação, durante o desenvolvimento da PES, foi realizada uma observação cuidada, participativa, direta e indireta de modo a colocar em prática as atividades, com base numa informação detalhada e fidedigna sobre o ambiente educativo. O processo de observação tem como objetivo melhorar as práticas e a aprendizagem e para o concretizar é necessária uma observação nos relacionamentos das crianças com os outros e com o conhecimento (Tavares & Alarcão, 1989). Perante esta ótica é possível recolher informações pertinentes acerca das características dos grupos (fragilidades e aprendizagens), dos materiais, do espaço, da rotina e das interações estabelecidas para com todos os intervenientes. Assim, toda a observação realizada era, posteriormente, registada em notas de campo e em registos fotográficos no diário de formação e todos eles revelavam-se bastante significativos, sendo esses registos obtidos a partir do contacto direto com as crianças e, portanto, eram realizadas diariamente. Também no diário de formação estavam registadas ideias das conversas com as docentes cooperantes, pois, transmitiam informações pertinentes e mais detalhadas acerca do contexto. Este processo foi importante para a concretização da fase seguinte, a planificação.

A planificação constitui o processo pós-observação e a partir dos diferentes registos identificados anteriormente e do contacto direto com as crianças a díade pôde identificar e

analisar as necessidades e os interesses das crianças e, posteriormente, determinar as práticas e as propostas educativas, a partir dos objetivos emanados anteriormente, bem como, definir os materiais necessários para a execução das mesmas. No entanto, encarou-se na PES a planificação como algo flexível e não como um plano rigoroso a cumprir “reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas” (Lopes da Silva et al., 2016, p.15). Tal como referem Alarcão e Tavares (1989), entende-se por planificação “a actividade que consiste em definir e sequenciar os objectivos do nosso ensino e da aprendizagem (...), determinar processos para avaliar (...), prever algumas estratégias (...) e seleccionar materiais” (p.158). Esta deve ser realizada entre os vários intervenientes, nomeadamente através de diálogos com as crianças, com as docentes cooperantes, com as orientadoras e entre o par pedagógico.

No contexto da EPE a planificação concretizava-se semanalmente e era neste processo que se concordavam algumas decisões pedagógicas, ao nível da organização dos materiais, do espaço e do grupo ou ao nível das áreas de conteúdo, tendo em vista a intencionalidade da ação educativa, a partir das ideias consideradas adequadas abordar, sustentadas a partir da observação. Além disso, o seu preenchimento implicou uma análise sobre os acontecimentos delineados ao longo do dia e/ou ao longo da semana. No contexto do 1.ºCEB, a planificação acontecia, igualmente, semanalmente, no entanto, dependendo das semanas, um elemento do par pedagógico assumia a responsabilidade pelo número de dias estipulado, no entanto, nunca deixava de existir colaboração e cooperação. Esta derivava de uma articulação dos conteúdos assentes nas AE com outras propostas de análise e reflexão, relativos aos interesses e dificuldades dos alunos. Assim, é desta forma que a planificação é benéfica para a prática educativa, pois serve para dar rumo às atividades gerindo eficazmente o seu tempo de interação com as crianças (Tavares & Alarcão, 1989). Deva-se realçar que as planificações combinaram as áreas de conteúdo com as necessidades e os interesses das crianças com vista a fomentar uma aprendizagem significativa e a motivação das mesmas.

Ainda relativo à planificação considerou-se que a construção desta se refletiu num crescimento profundo e gradual ao longo da PES, tendo como perspetiva o seu melhoramento. No que concerne à EPE foi difícil a sua criação no início devido, essencialmente à identificação dos objetivos, enquanto no 1.ºCEB, ao nível da seleção dos domínios presentes nas AE. Ao longo deste crescimento foi imprescindível, neste processo de planificação, o apoio

quer das supervisoras institucionais, como das orientadoras cooperantes e do par pedagógico, através de conversas informais, reuniões e agendamento de Orientações Tutoriais.

No que concerne ao momento de ação é importante ter em consideração o caráter flexível da planificação, tal como já foi mencionado acima, pois no decorrer da prática pedagógica pode existir situações que levem à reformulação das ideias pré-concebidas, no momento da realização da planificação. Nesta fase, é também crucial entender as particularidades e os ritmos de aprendizagem, cabendo aos docentes estimular cada criança, através de várias estratégias e recursos, de modo a integrá-las e a promover a sua participação. Relativamente à PES que ocorreu de modo gradativo, a ação acompanhou-se de algumas dificuldades e inquietudes, principalmente, no que diz respeito à gestão do tempo e do grupo, no entanto foram alvo de reflexão, contribuindo para o crescimento profissional (cf. Capítulo 3).

Relativamente à reflexão, este é o processo que acontece antes, durante ou após a ação. Este processo foi transversal à ação educativa em todos os momentos desenvolvidos ao longo da PES. Assim, pode distinguir-se a reflexão em: reflexão antes da ação, reflexão na ação, em reflexão sobre a ação e em reflexão sobre a reflexão na ação (Oliveira & Serrazina, 2002; Tardif & Moscoso, 2018). Relativamente à reflexão antes da ação esta pressupõe um conhecimento sustentado sobre “os conteúdos de ensino, as relações com os alunos, as dificuldades na gestão da aula, as desigualdades escolares” (Tardif & Moscoso, 2018, p. 392) para que o docente possa construir as planificações de forma sustentada. A reflexão na ação é a reflexão que ocorre durante a prática e é neste processo que se reflete sobre “os acontecimentos e sobre as formas espontâneas de pensar e de agir de alguém, surgidas no contexto da acção, que orientam a acção posterior” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 5). A reflexão sobre a ação acontece após o momento da ação e é nesta reflexão que se “consciencializa o conhecimento tácito, se procuram crenças erróneas e se reformula o pensamento” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 3). Por fim, na reflexão sobre a reflexão na ação trata-se de olhar retrospectivamente para a ação, de modo a “reflectir sobre o momento de reflexão na acção” (Schön, 1992, cit. Oliveira & Serrazina, 2002, p. 3), ou seja, sobre o que aconteceu, atribuindo possíveis significados. Para essa revisão e avaliação das estratégias utilizadas ao longo da ação as narrativas escritas, tanto individuais como colaborativas, contribuíram significativamente para uma prática crítica, assentes na reflexão, tendo como objetivo melhorar a prática educativa. Estas narrativas permitem a transformação da ação

através do diálogo e partilha de opiniões e da reflexão e, no caso das narrativas individuais, possibilitam aos docentes (re)pensarem na sua ação, com vista a analisar e a reformular, caso necessário. A par, as narrativas colaborativas permitem o trabalho e reflexão de forma cooperativa e colaborativa, no sentido de melhorarem, entre o par pedagógico e os docentes cooperantes (Ribeiro, 2011).

Neste processo reflexivo, deve-se destacar a importância dos *feedbacks* recebidos quer ao longo das planificações quer na reflexão, pois constituíam-se como comentários construtivos para uma melhoria da prática, tornando-se crucial para o desenvolvimento e crescimento profissional.

A realização dos guiões de pré-observação acontecia após a concretização da planificação e possibilitava o reconhecimento de algumas situações e dificuldades que pudessem surgir, durante a realização da prática, nomeadamente, nos dois momentos de observação supervisionada. Desta forma, considera-se que este documento permite refletir antes da ação e, portanto, insere-se na reflexão anterior à prática, defendida por Schön, em meados do século XIX. Estes guiões possibilitavam a delimitação das estratégias, da organização do tempo, do espaço, dos materiais e do grupo de crianças. Para a construção deste documento foi necessário o conhecimento dos documentos orientadores, nomeadamente as OCEPE e as AE, que auxiliaram não só este momento como todos os outros. A par, os guiões de pré-observação eram construídos individualmente, contudo, na ótica de colaboração e cooperação, eram reformulados e refletidos com o par pedagógico, a educadora e a professora cooperante, bem como as orientadoras institucionais.

Aliada à reflexão advém a avaliação que consiste no processo “obtido a partir da observação” (Tavares & Alarcão, 1989, p. 175). Esta deve ser desenvolvida de forma crítica e sistemática e pressupõe a recolha de informações, de forma “reflexiva e sensível (...) para adequar o planeamento ao grupo e à sua evolução, falar com as famílias sobre a aprendizagem dos seus/suas filhos/as e tomar consciência da sua ação e do progresso das crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13), permitindo a elaboração de ações adequadas ao contexto.

Em conclusão, a profissão de docência deve sempre procurar novos saberes e métodos para a realização de uma prática reflexiva e consciente, atendendo a todas as crianças, conciliando as diversas áreas do saber, construindo, assim, uma aprendizagem diversificada e holística. Nesta ótica, a MIA auxiliou antes, durante e após a ação pedagógica no contexto da PES, pois foram tomadas decisões com base na observação, seguida na realização da

planificação e a sua execução (tempo da ação), bem como no momento de reflexão estabelecidos e, posteriormente, a avaliação. Com a implementação desta metodologia foi possível refletir sobre os obstáculos surgidos e, simultaneamente, lidar com frustrações sentidas, reconstruindo a prática educativa, como se verá no próximo capítulo.

3. DESCRIÇÃO E REFLEXÃO DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

“O educador deve cultivar as potencialidades existentes na criança para que esta possa desenvolvê-las e expandi-las” (Castellarnau & Castro, 2020, p. 144)

Face à explanação do enquadramento teórico e legal, relacionado com ambas as valências educativas, a EPE e o 1.º CEB, assim como das especificidades inerentes a cada contexto, importa, neste sentido, apresentar a descrição, análise e reflexão de momentos vivenciados e das atividades realizadas ao longo da PES. Concomitantemente, a partir desta dualidade, entre os referentes teóricos e o conhecimento dos contextos, desenvolveu-se a práxis educativa, assentes na ideia de que a reflexão sobre a prática é fundamental no processo educacional (Oliveira & Serrazina, 2002, p.1).

Neste sentido, os subcapítulos que se seguem, elencam algumas das práticas pedagógicas dinamizadas na EPE e no 1.º CEB que, tendo em consideração a aprendizagem significativa e transversal que representaram para as crianças, são merecedoras de destaque. Ademais realçar-se-á todo o percurso e espelhar-se-á a reflexão sobre e na ação durante o desenvolvimento da descrição das ações dinamizadas.

3.1 PERCURSO VIVIDO E EXPERIENCIADO NA EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR

A práxis pedagógica, concretizada na EPE e as respetivas intervenções, foram dotadas de uma prática fundamentada e contextualizada, alicerçada num conhecimento claro acerca do contexto com o objetivo de promover aprendizagens intrinsecamente significativas, baseadas nos interesses, capacidades e motivações das crianças, na perspetiva de promover o desenvolvimento holístico das mesmas (Oliveira-Formosinho et al., 2013). Ademais, a articulação entre a teoria e a prática, permitiu não somente a evolução pessoal e profissional, como também a melhoria da sua ação.

Seguindo esta linha de pensamento, mediante a observação, cuidada e sistemática, foi possível identificar os interesses e as capacidades das crianças, acompanhada de registos, escritos e fotográficos no diário de formação, de modo a justificar as ações da planificação. Além disso, os momentos de reflexão constituíram-se como fulcrais durante todo o percurso da PES e apresentaram-se de variadas formas, isto é, a reflexão individual, com o par pedagógico, com a educadora cooperante ou com a orientadora institucional, realçando a importância da colaboração dos agentes educativos no processo reflexivo para promover uma maior qualidade educativa na formação inicial da criança. Eleva-se, deste modo, a preponderância da MIA, tal como já foi mencionada no capítulo anterior, pois possibilita a construção da identidade profissional e a transformação da ação.

Neste sentido, importa elucidar a organização do presente subcapítulo: iniciar-se-á com a apresentação de algumas ações dinamizadas ao longo do percurso da PES, aproximadamente onze semanas; num segundo momento espelhar-se-á a descrição das fases, bem como das atividades realizadas em torno da MTP; e, por fim, evidenciar-se-á o impacto e o contributo para a mestrandia do desenvolvimento do estágio na Educação Pré-Escolar. Simultaneamente às descrições farão acompanhar-se alguns registos fotográficos, que se consideram relevantes para o respetivo relatório.

Ao longo das semanas vividas em contexto da PES foram muitas as ações desenvolvidas, as experiências realizadas, as aprendizagens adquiridas, as fragilidades ultrapassadas e o crescimento do “eu” enquanto pessoa, tanto do grupo de crianças em contexto como para a estudante, durante o processo de formação de futura profissional na área da educação.

Assim, importa destacar algumas atividades que se desenvolveram, como por exemplo os momentos de retorno à calma, através da interpretação e da audição ativa de músicas identificando a letra da canção com gestos, tendo como objetivo fomentar a pedagogia da escuta e do silêncio, tão importante para a convivência democrática na sala. Neste momento, deva-se reforçar o contributo de Montessori pois estes momentos constituíram-se como uma “ferramenta poderosa para trabalhar a concentração e o autocontrolo, bem como para conduzir as crianças a um conhecimento profundo de tudo o que as rodeava” (Castellarnau & Castro, 2020, p.66). Estes momentos aconteciam quase todos os dias da semana. Quando não eram realizados as crianças mostravam o seu desagrado e questionavam, querendo saber o porquê, sugerindo “Podíamos fazer a música da noite e do dia” (BB). Neste âmbito destaca-se

o momento de retorno à calma através das músicas - “A noite cai de mansinho” e “Bom dia” – pois, a partir da dualidade, o grupo de crianças tinha a oportunidade de representar experiências e situações de foro imaginário, isto é, de simbolizar a rotina noturna, do momento de dormir e, posteriormente, ao acordar de manhã. Ademais, realça-se também a criação de histórias transportadas, posteriormente, para livros; e, também, a produção de fantoches após o contacto com texto dramático.

Uma das atividades merecedoras de destaque refere-se à construção de pequenos monstros, inspirados na história “O Monstro das Cores”, de Anna Llenas, que, posteriormente, tornou-se um instrumento de pilotagem, defendido pelo modelo pedagógico de MEM (cf. Capítulo I), presente na sala, isto é o quadro de presenças das crianças. Esta construção adveio da leitura e audição da obra literária, com recurso ao livro e às personagens físicas da história, e contou com a criação de seis monstros, associados cada um a uma emoção: a alegria, a calma, a raiva, a tristeza, o medo e o amor. Aliado a esta foram, também, recortadas pequenas fotografias individuais das crianças que permitia que cada uma selecionasse e registasse a emoção, por baixo do respetivo monstro, que estaria a sentir num momento. Este fez parte da rotina diária das mesmas e tinha um carácter aberto e livre, uma vez que as crianças podiam trocar a emoção ao longo do dia, sempre que desejassem. A par, após o diálogo sobre a história, houve a realização de um percurso com seis estações (cada uma delas intitulada por uma emoção) e, inicialmente, o grupo de crianças foi organizado em três grupos sendo atribuído um cartão com o percurso a seguir, através da indicação das cores dos monstros. Cada estação tinha uma carta, deixada pelo Monstro, com a explicação da atividade, que era lida pelos adultos que acompanharam sempre os grupos.

A realização do percurso permitia desenvolver diversas áreas do saber, nomeadamente, a área da Formação Pessoal e Social, a área da Expressão e Comunicação e a área do Conhecimento do Mundo, emanadas nas OCEPE. A estação da alegria (associada a cor amarela), propunha a realização de um jogo motor com arcos, espalhados no chão, associados a cada emoção, sendo que as crianças dançam livremente ao som da música e quando esta parar têm de seguir uma indicação dada pelo adulto, como por exemplo “alegria a saltos de canguru”. Já a estação da calma (identificado com a cor verde) foi sugerida uma atividade de realização de padrões que continha várias folhas com o princípio de uma dada sequência de monstros das cores, existindo diferentes níveis de dificuldade e as crianças teriam de dar continuidade a essa sequência, utilizando a pintura com tintas e os dedos. Na estação da

tristeza (identificado com a cor azul) havia a sugestão da dança, com uma folha de papel na mão e sem a deixar cair, ao som da música “Spring Waltz”, de Chopin e no final, com recurso aos diferentes Monstros das Cores, selecionavam aqueles que refletiram as emoções que sentiram ao longo da dança. Na estação da raiva (identificado com a cor vermelha) foi proposta o desenvolvimento do domínio da dramática através do Jogo da mímica para descobrir uma das 6 emoções da história. Cada criança retirava uma emoção de um saco, representando-a com o seu corpo de modo que as restantes identificassem qual a emoção. Na estação do medo (identificado com a cor preto) era proposta uma atividade relacionada com a matemática em que através de duas caixas divididas em seis partes cada e com uma emoção associada a cada uma, bem como um numeral representado de diferentes formas, as crianças deveriam classificar os monstros das cores que se encontravam fora das caixas, todos misturados, tendo em consideração a emoção e o numeral que cada parte tem associado. A estação do amor (identificado com a cor rosa) era a última para todos os grupos onde as crianças reuniram-se no espaço de sala e o Monstro do Amor ‘enviou-lhes’ uma carta parabenizando-as pela dedicação durante a realização do percurso e questionando se estas gostariam de dar continuidade a este tema.

Finda a explanação da atividade referente ao percurso delineado importa destacar alguns aspetos que merecem a sua reflexão e, conseqüentemente, a aprendizagem para futuras práticas, nomeadamente, a organização dos grupos que, apesar de terem sido pensados previamente, alguns imprevistos impediram que se concretizassem. Ressalva-se aqui a importância da reflexão na ação que poderia ter facilitado o processo do desenvolvimento da atividade. Além disso, as propostas apresentadas em cada estação geraram alguma confusão no decorrer da execução, sendo que foram alvo de reflexão após a ação. Por fim, duas das estações encontravam-se no espaço exterior sendo que as condições atmosféricas sentidas no desenrolar das atividades provocaram alguma dificuldade na gestão do grupo, uma vez que, incitou alguma impaciência das crianças. Todavia, considera-se que todos os imprevistos ocorridos são alvo de aprendizagens e, além disso, no conhecimento de algumas estratégias para a gestão do grupo, refletidas, posteriormente, entre diáde, educadora cooperante e supervisora institucional.

Através destas diferentes atividades foi possível oferecer uma multiplicidade de materiais e instrumentos, interesse notório ao longo da observação, permitindo o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da autonomia das crianças gerando uma

transversalidade das áreas do saber, identificadas nas OCEPE, e, conseqüentemente, uma aprendizagem mais holística (Lopes da Silva et al., 2016). Outra ação desenvolvida merecedora de destaque foi o percurso sensorial, através de quatro estações promotoras dos cinco sentidos, que tinha como objetivos estimular e desenvolver os sentidos – a visão, o olfato, o tato, a audição e o paladar- assim como, contactar com diversas texturas, materiais e alimentos descobrindo-os e comparando-os entre si.

Paralelamente, todas as ações mencionadas foram o resultado de uma observação e reflexão acerca dos interesses e fragilidades que eram perceptíveis no grupo de crianças. Neste sentido, o par pedagógico e a educadora cooperante não descuravam as ambições das crianças e tinham a preocupação de promover aprendizagens, a partir de vários métodos e alternativas, de modo a ultrapassar as suas dificuldades. Assim, de modo a colmatar a dificuldade em entender o outro como um ser diferente de si e em cumprir com as regras de convivência social e democrática eram criados grupos para desenvolverem as ações de forma mais empenhada e em que as crianças eram ouvidas por todos os elementos do grupo de uma forma mais compreensiva. Além disso, para fomentar a autonomia e a interajuda entre as crianças, fragilidades também perceptíveis, os grupos criados eram heterogêneos, isto é, com crianças das diferentes idades. Destacar também que em todos os diálogos estabelecidos, em todos os momentos do dia, os agentes educativos tinham a preocupação de identificar o erro da palavra pronunciada ou ocultada com o objetivo de suprir a dificuldade ao nível da produção da fala. Os interesses e as ambições das crianças foram, igualmente, importantes para o desenvolvimento da planificação, pois a partir das sugestões e do arbítrio demonstrados pelas mesmas as ações eram adaptadas ao contexto, como por exemplo o gosto por momentos musicais ou o entusiasmo pela natureza e o espaço exterior (cf. Capítulo II).

Neste sentido, dado ao elevado interesse das crianças pelo espaço exterior e pela natureza envolvente, importância espelhada na visão pedagógica da mestrandia enquanto meio promotor de variadas aprendizagens, foram muitas as atividades realizadas neste espaço. O tratamento e cultivo de diferentes vegetais na horta, presente na instituição onde decorreria o estágio, era motivo de entusiasmo e alegria para todas as crianças por poderem vivenciar novas experiências, utilizarem instrumentos agrícolas e, ainda, contactarem com um elemento tão básico e primordial como a terra. Através da observação foi possível também verificar que, enquanto brincavam, as crianças serviam-se do imaginário para resolverem e

ultrapassarem os obstáculos inerentes a cada momento, muitas vezes através dos constituintes da natureza. Gostavam, também, de fazer jogos e estes estavam muito presentes nas brincadeiras. Todavia, além da estrutura do parque infantil, não existiam jogos fixos no espaço exterior e, neste sentido, as crianças teriam de reconstruir os mesmos, sempre que pretendiam, para realizarem as brincadeiras. Assim, por sugestão da supervisora institucional e face à possibilidade e à permissão de pintar diversos jogos no espaço exterior, tendo como objetivo potenciar o mesmo como um espaço pedagógico para o desenvolvimento da criança, os pares pedagógicos a desenvolverem a PES nesta Instituição procederam à pintura de três jogos, de carácter aberto e lúdico, de modo que estes ficassem gravados e inamovíveis. A seleção dos jogos decorreu após a percepção de que o jogo da macaca, o percurso no chão e o jogo de alvos eram realizados pelas crianças recorrendo diferentes materiais, no entanto de carácter temporário. Assim, este espaço tornou-se esteticamente mais apelativo e convidativo às brincadeiras e, ademais, potenciador das capacidades motoras e do raciocínio lógico (Oliveira-Formosinho et al., 1998). No final e durante a execução dos jogos foi perceptível a alegria das crianças através de verbalizações como “Eu gosto muito deste jogo” (LMP) ou “Olha, vem ver, eu consigo atirar muito alto até aquele círculo e sozinha” (A).

Os jogos construídos e identificados anteriormente permitiam o enriquecimento, não só, de competências ao nível das relações sociais e das interações entre os pares ou grupos como, também, de capacidades motoras e de raciocínio lógico. Estes eram importantes para a promoção de áreas e domínios emanados nas OCEPE (2016), mais especificamente na área de Formação Pessoal e Social e na área da Expressão e Comunicação, nos domínios da Educação Física, da Linguagem Oral e da Matemática.

No que concerne à área da Formação Pessoal e Social esta era potenciada, em todos os jogos, através da “educação para a cidadania (...) em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.39). Relativamente à área da Expressão e Comunicação, além de desenvolverem a linguagem e/ou conhecer novas palavras através das conversações estabelecidas com os pares durante a execução dos jogos, foram também desenvolvidas algumas competências delineadas nos domínios da Educação Física e da Matemática. O jogo da macaca e o percurso no chão permitiam o desenvolvimento de “movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: (...) correr, saltitar, deslizar, rodopiar, saltar a pés juntos ou num só pé, saltar sobre

obstáculos”, enquanto que reconheciam e distinguiam algumas partes do seu corpo e a sua lateralidade. Ainda neste domínio, o jogo de alvos permitia o “controlo [de] movimentos de perícia e manipulação como: lançar, receber, pontapear, lançar em precisão, transportar, driblar e agarrar” (Lopes da Silva et al., 2016, p.46). Por fim, no domínio da matemática, o jogo da macaca e o de alvos permitia o desenvolvimento de noção espacial e o (re)conhecimento dos numerais (até ao numeral 6). Especificamente, o jogo de alvos permitia, também, o desenvolvimento da noção de tamanho, uma vez que, os círculos não se encontravam todos à mesma distância e altura e, além disso, todos eles foram pintados com uma cor diferente, para que apesar de conterem os numerais, poder existir finalidades diferentes de atingir os alvos, nesta situação, através das cores, revelando, mais uma vez, o seu carácter aberto. A par, o percurso no chão potenciava a distinção de linhas curvas e retas.

Tal como fora supramencionado, os momentos musicais faziam parte da rotina das crianças sendo notório o seu interesse. Assim, através da audição ativa da música “A Brincar no Castelo”, que referia vários elementos associados ao castelo, nomeadamente, uma espada, uma bandeira, um cavalo, uma corneta e uma princesa, algumas crianças proferiram “Eu gostava de ser uma princesa” (RM) ou “Já visitei um castelo” (ML). Nesta perspetiva, instalou-se um diálogo sobre o que se pensava saber relativamente à temática dos castelos, surgindo afirmações como: “Nos castelos usava-se vestidos longos” (LM), “As princesas, os reis e os príncipes viviam nos castelos” (RM) e “Os guardas tocam as boas-vindas na corneta” (ML). De forma a obter respostas sobre as incógnitas e a investigar mais sobre esta problemática partilharam-se ideias a partir da questão “O que queremos descobrir?”, iniciando-se, assim, a primeira fase do projeto.

Na fase inicial, com base na MTP, determinaram-se várias questões no que concerne às propostas emitidas pelas crianças, por conseguinte, emergiram interrogações relacionadas com a estrutura do castelo, o formato físico da campainha, o tipo de vestuário, as passagens secretas, os entretenimentos das pessoas que lá viveram e, por fim, a utilidade da bandeira. Deva-se elucidar que o grupo de crianças já demonstrava reconhecer que a problemática sobre os castelos remetia para um tempo cronológico do passado, dado ao conhecimento de histórias clássicas infantis ou de experiências vivenciadas anteriormente, portanto reconhece-se e entende-se os tempos verbais utilizados pelas crianças no decorrer da conversa em grande grupo.

Posteriormente à definição do que se pretendia investigar acerca da problemática, procedeu-se à planificação do trabalho a desenvolver (fase II) onde foram decididos os meios para a pesquisa de informação e o que pretendiam realizar face ao problema. Assim, foi planeado que a investigação seria procurada em meios eletrónicos, nomeadamente, o telemóvel, o tablet e o computador, junto dos familiares e, ainda, no dicionário. Relativamente ao que se desejava realizar surgiram ideias como a construção de um castelo em grandes dimensões no espaço da sala e, também, um teatro tendo a possibilidade de usar vestimentas típicas dos períodos antepassados. Neste momento também foi pensado a preparação do trabalho a realizar, bem como a organização do grupo de crianças refletindo nas questões “Quem faz o quê?” e “Quem pode ajudar?”. Todavia, neste processo de planificação havia espalhada a consciência de que todo o percurso a realizar era flexível e múltiplo de possibilidades, no que concerne a toda a investigação e execução que se iriam colocar em prática (Vasconcelos et al., 2012), na perspetiva de atender a situações inesperadas, ocorridas no momento.

De modo a partir para o processo de pesquisa daquilo que se desejava saber e do que foi planeado dinamizaram-se várias ações, em partilha com o par pedagógico e a educadora cooperante. Assim, primeiramente, realizou-se uma pesquisa para conhecer alguns dos Castelos que existem em Portugal, identificando-os no mapa. Ademais, de modo a conhecer melhor os habitantes que viviam nos castelos, bem como a sua função, procedeu-se a uma pesquisa cujo resultado de imagens selecionadas e impressas permitiram ainda a realização de um jogo de Expressão Motora sobre o mesmo tema. Como elemento motivador e conhecendo o interesse do grupo pela escuta de histórias, o par pedagógico apresentou, conforme a planificação delineada a obra “A Leopoldina e o Brinquedo Mágico”, da autoria de Serafim que contava a história de dois reis e dos seus reinos que eram distintos. Aproveitando estas personagens foi “enviado” ao grupo de crianças uma mensagem, em papiro, com a sugestão da confeção de bolos em forma da torre do seu castelo, atividade também dinamizada em contexto. De seguida, para dar continuidade a um interesse manifestado pelas crianças relativamente à construção de um castelo no espaço da sala foram construídas as muralhas, a torre e os elementos que faziam parte do castelo, no entender do grupo: a bandeira e a campainha. Posteriormente, para conhecer os estilos musicais e os entretenimentos dos habitantes dos castelos foram pesquisadas, em grande grupo, várias danças e músicas que serviram de mote para a criação da dança, apresentada a toda a

comunidade e às crianças da sala 2 na fase seguinte: a divulgação. A atividade da criação da dança também fora “proposta” pelas personagens da história mencionada acima, como elemento estratégico para gerar mais curiosidade e motivação nas crianças.

Na perspectiva de entender melhor os objetivos, as estratégias adotadas, os recursos utilizados, as aprendizagens evidenciadas e toda a trajetória realizada, o presente relatório evidenciará mais pormenorizadamente as atividades que dizem respeito à pesquisa dos castelos existentes em Portugal, à confeção dos bolos em forma de torre, com particular atenção às bandeiras em papel construídas anteriormente, e, também à construção do sino e da bandeira que faziam parte do castelo presente no espaço da sala.

Inicialmente, de modo a proporcionar o conhecimento de Património Cultural e Social relativamente aos castelos de Portugal iniciou-se uma pesquisa para conhecer alguns destes, identificando-os no mapa, previamente impresso pelas estagiárias, em papel com dimensões A3. Esta foi uma atividade realizada em grande grupo através da aplicação *online*, designada de *Google Maps*, no espaço em frente à tela do projetor. Numa fase inicial, uma vez que era desconhecido para a maioria das crianças, instalou-se um diálogo para conhecer o nome do seu país, a sua forma observada no mapa e, também, em que ponto geográfico se situava a instituição em contexto. Ulteriormente, de forma individual, algumas crianças escolhiam, aleatoriamente, um dos pontos que apareciam na imagem projetada de maneira a ficar definido que castelo iria ser conhecido naquele momento, ao nível do seu nome, a sua imagem exterior e a que distância ficaria a partir da localização do jardim-de-infância, permitindo situar-se num espaço mais alargado, a partir de um que lhes é familiar. Neste último iam sendo proferidos pelo grupo conceitos espaciais como “abaixo”, “acima” ou “ao lado”, no entanto, deve-se realçar que o par pedagógico auxiliava essas mesmas noções com os conceitos relativos aos pontos cardeais, fazendo a ligação e a relação entre eles, enquanto as crianças de forma gradual iam interiorizando estes conceitos nos seus discursos. Considerando uma postura em permanente reflexão deva-se destacar que foram criados pequenos desafios e adotadas outras estratégias, uma vez que se sentiu, no momento da ação, alguma complexidade na compreensão das ideias, principalmente para as crianças mais novas. Assim, optou-se pela seleção das crianças mais novas para escolher o castelo a ‘visitar’ e/ou a colocação de questões “Conhecem este nome?”, “Já visitaram este castelo?”, de modo a conseguir captar a atenção das mesmas.

A pesquisa e a identificação permitiram ao grupo de crianças escolher e conhecer sete dos castelos que existem em Portugal, isto é, o Castelo de: Lindoso, Guimarães, Santa Maria da Feira; Leiria; Marvão; São José e Sines. Simultaneamente, era também reconhecido o valor histórico destes, bem como a importância da sua preservação caso fossem visitados, surgindo verbalizações como “temos de ter muito cuidado” (ML). Ademais, a análise a estes aspetos foi realizada numa perspetiva global “considerando não só o momento presente, como também o passado próximo ou distante, promovendo-se na criança a compreensão gradual da sua situação no espaço e no tempo sociais” (Lopes da Silva et al., 2016, p.88). Posteriormente, o mapa de Portugal com a identificação dos castelos escolhidos, bem como a associação de uma imagem e o nome de cada foi fixado a um móvel, à altura física das crianças, para que, sempre que desejassem, o irem visitar, de forma autónoma.

A ação dinamizada que diz respeito à confeção de pequenos bolos em forma de torre de um castelo partiu de um interesse identificado pelas estagiárias ao longo da PES, no que concerne a atividades mais manipuláveis. Neste âmbito e relacionando à problemática do projeto procedeu-se à confeção de um bolo, estando o grupo de crianças organizado em três pequenos grupos para promover uma maior interação e envolvimento das mesmas. Inicialmente, como elemento atrativo, a personagem Rei Zangão da história “A Leopoldina e o Brinquedo Mágico”, ouvida anteriormente, enviou uma mensagem, em papiro, com a proposta da realização da atividade, que se refletiu num momento entusiástico e de alegria para crianças, obtendo verbalizações como “Não acredito que o Rei Zangão nos enviou uma carta” (LM). Esta mensagem estava presente na caixa do correio da sala, na área da biblioteca, construída, igualmente, pelas crianças anteriormente. Além desta estratégia, os materiais necessários para a execução da proposta do Rei estavam encobertos em caixas de cartão, de modo a gerar curiosidade e novidade ao grupo à medida que cada material ia sendo retirado da caixa e, uma vez que, antes da leitura da mensagem estes já estavam colocados nas mesas da sala. Além das caixas estavam também presentes, num saco ao lado com acessórios característicos da profissão de pasteleiro, isto é, aventais e gorros, o que permitiu à estagiária entender na reflexão sobre a ação que a utilização destes recursos envolveram ainda mais a criança no jogo de faz de conta. Cada caixa continha os ingredientes alimentares necessários para a confeção do bolo, alguns talheres para auxílio durante o processo, uma batedeira, material de limpeza e uma receita. Esta última foi criada estrategicamente para desenvolver uma maior autonomia das crianças pois continha duas diferentes formas de leitura: a

pictográfica e a simbólica, dando oportunidade a todas as crianças de entenderem as quantidades necessárias, através de medidas não convencionais, e todo o processo a realizar.

Neste sentido, a atividade descrita anteriormente revelou-se bastante positiva para as crianças, uma vez que realizaram uma atividade real daquela que muitas vezes imaginam nas suas brincadeiras e porque foram envolvidas em todos os momentos do processo de confeção, desde a sua preparação, à colocação no forno da cozinha e à sua desenformação. Estes dois últimos momentos revelaram-se bastante importantes na vida das crianças, resultando numa grande curiosidade e alegria, por muitas vezes, no quotidiano, serem impedidas de realizar, associando estas tarefas difíceis e perigosas para as mesmas. Constata-se, também, que um dos objetivos da atividade se concretizou, pois, era notório a interajuda das crianças, ora para segurar algum material, ora para untar as formas individuais ou para, de forma democrática, intercalar os momentos de bater a massa do bolo. Importa destacar que a massa do bolo foi confeccionada num único suporte de cada grupo, todavia, foi distribuída, posteriormente, por formas individuais, de modo que cada criança tivesse a sua própria torre do castelo no final do processo. Ao perceber-se a alegria das crianças durante o decorrer da atividade tornou-se gratificante, uma vez que, esta atividade permitiu que as crianças assumissem um papel verdadeiramente ativo e, simultaneamente, o desenvolvimento de aprendizagens significativas para estas.

A estratégia de organização do grupo adotada para esta ação educativa, obteve processos diferentes durante a confeção do bolo. Assim, na avaliação e reflexão, a partir desta ação, de modo a entender as progressões das aprendizagens, o par pedagógico e a educadora cooperante concluíram que existiram particularidades díspares durante o processo, pois houve a oportunidade de experienciarem o sabor da massa, ainda no seu estado líquido, desenvolvendo o sentido do paladar, ou de perceberem a cor e a textura gradualmente, pois cada ingrediente era acrescentado de cada vez à medida que se estava sempre a misturar os ingredientes na massa.

O processo de conclusão das torres dos castelos individuais só ficou terminada no dia seguinte, aquando ao momento de desenformação dos bolos e da colocação de uma pequena bandeira no topo (Figura 1). A criação da bandeira em folha de papel antecedeu-se à confeção dos bolos em forma de torre e esta tinha como objetivos promover o (re)conhecimento da bandeira de Portugal, através de imagens recolhidas previamente, assim como, as suas cores predominantes e, também, identificar distintas formas físicas das torres dos castelos

presentes nas mesmas. Este momento foi preenchido com questões orientadoras enaltecendo-se as respostas de cada criança durante o discurso estabelecido com o grupo. Assim, à posteriori cada criança escolhia uma das três opções de formato de bandeira e decoravam-na com material de desenho e pintura como preferiam, obtendo-se diversas e diferentes pinturas das bandeiras, assim como, muitas recriações da bandeira de Portugal. Esta atividade permitiu, ainda, o desenvolvimento da autonomia e da motricidade fina, uma vez que, as estagiárias incentivavam ao uso da tesoura para o recorte da bandeira, principalmente das crianças mais novas.



Figuras 3 – Torres dos castelos, em bolo, com a bandeira de papel, confeccionadas com e pelas crianças.

No seguimento da degustação do bolo era notório a satisfação e a alegria das crianças por iniciarem e concluírem um processo contínuo, de forma participativa e colaborativa. Ademais, foram várias as aprendizagens adquiridas, uma vez que, houve no discurso das crianças verbalizações que remetiam para o conhecimento do que se tinha sucedido, a título exemplar, “As torres têm uma bandeira” (MA), “Esta é a bandeira de Portugal” (LM) ou “Vou comer a torre que eu fiz” (RM).

Após a confeção dos bolos e numa perspetiva de dar continuidade a um interesse manifestado pelo grupo no início do projeto deu-se princípio à construção do castelo em grandes dimensões para afixar e juntar ao espaço da sala. Todo o processo de criação do castelo, isto é, as muralhas e a torre foram concebidas pelas crianças estando as estagiárias e a educadora cooperante a realizar um papel de mediadoras-participantes, tal como é

identificado nas pedagogias participativas (cf. Capítulo I), uma vez que, tanto as medições do cartão, com medidas não convencionais, como a sua pintura foram executadas por elas. Deva-se destacar que, sempre que as condições meteorológicas o permitissem, as pinturas eram realizadas no espaço exterior da instituição, revelando, uma vez mais, a coabitação e a continuidade educativa entre os dois espaços. Antecedentemente, fora também definido que o castelo da sala teria de conter um sino e uma bandeira, assim como estavam presentes nas imagens pesquisadas e visualizadas anteriormente relativamente às divisões, interiores e exteriores, dos castelos. Assim, além das muralhas e da torre, o castelo da sala só ficaria completo após a junção destes elementos.

Após a construção das muralhas e da torre estabeleceu-se um diálogo em grande grupo para perceber quais crianças tinham interesse na criação da bandeira e do sino. Com este diálogo acreditou-se que podiam participar as crianças que, naquele momento, estariam dispostas e com interesse na criação dos elementos do castelo. Assim, definiram-se dois grupos, para a construção de cada elemento - a bandeira e o sino – estando diversos materiais à disposição na sala na perspectiva de promover a escolha livre para a execução da atividade.

No que concerne à criação da bandeira do castelo as crianças afirmaram de imediato que a bandeira teria de ser a de Portugal. Questionadas por essa escolha, afirmaram ser a bandeira do seu país e, por isso, iam necessitar das tintas de cor amarela, vermelha, verde e azul. Assim, além destes materiais, optou-se pela utilização de um tecido de cor branca, todavia, para recordar a disposição das cores as crianças apelaram à visualização da bandeira. Neste momento, concluiu-se que a cor verde ia ocupar menos espaço que a vermelha e no centro estaria um círculo pintado com a cor amarela, desenvolvendo, assim, algumas noções matemáticas de grandeza (maior do que, menor do que e/ou igual a), de figuras geométricas, de noção espacial e, por fim, de organização de dados e informação. Após a pintura, executada em partes devido às secagens, havia um pormenor que faltava pintar lembrado pela LM “Falta pintar cinco castelos azuis como na imagem”, deste modo a LM e ML procederam à pintura dos castelos desenhados através de cinco círculos, como pretenderam. Neste momento realça-se a atenção e a verdadeira participação e colaboração das crianças, pelos momentos em que demonstram os conhecimentos que estão a adquirir. Após a secagem foi preso à bandeira um suporte para se conseguir fixar junto à torre do castelo, já presente na sala (Figura 2).



Figura 4- Bandeira para o castelo da sala, construída pelas crianças.

Relativamente à construção do sino, o grupo de crianças selecionou os materiais que necessitava, optando pelo uso de uma lata de metal, um fio e guizos. Ao longo da construção foi necessário o auxílio do par pedagógico por existir tarefas que assim o exigiam, como furar a lata, de modo a potenciar uma maior segurança para as crianças. Ademais, no decorrer da ação era manifestado o desejo de que o fio do sino teria de ser comprido de modo que quem puxasse do lado exterior produzisse o som de campainha, com os guizos. No final, para decorar a lata as crianças elegeram a criação de um desenho, com material de pintura e colagem.

No final da construção dos elementos anteriormente descritos, bem como a sua fixação às muralhas e à torre do castelo da sala, já presentes no espaço elegido pelas crianças - a área da casinha – foi percebido que a adesão a este “novo” espaço era verdadeiramente motivo de alegria e agrado para as crianças. Todo o desenrolar da execução das ações sugeridas ou propostas, que culminaram na construção do castelo da sala (Figura 5), as crianças mostravam-se verdadeiramente participativas, integradas e envolvidas. Por estes motivos, foi visível as muitas aprendizagens desenvolvidas, através de verbalizações que o demonstraram, assim como, a concretização dos objetivos inicialmente traçados. Deve-se, ainda, destacar que o projeto designado por “Os Castelos” proveio de um interesse manifestado pelas crianças e que a transformação da sala, com a aquisição do castelo, revelou-se positiva para o progresso das crianças, mostrando a importância de que, no

decorrer do tempo, os espaços podem sofrer alterações, revelando-se por não serem estáveis (Lopes da Silva et al., 2016).



Figura 5 - Castelo construído no espaço da sala, na área da casinha, elegido pelas crianças.

O espaço de sala é o espelho do modo de agir, tal como Battini (1982, citado por Forneiro, 1998) refere “é necessário entender o espaço como um espaço de vida, no qual a vida acontece e se desenvolve (...). Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele” (p.231), daí a importância da sua transformação pela ação dos intervenientes educativos. Nos momentos de brincadeira no castelo era notório o jogo de faz de conta e a socialização entre as crianças, pelo que através destas situações imaginárias é promovido o desenvolvimento do jogo simbólico e dramático, assim como da comunicação oral e evolução lexical, propiciando, desta forma, um desenvolvimento holístico. Através desta observação foi gratificante e satisfatório, a nível pessoal, entender que a transformação deste espaço veio acrescentar um novo ânimo e uma nova alegria para as crianças, acrescentando mais aprendizagens para as mesmas.

A fase da divulgação do projeto aconteceu com a apresentação de uma dança representativa de um baile num castelo ao outro grupo da instituição como uma súplica das vivências ao longo da PES. Antecedeu a esta apresentação a organização do espaço, os passos da dança, os acessórios a construir, bem como os tempos da música. Neste momento houve a oportunidade de as crianças vestirem trajes característicos dos tempos antepassados revelando-se motivo de grande emoção e de alegria. Com a representação da dança e a vestimenta dos adereços as crianças sentiram-se verdadeiras personagens como reis, rainhas,

cavaleiros, príncipes ou princesas tal como as conhecidas ao longo do projeto. Considerando a situação epidemiológica vivida ao longo deste período foi essencial adotar estratégias de organização, uma vez que a falta do par pedagógico revelou-se desafiante, destacando aqui a importância da colaboração e interajuda no processo inicial da formação docente.

Posteriormente, o momento de avaliação decorreu através de um diálogo em grande grupo. Neste foram pronunciadas as atividades que cada criança gostou particularmente de realizar, bem como discutidas algumas ideias e aprendizagens que tinham sido adquiridas ao longo do tempo, conseguindo afirmações como “Nos castelos vive a realeza” (ML), “Os castelos têm muitas divisões” (BR), “Divertiam-se com a música e a fazer danças de roda nos bailes do castelo” (BB) ou “O Bobo fazia rir e os cavaleiros usavam uma armadura” (MC e A). Assim, pode-se concluir que a partir de um interesse manifestado foram muitas as aprendizagens adquiridas acerca dos castelos, potenciando o conhecimento de Património Cultural e Social pela viagem ao passado, “facilitando o desenvolvimento de atitudes de respeito e compreensão face à diversidade” (Lopes da Silva et al., p. 89).

Em suma, a docente estagiária deve destacar que todo o processo das ações dinamizadas pelo par pedagógico e a educadora cooperante foram reflexo dos interesses, dificuldades e aprendizagens das crianças tendo sempre em perspetiva o desenvolvimento gradual, significativo e holístico das mesmas. A colaboração entre o par, a educadora cooperante e a supervisora institucional foi imprescindível nos processos de planificação e avaliação pois todas as perspetivas individuais, resultantes da observação e reflexão, eram compreendidas e discutidas. Além disso, esta relação também permitiu que a mestranda se sentisse, gradualmente, cada vez mais segura e confiante no decorrer da participação nas ações. Destarte, o contributo da PES revelou-se bastante positivo na socialização e no seu desenvolvimento profissional despertando a vontade de voltar a aprender para saber responder aos desafios que a complexidade de educar uma criança o exige (Marta, 2015).

3.2 PERCURSO VIVIDO E EXPERIENCIADO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Tal como fundamentado anteriormente, foi de acordo com o conhecimento do contexto educativo e dos referentes teóricos que se organizou e criou as práticas educativas, sustentadas num saber fidedigno. Neste sentido, a ação visou colmatar algumas ideologias provindas de décadas anteriores, como o papel transmissivo do docente e o papel inativo das crianças (cf. Capítulo 1). Foi de acordo com esta linha de pensamento, e defendendo que o processo de ensino e de aprendizagem se constrói entre docente e criança, que se orientou as intervenções no contexto educativo.

Também foram evidenciadas outras conceções na ação como transversais a todas as planificações que remetem para: a estimulação da criatividade, deixando a criança pensar, inovar e criar, autonomamente; a afetividade que marcou constantemente a ação e, conseqüentemente, marcou uma posição diferenciadora para e com as crianças; o uso das TIC, com a utilização de *PowerPoints* interativos, áudios de personagens que guiavam os diferentes momentos das sequências didáticas e propunham a realização das atividades, *Plickers*, *Kahoot*, robótica e *webquest*, que permitia desenvolver a autonomia e a destreza no conhecimento e uso das tecnologias, concomitantemente; e, por fim, a escolha dos espaços exteriores para a concretização das atividades eram alvo da sempre procura, uma vez que se acredita ser este um espaço promotor de muitas e significativas aprendizagens.

Nesta perspetiva, urge esclarecer a organização deste subcapítulo: em primeiro lugar, serão apresentadas duas das sete planificações construídas, que correspondem a quatro dias de dinamização no contexto; de seguida, explanar-se-á a descrição e reflexão de um momento remetente para a aprendizagem de uma letra; posteriormente, expor-se-ão as atividades em torno das fases da MTP; num último momento, será patenteada a contribuição e o impacto do desenvolvimento do estágio no 1.º CEB. Juntamente às descrições e análises acompanhar-se-ão alguns registos fotográficos, que se consideram relevantes para o respetivo relatório.

Assim, torna-se fundamental destacar um dia da planificação intitulada por “O Planeta G” que tinha como objetivos principais das AE a representação por escrito do fonema através dos respetivos grafemas e dígrafos, da letra “G”, a exploração e o contacto com a terra e plantas, analisar e interpretar itinerários, desenvolver capacidades de programação, e, por fim, cantar em grupo canções com características musicais e culturais. Desta forma, foi possível a integração e a interligação das várias áreas curriculares de forma a promover uma aprendizagem com mais significado e holística para as crianças.

O dia iniciou com uma música ambiente de fundo, à medida que todas as crianças entravam na sala e organizavam o seu espaço e materiais. Posteriormente, uma personagem motivadora (relacionada com o projeto a desenvolver em simultâneo, um Astronauta) “enviou” uma carta, juntamente com um cartaz, colocando-os numa das mesas de uma criança. Desta forma, foi visível, imediatamente, o encanto e a alegria das crianças ao descobrir que aquele ‘amigo’ lhes enviara uma surpresa para aquele dia, cativando, igualmente a sua atenção. A carta e o cartaz explicavam os casos de leitura da letra “G”, com alguns exemplos, de forma a não serem tão abstratos para as crianças, e ao longo da análise do cartaz foi possível a exemplificação e a comparação dos casos de leitura, assim como a experimentação do fonema através de estratégias, relacionadas com a metodologia EKUI, facilitando a discriminação auditiva e o desenvolvimento de competências linguísticas, fonéticas e de comunicação (Gonçalves, 2020). Os exemplos de palavras dados pelas crianças, ao longo do diálogo, eram alistados no quadro, anotando cada criança, no respetivo caderno. Posteriormente, de forma a dar continuidade a um conteúdo do Português foi realizada uma audição ativa (com gestos definidos pelas crianças) da música “Vê o girassol”, da autoria de Margarida Fonseca Santos que permitiu o reconhecimento do grafema e fonema “G”, através do título da música, assim como, o desenvolvimento de um dos objetivos traçados, inicialmente, na planificação.

Mais tarde, relacionado com conteúdo da música, a personagem motivadora volta a propor à turma a sementeira de girassóis no jardim da escola, mas antes a construção de placas com a identificação do nome. A realização desta atividade foi, indubitavelmente, do agrado das crianças pois puderam contactar com materiais reais, como utensílios de jardinagem, e com a terra, o bem mais primordial e básico, defendido por Montessori (Castellarnau & Castro, 2020). Além disso, houve a oportunidade de promover um dos princípios defendidos por Dewey e Delors (1996) “Aprender a Fazer”, tal como identificado no primeiro capítulo, pois, durante todo o processo, desde a criação das placas, cavar a terra, colocar a semente, tapar de novo com terra e regar as crianças tiveram um verdadeiro papel ativo, pois, autonomamente, conseguiram realizar uma tarefa que muitas vezes não têm oportunidade ou lhes é impedida. Para o TR. não houve qualquer dificuldade na execução desta proposta, no entanto, sempre que oportuno eram realizadas questões e pedidos de forma a estimular um dos sentidos com que tinha mais dificuldade em usar – o tato. Dado ao espaço do jardim não permitir que, ao mesmo tempo, todas as crianças pudessem semear o seu girassol,

decorria uma atividade em simultâneo correspondente ao jogo do maestro, como uma estratégia para evitar tempos de espera e aborrecimento por parte das crianças.

Nos dias seguintes foi visível a curiosidade das crianças pelas visitas constantes ao local das sementes e a verdadeira entrega e responsabilidade, pois faziam questões e sugeriam ir regar os girassóis. Tal como Neto afirma (2020) “criar conexão com a Natureza (...) é expandir a aprendizagem expressiva do nosso corpo de forma direta, intencional e sustentável” ao mesmo tempo que favorecemos a “estimulação visual, auditiva, tátil, olfativa” (pp.152 e 153). Com esta atividade foi possível fomentar a importância da Natureza para a vida humana e, neste sentido, no espaço onde se encontravam as sementes eram encontrados lixos e, de modo a combater estes sucedidos, acordou-se em turma, uma limpeza do espaço e a criação de cartazes com a mensagem “Deitar o lixo no caixote do lixo!”, apesar desta não estar planificada.

Da parte da tarde, houve a oportunidade de as crianças contactarem com a robótica, através dos pequenos robôs *blueboots* que vinham inseridos, estrategicamente, numa caixa de cartão para gerar curiosidade e atenção. Este material foi introduzido com o objetivo de explorar as maquetes de uma cidade, construídas, anteriormente, por pequenos grupos. Numa primeira parte, uma vez que era o primeiro contacto com a robótica, houve uma exploração livre, para permitir alguma autonomia de descoberta do seu funcionamento, no entanto sempre com um olhar atento da díade e com espaço para as questões ou para dar resposta a pequenas dúvidas que pudessem surgir no desenrolar da exploração. Durante este primeiro contacto, foi fascinante depreender que, mesmo sem qualquer explicação formal, os pares começaram a estabelecer destreza de manuseamento e desenvolvimento da lateralidade, ao mesmo tempo que se auxiliavam entre eles. Depois, uma vez que cada grupo construiu a sua própria maquete, com as casas e os edifícios colocados em sítios díspares, houve diferentes propostas e desafios, no momento da ação, consoante as decisões estabelecidas. Esta atividade, além de possibilitar a análise e a interpretação de itinerários e das capacidades de programação (como identificadas nas AE da Matemática), permitiu, também, o desenvolvimento de atitudes democráticas, como o saber estar e de ouvir o outro, pois, tal como mencionado, foi uma atividade que aconteceu em pequenos grupos e era uma dificuldade verificada ao longo da observação.

Finda a explanação deste dia importa referir que foi possível a articulação de diversas áreas curriculares e, desse modo, a fomentação de uma aprendizagem mais holística para as

crianças, envolvendo práticas que, muitas delas, nunca tinham experienciado até ao momento. Além disso, revelou-se nesta planificação o seu carácter flexível, tal como defendido no primeiro capítulo, uma vez que, foi desenvolvida uma atividade, acordada entre as crianças, que não estava planificada, e, simultaneamente, a concretização do desejo e interesse destas. Também se deva refletir sobre alguns pontos que merecem o seu melhoramento que diz respeito ao ruído instalado durante a realização da atividade da exploração das *blueboots*. Esta atividade foi alvo de reflexão pós-ação e, uma vez que esta planificação foi desenvolvida no início da PES, foram delineadas algumas estratégias para colmatar estes sucedidos, entre a díade e a professora cooperante.

Relativamente à planificação intitulada por “As Estações do Ano do Planeta S” inseriam nela algumas atividades relacionadas com o projeto a desenvolver e, dessa forma, serão explanadas e refletidas, posteriormente. Além do enquadramento das atividades nas AE e no PASEO, no início da planificação são identificados os instrumentos de avaliação formativa utilizados na mesma. Estes integravam a participação oral, os trabalhos desenvolvidos e a respetiva grelha de observação das aprendizagens.

Esta iniciou-se, igualmente, com uma mensagem do Astronauta, desta vez, em áudio, onde referia que as Estações do Ano eram iguais ao Planeta Terra e, dessa maneira, sugere a audição de excertos dos quatro concertos que juntos compõe a música “As quatro estações”, de Antonio Vivaldi, no espaço exterior, de forma a discutir e a descobrir a que estação do ano se referia cada uma das partes da música. O envolvimento da música permite potenciar os mecanismos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais em simultâneo com o desenvolvimento de capacidades musicais, igualmente importantes, com a “experiência directa [nas] múltiplas formas do fazer música” (Mota, 2007, p.3). Num primeiro momento, ouviram-se as quatro partes que compõe a música, cada uma referente a uma estação do ano, de modo que cada criança pudesse analisar relativamente aos tons, graves ou agudos, ritmo, mais calmo ou rápido, e as emoções que lhes transmitiam, através de questões orientadoras. Após o conhecimento de todas as perceções das crianças conheceu-se a perspetiva do compositor da música, isto é, a que estação do ano se referia cada parte da música. Num segundo momento, procedeu-se à criação de um acompanhamento sonoro, com recurso a vários instrumentos musicais, convencionais e não convencionais, a maioria de altura indefinida, que já se encontravam no espaço exterior, inseridos num saco. Optou-se pela divisão dos instrumentos musicais pelas estações do ano e, simultaneamente, a criação de

quatro grupos (“O pau de chuva faz o som da chuva, por isso é no inverno” SC). Num último momento, foi realizada a audição ativa da mesma música de forma dramatizada, isto é, ao longo da audição as crianças recriaram ações ou momentos característicos de uma estação—“Estou a apanhar sol porque esta é a música do verão” L. (deitado no solo).

Esta atividade, que se tornou por dividir em três momentos, permitiu o desenvolvimento de variadas capacidades e objetivos, quer ao nível da Música como da Expressão Dramática, nomeadamente a comunicação e a expressão através do movimento corporal, de acordo com as propostas musicais diversificadas. Além disso, foi visível o desenvolvimento de aptidões de argumentação, pois, com o decorrer do diálogo, relativamente à música apresentada, as crianças manifestavam as suas ideias, entre elas.

No dia seguinte, de forma a dar continuidade ao conteúdo de Estudo do Meio, apresentado anteriormente, optou-se pela observação de quadros com pinturas de diversos autores, expostos no quadro da sala, de modo a caracterizá-los segundo uma estação do ano consoante as suas cores, tons e elementos presentes nas pinturas. Deva-se realçar que o diálogo foi orientado com questões orientadoras, assumindo-se uma postura de mediadora-participante, e que as discussões, análises e decisões foram tomadas pela turma em conjunto e todas as perspetivas foram ouvidas, de forma a concluir a atribuição de uma estação do ano à respetiva obra de arte. As pinturas foram impressas em formato A3 e continham o nome do autor e o ano de criação da obra, para que as crianças pudessem conhecer e perspetivar cronologicamente. No total foram analisadas onze obras de arte e atribuíram-se quatro à primavera, três ao verão, três ao outono e uma ao inverno. Depois desta fase, o Astronauta propôs a (re)criação e a (re)interpretação daquelas obras de arte, com recurso a material de pintura, como telas, tintas, pincéis, esponjas, boiões para armazenar e distribuir as tintas e godés. Posteriormente ao conhecimento da proposta, cada criança escolheu a obra de arte e estação do ano com a qual se iria inspirar para a sua tela, revelando, naquele momento, sensibilidade e cultura estética (Lapa, 2012).

Esta foi, seguramente, uma atividade satisfatória para as crianças, pois era observável a verdadeira atenção e dedicação aos pequenos pormenores, à escolha das tintas que queriam utilizar, às técnicas que iriam produzir, à junção de cores para obter outras ou à seleção dos materiais necessários para as suas pinturas. No final, cada criança teve a oportunidade de partilhar a sua obra de arte com a restante turma, que se constituiu num momento significativo de aprendizagem, proporcionando, igualmente, o desenvolvimento lexical. Foi

ainda registado fotograficamente, na *Polaroid*, as obras de arte de modo a proporcionar a sua (re)visitação, sempre que desejado. Igualmente, esta atividade acompanhou as singularidades de cada criança, uma vez que proporcionou diferentes oportunidades de seleção, quer das pinturas, quer dos materiais. Neste sentido, o TR, inicialmente, parecia recusar a realização da atividade, contudo, após perceber que podia escolher uma variedade de materiais, optou pela utilização daqueles que tinha a certeza que não iria contactar diretamente com a mão. No final, foi possível a criação de uma galeria de arte na sala com a exposição das várias obras de arte criadas pelas próprias, com o respetivo nome e ano.

Em reflexão, considera-se que com a realização desta atividade pôde-se fomentar a criatividade individual, assim como o desenvolvimento de capacidades expressivas sobre e com as obras de arte, nunca existindo uma limitação ou correção de “erros”. Com a conclusão da atividade, foi possível identificar uma variedade de obras de arte, concebidas, autonomamente, pelas crianças, sendo visível as particularidades de cada, os detalhes expostos e, conseqüentemente, a perspetiva de cada criança após a observação e apropriação das obras e o desenvolvimento de um objetivo proposto com o reconhecimento das diferenças e a importância das estações do ano para o seu quotidiano.

Desta forma, refletindo-se sobre as ações dinamizadas acima apresentadas, foi possível o desenvolvimento de um conteúdo presente nas AE de Estudo do Meio conciliado com a Educação Artística, promovendo um conhecimento mais sustentado naquilo que é sentido e observável em cada estação do ano – a predominância das cores e dos sons.

Da parte da tarde, optou-se pela realização de um jogo matemático, de forma a dar continuidade à adição e decomposição de números. O jogo, também este enviado pela personagem motivadora, intitulava-se de “Jogo do 50” e tinha como objetivo fazer adições em quatro cartões, divididos por diferentes números de quadrículas e plastificados (estratégia adotada para permitir o seu uso, diversas vezes), para formar o número 50, em paralelo à sua decomposição. Esta atividade proporcionou a comunicação e a defesa de ideias entre os pares, uma vez que admitia várias estratégias de resolução e, ademais, com este material manipulável revelou-se uma atividade mais estimulante pelos desafios e pelo inesperado das situações (Loureiro & Oliveira, 2007). Numa fase inicial, visualizou-se alguma dificuldade por parte de algumas crianças, no entanto, com recurso ao ábaco ou aos feijões, materiais disponibilizados desde o começo, notou-se que a compreensão tornou-se mais facilitada. A par, também os manuais distribuídos com as instruções do jogo auxiliaram o processo de

apropriação das jogadas. Considerando que a diferenciação pedagógica não abrange somente os casos com maior dificuldade, reforçando a importância do processo inclusivo, as crianças com maior facilidade, sugeriram a adaptação dos cartões passar a apresentar o valor 60, ajudando, igualmente o seu par. Esta proposta visou o desenvolvimento da ZDP que “com apoio adequado as crianças podem atingir mais do que se poderia esperar com base no seu nível de desenvolvimento real” (Oers, 2009, p. 15).

Finda a explanação das planificações, urge destacar alguns aspetos comuns que permitiram fortalecer a sequencialidade e, concludentemente, a motivação das crianças. Nesta perspetiva, os momentos iniciais do dia, através da criação de um ambiente calmo e com música ambiente permitiram que fosse cativada a atenção e o interesse por saber mais sobre o que iria acontecer, no respetivo dia. Além disso, todas as atividades desenvolvidas eram, à posteriori, registadas no *padlet* da turma, com os objetivos de os EE acompanharem e interagirem sobre as aprendizagens dos educandos e, também, as crianças revisitarem sempre que o desejavam, uma vez que nesta plataforma eram registadas com “uma linguagem híbrida, multimodal, em que na mesma superfície [dialogavam] textos escritos, figuras, vídeos, animações, áudios”, de forma virtual e interativa (Silva & Gardenia, 2020, p.851). Outro aspeto comum refere-se aos desafios fornecidos às crianças que concluíam, mais cedo, as propostas, promovendo, uma vez mais, a diferenciação pedagógica. O manual de atividades era, igualmente, utilizado sempre que oportuno de modo a consolidar os conteúdos e os conhecimentos das crianças. Ademais, após a hora do almoço existiam os momentos de relaxamento e/ou escolha de uma música por parte de uma criança, escolhida pela roleta virtual, procurando manter a calma e a serenidade em momentos de maior agitação. Por fim, no final do dia eram realizadas pequenas propostas de sistematização dos conteúdos lecionados durante o dia, como sopa de letras, *Kahoot*, *Plickers*, entre outras.

Um dos momentos cruciais e merecedores de destaque refere-se à introdução da aprendizagem de uma nova letra. Considerando que este é um processo moroso e complexo tentou-se criar alternativas para proporcionar uma aprendizagem mais facilitada, com mais significado, pois “saber como desenvolver nas crianças estratégias que lhes facilitem o domínio e automatização da correspondência alfabética é crucial para as ensinar a ler” (Sim-Sim, 2001, p.54). Deste modo, a aprendizagem do fonema e grafismo da letra “z/Z” respeitou a rotina da docente cooperante, inicialmente com a utilização do manual, acrescentando-lhe elementos sensoriais: areia, espuma de barbear, lixa e esponja (Figura 4). Estas estratégias

visam corresponder à defesa de que há aprendizagens mais holísticas quando lhes acrescentamos elementos mais sensoriais e experienciais, sendo verificável que, posteriormente, influenciou na escrita no papel, sendo esta mais correta. Ademais, foi, também, notável que as crianças com mais dificuldades reconheciam mais facilmente as letras com as quais tiveram oportunidade de contactar com estes materiais.



Figura 6 - Desenvolvimento do grafismo "z/Z", através de experiências multissensoriais.

Uma vez considerado que os conhecimentos prévios são importantes para o processo de ensino e de aprendizagem estes não eram, igualmente, descurados, havendo sempre um momento de questão e observação sobre que letra correspondia o grafismo e o som associado a ela. Este momento da ação em reflexão revelou-se complexo, no entanto, também, um dos mais gratificantes, ao longo da PES, por permitir um contacto mais profissional e por se considerar ser o processo de leitura e de escrita basilar. Para as crianças, a partir desta rotina estabelecida, foi notório a sua preferência, aliada à facilitação do processo de apropriação e aprendizagem, uma vez que, a partir dos seus discursos eram referidos desejos da sua permanência: “Nós queremos isto sempre aqui, não levem embora” (LL). Ademais, reconhecendo-se o uso de obras literárias para salientar a sonoridade da letra aprendida e estimular o gosto por obras literárias foi, posteriormente, dramatizada à turma a história “O Zbiriguidófilo”, de Pitum Keil Amaral que conseguiu captar a atenção de todas as crianças, assim como, a identificação da inicial do nome da personagem principal de forma mais intuitiva e rápida.

A gestão flexível das planificações, tal como explanado no primeiro capítulo, foi inerente a todas elas e, desse modo, permitiu incorporar ideias, dúvidas e/ou opiniões das crianças, e, aproveitando a sua participação ativa, envolviam-se, automaticamente, na delineação das planificações. Esta perspetiva possibilitou que as sequências didáticas respeitassem as expectativas da turma e, mediante esta linha de pensamento foi de acordo

com um interesse manifestado pelo H., quando, por iniciativa própria, trouxe de sua casa um livro relacionado com a temática do Espaço. Durante a partilha do livro entendeu-se que este tema se difundiu com a restante turma, dando-se, assim, início à MTP. Embora este tema não esteja previsto nos conteúdos de Estudo do Meio do 1.º ano de escolaridade em reflexão com a docente cooperante não se previu qualquer entrave ao seu desenvolvimento, uma vez que, este era um tema do verdadeiro interesse das crianças e a sua articulação com os restantes conteúdos era viável, denotando-se aqui a flexibilidade curricular. No dia seguinte, instalou-se um diálogo sobre o que se pensava saber, relativamente ao tema do Espaço, surgindo variadas respostas: “O sol é um planeta e é o maior de todos” (H); “A Terra é um planeta” (uníssono) ou “A gravidade puxa-nos para o chão” (TB). Para obter respostas sobre as incógnitas e investigar mais a problemática instaurada partilharam-se ideias a partir da questão “O que queremos descobrir?”, despoletando, assim, a primeira fase do projeto, intitulada por “Definição do problema”.

Na fase inicial adquiriram-se várias interrogações, nomeadamente, “Todas as pessoas podem ir para o Espaço?” (R), “O que há no Espaço?” (toda a turma) ou “O sol é uma estrela ou um planeta?” (TB, R e H). De modo a obter respostas às dúvidas, relativamente a esta problemática, delinearam-se os meios de pesquisa, dando-se início à seguinte fase da MTP (“Planificação e desenvolvimento do trabalho”), concluindo ser estes através de meios eletrónicos (computador, telemóvel, tablet ou televisão) e, ainda, o livro do H.. Ainda na fase II, procedeu-se à delineação de ideias sobre o que se desejava realizar surgindo as possibilidades de transformar a sala no Espaço, com a criação dos vários elementos que o compõe – planetas, sol, estrelas e lua - e construir um astronauta. Deva-se reforçar que o projeto “Equipa Espacial”, nome atribuído e concordado entre a turma, conduziu, naturalmente, a uma organização dos conteúdos propostos, todavia, procurou-se promover uma articulação curricular, tal como verificado anteriormente, na explanação das planificações. Todas as incógnitas e propostas das crianças foram anotadas num quadro conceptual e este foi fixado no painel da sala, para, assim, proporcionar a sua revisitação, sempre que necessário.

Indo ao encontro das ambições das crianças colocou-se em execução (fase III) algumas propostas das mesmas. Na impossibilidade de apresentar e refletir sobre todas as propostas, segue em apêndice uma tabela que lista todas as atividades desenvolvidas na PES, em torna

desta problemática. Para dar resposta às dúvidas sobre o Espaço pensou-se na criação de momentos de pesquisa orientada: as *Webquest*.

O momento das *webquest* iniciou com a projeção no quadro de um Avatar do Astronauta que propõe à turma a realização de pesquisas, por pequenos grupos de trabalho, acerca do local onde este vive: o Espaço. Considerando ser a Astronomia uma ciência complexa optou-se pela implementação de uma metodologia de pesquisa orientada, uma vez que se atenta ser esta uma verdadeira aprendizagem socioconstrutivista, defendido por Vygotsky, onde a criança detém um papel, intrinsecamente, ativo. A preparação das pesquisas respeitou todas as fases de uma *webquest*, com a identificação da introdução, tarefas, processo, recursos, avaliação e conclusão, e a sua realização fez-se no *site* da *webnode*. Para cada tema – os Planetas, o Sol, os Constituintes do Espaço, a Gravidade e a Vida do Astronauta – foi criado um suporte de pesquisa e os grupos foram distribuídos por dois espaços da escola, estratégia adotada de modo a regular o ruído, facilitando a comunicação entre os vários elementos. Defendendo-se a visão e definição de *webquest* como “actividades motivadoras, contextualizadas e orientadas para a pesquisa, que os alunos devem realizar em grupo, de acordo com uma sequência lógica previamente estabelecida” (Dodge, 1995, cit. Costa & Carvalho, 2006), cada fase da *webquest*, nos diferentes temas, seguia a mesma coerência, isto é, a introdução dava a conhecer que papel as crianças iriam assumir no momento, bem como o tema a estudar; à tarefa correspondia a questão-problema sobre a qual teriam de dar resposta. A fase do processo contemplava uma lista com diversas perguntas ou desafios, identificadas por um numeral, possibilitando a reflexão e a tomada de decisões e os recursos apresentavam as fontes que podiam ser consultadas. A avaliação permitia ao grupo autoavaliar-se segundo as suas aprendizagens, dificuldades e trabalho cooperativo entre equipa, através de *smiles*; e, por fim, a conclusão terminava com a questão inicial face ao problema em pesquisa.

Ainda relativo às *webquest*, todos os recursos apresentados a cada grupo foram pensados e analisados entre díade, para certificar que todos eles eram fiáveis e facilitadores para o conhecimento do tema, sobre os conceitos, ideias novas, características e/ou curiosidades. Ademais, a escrita, na formulação dos textos ou das questões, foi precisa e clara, uma vez que as crianças se encontravam na fase inicial da leitura, assim como os vídeos, as músicas ou os documentários que foram procurados nesse sentido. Refletindo, neste momento, sobre o recurso *online* apresentado, este revelou ser uma forma de aprendizagem

com mais significado para as crianças, pois foi desafiadora e propôs-lhes assumir um verdadeiro papel de investigadoras. Ademais, fez despertar nelas a necessidade de solucionar o desafio proposto, seguindo todos os passos, como era identificado, de forma direta, organizada e em conjunto com todos os elementos que constituíam os grupos. Todavia, este processo foi moroso, uma vez que, num primeiro contacto com este registo de trabalho novo para as crianças foi notório alguma dificuldade na exploração do *site* e do computador, mas com o decorrer da atividade e com espírito cooperativo foi observável o envolvimento das mesmas. Assumindo um papel de mediadora-participante foi possível identificar que as crianças eram agentes ativos permitindo, uma vez mais, que os conhecimentos fossem mais significativos para as mesmas.

A nível pessoal considerou-se que a dinâmica adotada fortaleceu o conhecimento das crianças e, também, a destreza no manuseamento dos equipamentos eletrónicos, apesar de a atividade se prolongar mais do que o planificado ou a existência de falhas na rede *wi-Fi* não previstas atrasarem o processo de iniciação. Os problemas imprevistos que, rapidamente, foram alvo de solução permitiram um crescimento profissional, pois revelou-se um momento desafiador. A conceção desta dinâmica distinta levou a alguma agitação e, procurando manter a calma e a serenidade do grupo procedeu-se a um momento de retorno à calma, com recurso a várias estratégias, como a verdadeira explicação do que estava a acontecer e os problemas ou com o jogo do silêncio. Esta opção fomentou que a atividade fosse realizada de modo mais tranquilo, consciencializando que a postura e relação entre professores e alunos se deve manter serena, evitando levantar a voz, revelar nervosismo ou uma postura agressiva (Cury, 2004).

Finda as pesquisas cada grupo preparou uma apresentação para que à restante turma fosse dada a oportunidade de conhecer sobre os restantes temas. Esta tarefa permitiu o desenvolvimento da comunicação das crianças, através de ferramentas digitais, recorrido ao suporte *PowerPoint*, para expressar ideias, argumentando-as, assim como, a capacidade de síntese da informação, ajudando-as “a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, [e] a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente” (Chaer & Guimarães, 2012, p.72). Desta forma, foi possível fomentar a participação oral das crianças fortalecendo a sua linguagem e conceitos relacionados com a Astronomia, assim como, a sua postura perante o grupo, a projeção da voz, o respeito para com todos os colegas e a responsabilidade. Apesar desta atividade ter sido, bastante, trabalhosa na sua preparação,

sentir a forma entusiástica com que as crianças receberam a proposta da realização da *webquest* e a sua apresentação, tornou-se, indubitavelmente, gratificante neste processo de formação. Neste sentido, os desafios colocados, tanto aos docentes como aos alunos, torna-se uma “interessante oportunidade de aprendizagem para ambos” (Carvalho, 2003, cit. Costa & Carvalho, 2006). No final de cada apresentação era realizado um jogo, como consolidação dos conteúdos abordados, permitindo às crianças a reunião das aprendizagens estabelecidas.

No seguimento do projeto, o Astronauta ‘enviou’ para a sala um livro intitulado por “Sol! Uma Estrela Única”, de Stacy McAnulty juntamente com o suporte de leitura *Kamishibai* e, num primeiro momento, a turma foi convidada a fazer um momento de pré-leitura da história, com a observação da primeira página do livro, antecipando e prevendo, assim, os acontecimentos, com base no que já conheciam sobre o sol. O ambiente preparado, anteriormente pela díade, propôs às crianças a sua atenção, no momento da leitura e audição da história. Após a audição instalou-se um diálogo para que as crianças relatassem alguns acontecimentos da história, fazendo ligação com outros conhecimentos que estas já haviam adquirido durante as pesquisas nas *Webquest*, inscrevendo-os, igualmente, numa ficha de compreensão leitora.

Partindo agora para a exposição de uma outra ação dinamizada em contexto esta diz respeito à realização de um jogo intitulado por “Jogo Espacial”, inspirado num outro *Party & Company*. Este era um jogo de tabuleiro que foi presenteado pela personagem motivadora, como o ‘tesouro’ da atividade antecedente, e a este foi associada a ideia de consolidação de alguns conteúdos que tinham sido lecionados anteriormente, nomeadamente sobre a área curricular de Português e da Matemática, aliando outras propostas relacionados com a Expressão Artística e o tema do projeto a desenvolver – o Espaço – e cada um deles foi identificado com uma cor distinta. Além das questões e/ou desafios expostos nos cartões, o jogo trazia um dado para lançamento e conhecimento da categoria para responder, uma ampulheta para cronometrar o tempo, nos cartões que tinham a sua identificação, cartões-objetivos, bolinhas coloridas para preencher esses cartões e um manual de instruções de jogo. De forma a tornar-se um ‘verdadeiro’ tesouro os jogos vinham inseridos num baú que estava acorrentado e com um aloquete com um código, para impedir a sua abertura. Esta estratégia adotada adveio para gerar mais curiosidade e, conseqüentemente, mais atenção assumindo um papel ativo, uma vez que, através de charadas as crianças teriam de descobrir o código de abertura do aloquete. O objetivo de cada equipa era preencher o respetivo cartão-objetivo

ganhando as bolinhas coloridas identificadas no mesmo, após dada uma resposta correta, que estava identificada no canto inferior em tamanho menor de cada cartão.

Ainda sobre a reflexão do “Jogo Espacial”, foi possível a (re)aprendizagem de vários conteúdos de diversas áreas curriculares, somente com a utilização de um recurso, de uma forma mais lúdica e com mais interesse. Para Carvalho (2016) um jogo pode considerar-se ser parte integrante de um módulo gamificado, uma vez que é um processo contínuo, onde se vão lançando novos desafios para manter o envolvimento do sujeito. Um dos parâmetros a destacar durante os momentos de jogo foi a instalação de ruído na sala advindo da agitação e euforia das crianças, o que provocou alguma dificuldade na gerência ou na identificação de alguma estratégia para o controlar. Todavia e assumindo-se, sempre, uma postura indagadora à reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação este momento foi alvo de análise para que, em futuras práticas, as crianças entendessem a importância da escuta.

Para concretizar o desejo unânime das crianças em transformar o espaço da sala no Espaço deu-se início à sua adaptação. Esta principiou-se com a identificação e registo no quadro dos elementos que cada criança gostaria de criar e, posteriormente, com a divisão de tarefas entre pares ou trios, facilitador do trabalho a desenvolver e promotor da colaboração e cooperação. Neste sentido, concluiu-se que iriam ser construídos alguns elementos do Sistema Solar. A construção dos oito planetas e do sol obtiveram tamanhos díspares, de modo a ser proporcional ao real e, além disso, foi mais morosa pois a técnica utilizada, colagem de pedaços de jornal a balões, necessitava de tempo de secagem. Os asteroides e o Astronauta foram criados através do uso de barro e acessórios de moldagem e o foguetão e as naves com recurso a materiais de desperdício, como latas, boiões, fios, entre outros. Já as estrelas com o emprego de papel diversos, todavia, foi acordado entre a turma que as luzes de Natal poderiam ser acrescentadas para o efeito de estrelas brilhantes.

No que concerne às pinturas dos planetas, as suas cores eram semelhantes às reais e, para a sua concretização, foram necessárias misturas de cores e/ou implementação de técnicas diversas por parte das crianças. Neste momento, foi possível observar que algumas crianças já depreendiam que cores misturar para obter outras, assim como, os conhecimentos adquiridos durante as pesquisas nas *webquest* e apresentações “Temos de pintar com cores quentes Marte, porque ele é o planeta vermelho” (H). Juntamente ao planeta Terra foi colocado uma lua, construída em cartão, uma vez que consideraram ser um elemento fundamental a este pois, “A lua traz a noite” (LC). As construções do Astronauta e dos

asteroides com recurso ao barro eram, igualmente, do agrado das crianças, pois, era um material moldável. As naves 'de Marte', com recurso a materiais de desperdício, permitiram o desenvolvimento da imaginação das crianças, a par de uma grande variedade dos mesmos. Todas as criações à luz das perspetivas das crianças permitiram expor o seu olhar sobre as aprendizagens adquiridas, uma vez que, "as Artes Visuais são linguagens, por isso são uma forma muito importante de expressão e comunicação humanas (...) [abordando] uma série de significações, tais como: o senso estético, a sensibilidade e a criatividade" (Silva et al., 2013, p.97).

Assim como o tamanho dos balões correspondeu à proporção do real, também as distâncias entre os planetas e do sol pensou-se em ser proporcional. Nesta fase já era perceptível que todas as crianças conheciam a ordem dos planetas, assim como, os que estavam mais perto ou mais longe do sol, aliando o conhecimento destes conceitos matemáticos. Com a colocação dos planetas e do sol no teto da sala foi possível verificar a alegria das crianças ao perceberem a transformação do espaço onde, diariamente, estão presentes com um tema de interesse para todas. Após a colocação de todos os elementos, o ambiente foi escurecido, as luzes de natal ligadas à eletricidade e colocou-se uma música de fundo preparando, assim, uma verdadeira sala Espacial. Neste momento as crianças proferiram verbalizações que constatavam a alegria, o sentimento de pertença e a admiração, como por exemplo "Criamos mesmo o Espaço na sala" (SG) ou "Viajamos para o Espaço" (MG). Segundo Zabalza (1987) "o espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades e contexto de aprendizagem e de significados" (Zabalza, 1987, cit. Forneiro, 1998).

Neste momento importa destacar e refletir sobre a fase seguinte, que precedeu da anterior. Assim, a divulgação do projeto "Equipa Espacial" aconteceu com a gravação de um vídeo onde era apresentada a transformação da sala no Espaço, com o objetivo de apresentação à família, no *padlet* da turma, como era o desejo de todos. A gravação deste vídeo aconteceu com a participação de todas as crianças, onde cada uma, apresentava uma curiosidade ou aprendizagem adquirida acerca da exposição de todos os elementos. Integrou-se neste vídeo a gravação de uma dança de roda de uma música que acompanhou, desde o início, a turma intitulada de "O Astronauta", de Sónia Araújo. Aliado a este vídeo foi criado um outro com a apresentação de todas as atividades envoltas do projeto, na perspetiva de mostrar aos EE o envolvimento e integração das atividades, em torno de um tema não comum

à normalidade. Ainda relativo à divulgação foi organizado a vinda do Planetário do Porto à instituição que, pela situação epidemiológica vivida, tornou-se impossível a deslocação a este centro. Assim, esta atividade acabou por se estender a toda a comunidade escolar, divulgando, de uma forma parcial, o projeto desenvolvido. A visita iniciava-se com a entrada numa cúpula que, logo, fazia despertar nas crianças admiração e, ao longo das informações recebidas foi possível garantir uma consolidação da problemática investigada e o esclarecimento de algumas dúvidas ou curiosidades.

No que concerne à avaliação esta revelou-se com um carácter contínuo, pois, não aconteceu somente no final do projeto, mas sim ao longo de todas as ações dinamizadas. Neste processo foi valorizada a avaliação formativa, através das grelhas de avaliação, das atividades de consolidação ao final do dia, dos *feedbacks* recebidos, ou das dificuldades e aprendizagens sentidas e observadas nas crianças. Seguindo esta perspetiva, foram construídos três recursos avaliativos, relacionados com o projeto “Equipa Espacial”: um questionário destinado às crianças e outro aos EE e, também, um guião de entrevista para a professora cooperante.

O questionário às crianças foi realizado de forma individual na plataforma *GoogleForms* e após a obtenção das respostas de todas as crianças foi possível concluir que a grande maioria ficou a conhecer os nomes dos planetas que compõe o Sistema Solar e os requisitos necessários para se ser Astronauta, constatando-se, assim, a evolução da turma. No que diz respeito à dúvida inicial sobre o sol ser uma estrela ou planeta, apenas uma criança considerou este um planeta e a força que nos permite manter no chão chamar-se força gravítica, duas crianças consideraram ser força estelar. Neste questionário também integravam as perguntas sobre as atividades realizadas que mais gostaram ou as que sentiram mais dificuldades. À primeira questão identificou-se que a transformação da sala foi unânime, assim como a realização das pesquisas nas *webquest* e as respetivas apresentações, sendo que esta última foi, também, a que sentiram mais dificuldade. No final, foi dada a oportunidade de sugerirem alterações ao projeto havendo uma resposta que considerava a criação de uma música e dança da Equipa Espacial.

Relativamente aos questionários realizados aos EE estes aconteceram no mesmo formato que o das crianças. De acordo com os testemunhos dos EE foi unânime que a envolvência das crianças no projeto foi positiva, através dos comentários “as cartas do astronauta, a videochamada, os desafios lançados, a conversão da sala de aula no espaço...

Tudo é partilhado com entusiasmo” ou “Temos um novo Amigo que faz muitas brincadeiras”. Ademais, consideraram que os seus educandos partilhavam conhecimentos relativos ao Espaço, nomeadamente, acerca dos planetas, do sol e da lua. A pertinência da abordagem do tema do projeto, de forma articulada com outras áreas curriculares, foi, igualmente, unanime entre os EE, evidenciados através dos comentários “Amplia o conhecimento desde cedo”. O contacto com novos materiais e atividades diferentes foram destacados neste questionário através do “Contacto com a terra e as plantas na jardinagem” ou “Gostou tanto que pretendeu partilhar e repetir em casa. Deu também mais valor aos materiais passíveis de serem recicláveis”, assim como a experimentação do barro que foi destacado, considerando serem atividades inovadoras variadas. Quanto à utilização do *padlet* esta revelou-se eficaz na comunicação, considerando ter um melhor acompanhamento do seu educando, ajudando na partilha de momentos e diálogos.

Na entrevista realizada à docente cooperante foi mencionado que o projeto surgiu do real interesse das crianças e que se este fosse imposto não teriam sido observadas atitudes de verdadeira participação e aprendizagens das crianças, tal como aconteceu. De acordo com este testemunho foi possível destacar que a MTP não prejudicou no desenvolvimento do currículo, uma vez que eram criados recursos e atividades que foram passíveis de serem articulados. A utilização da rede *padlet* contribuiu, na perspetiva da docente, para uma melhor comunicação com a família uma vez que os *feedbacks* positivos recebidos pelos EE eram, constantes. Por fim, durante a entrevista também foi verificável que a vinda do planetário à instituição contribuiu para o acréscimo de conhecimentos às crianças, assim como, na partilha do projeto à restante comunidade, uma vez que acabou por proporcionar a experiência à restante comunidade.

Face ao explanado considera-se pertinente afirmar que a descrição sucinta dos vários momentos alia-se a uma reflexão de carácter interpretativo. Durante todas as ações dinamizadas procurou-se articular as várias áreas curriculares fomentando uma aprendizagem mais holística para as crianças. Além disso, os interesses não eram descurados e também eles foram alvo de articulação nas restantes atividades, como se pôde constatar ao longo da descrição do projeto “Equipa Espacial”, baseada na MTP. Desta forma, foi possível desenvolver conteúdos mesmo que estes não se encontrassem presentes no currículo do ano de escolaridade, de forma integrada e integradora do processo de aprendizagem. A criação das atividades e, conseqüentemente, das planificações foram construídas com base nos

interesses, fragilidades, capacidades e conhecimentos de todas as crianças, visando sempre a sua adaptação sempre que necessário.

Desta forma, é possível afirmar que a MTP assume-se como uma forma capaz de ser trabalhada no 1.º CEB, pois é possível a articulação dos conteúdos identificados no currículo com outros que não estão, tal como evidenciado ao longo do presente subcapítulo. Ademais, considera-se que com esta metodologia é possível ir ao encontro de interesses manifestados pelas crianças fornecendo-lhes um papel ativo, enquanto investigadoras, durante todas as fases. É possível, também, afirmar que se fomenta uma aprendizagem mais holística uma vez que foram articuladas todas as áreas curriculares, em diferentes atividades em torno da MTP.

Finda o percurso da PES em contexto do 1.º CEB é possível afirmar que existiram diversas aprendizagens, quer pelos obstáculos surgidos quer pelos momentos mais bem sucedidos. Considera-se que a profissão docente não se limita a uma transmissão de saberes, pelo contrário, assumindo-se uma postura de mediadora-participante, onde todos participam incluindo as crianças é possível a fomentação de aprendizagens com mais significado para estas. Neste processo inicial da formação docente foi possível ir adquirindo conhecimento, entender a cultura profissional, compreender a importância do trabalho em equipa, entender a dimensão pedagógica e o compromisso social do ser professor, atualmente (Nóvoa, 2009).

Destarte, o percurso traçado revelou-se complexo e notoriamente desafiante, no entanto, foi possível identificar um sentimento de crescimento, quer pessoal quer profissional, que será mais detalhado na posterior Metarreflexão.

METARREFLEXÃO

O percurso iniciado com a ingressão na Licenciatura em Educação Básica culmina, agora, com a Prática Educativa Supervisionada inserida nos planos de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico e possibilitou a aquisição e o desenvolvimento de aprendizagens do saber profissional do docente. Este percurso preparou a docência, tanto da EPE como do 1.º CEB, destacando, assim, a importância do perfil duplo.

Neste seguimento, os objetivos da PES espelharam-se no desenvolvimento das conceções científicas, associadas ao quadro concetual teórico e legal, assim como, na reflexão constante da prática, permitindo um crescimento profundo enquanto profissional da educação. A mobilização de saberes para a prática permitiu o delineamento de práticas mais significativas e, por conseguinte, o seu melhoramento, sempre que necessário. Este percurso formativo encarou incertezas, também provocadas pela situação pandémica que se fez viver, obstáculos, vicissitudes e desafios emergentes, que se refletiu num crescimento, significativo, quer pessoal quer profissional. As aprendizagens ao longo da PES provieram, também, do erro e, encarando uma postura humilde, procurava-se corrigi-los continuamente, reconstruindo de forma gradual questões profissionais.

O caminho traçado ao longo da PES, nos dois níveis educativos, revelou-se enriquecedor, sendo que um nunca se sobrepôs ao outro, ao nível da importância, pelo contrário, consideram-se cruciais etapas que contribuem para o crescimento da criança. A qualificação com perfil duplo permite reunir conhecimentos relativos às especificidades de cada valência, contribuindo, desta maneira, para uma transição mais natural e positiva aliada à promoção da articulação curricular. Esta perspetiva circunscreve a de Lopes da Silva et.al (2016) quando afirma que é “indispensável um equilíbrio entre as mudanças inevitavelmente introduzidas e a continuidade das aprendizagens, de modo a que a nova etapa se construa a partir do que a criança sabe e é capaz de fazer” (p.97). Os estágios na EPE e no 1.º CEB, permitiram entender a importância do docente com perfil duplo, uma vez que, entendendo mais e melhor sobre as metodologias transversais a ambas as valências torna-se mais fácil a compreensão relativamente à importância da “continuidade metodológica que permite [às crianças] uma passagem natural, não disruptiva, dos modos de aprender e desenvolver”

(Ribeiro et al., 2018, p. 331). Ademais, realça-se o conhecimento mais profundo sobre o processo evolutivo do crescimento da criança conhecendo de forma mais detalhada as capacidades e as necessidades previstas em cada idade.

Além do que foi mencionado, o percurso da PES revestiu-se, constantemente, de um parâmetro essencial no processo da formação inicial: a colaboração. A natureza colaborativa permitiu uma partilha de conhecimentos e perspetivas em prol de objetivos comuns aliando, também, uma maior facilidade em lidar com sentimentos de angústia e frustrações, causados pelo teor da complexidade deste processo. Ademais, o processo de observação em contexto, partilhados com as supervisoras institucionais, fomentaram, mais ainda, a importância da colaboração, com a perspetiva de melhorar sucessivamente as práticas pedagógicas e enriquecendo, notoriamente, as aprendizagens e os conhecimentos.

Considerando que o docente deve acompanhar uma postura de mediador-participante nas aprendizagens das crianças procurou-se realizar práticas educativas do real interesse das crianças, coabitando com o currículo, de um modo articulado com as diversas áreas do saber, tal como se pôde constatar com a identificação da Metodologia de Trabalho por Projeto, que aconteceu nos dois níveis educativos. Nesta perspetiva, entende-se que a pertinência do papel ativo fornecido à criança capacita-a para a construção dos seus próprios conhecimentos, autonomia, liberdade e criatividade. O olhar sobre cada criança sugeria a tomada de uma atitude encorajadora, sabendo e acreditando que todas elas são capazes. A delineação das estratégias adequadas, assim como a diferenciação pedagógica, igualaram o percurso de forma constante, de modo que construísse aprendizagens com significado e que fizessem sentido para cada criança.

O delinear de estratégias revelava-se intrínseco no planeamento e nas tomadas de decisões e a ele aliavam-se aspetos comumente pensados, nomeadamente, a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e dos espaços exteriores, a criação de atividades lúdicas envolvendo o jogo e a constante ligação de afetos para e com as crianças.

Defende-se a importância das TIC pois o “ensino da computação e da linguagem de programação gráfica, desde os primeiros anos de escolaridade, ajudam a desenvolver o pensamento criativo, a literacia digital e a adquirir conceitos matemáticos e computacionais” (Miguéns, 2017, p. 8), além disso tornava-se incoerente não as utilizar na sequência da atualidade. Também, a procura dos Espaços Exteriores revelou ser um aspeto mercê do seu destaque na realização das atividades, uma vez que se defende ser este um espaço

amplamente potencial no desenvolvimento de uma diversidade de aprendizagens para as crianças, importância acrescida com a situação pandémica atual (Neto, 2020). A afetividade acompanhou e marcou todo o percurso da PES pois considera-se que este parâmetro é um facilitador das aprendizagens e “o “combustível” necessário para a adaptação, a segurança, o conhecimento e o desenvolvimento da criança” (Mello & Rubio, 2020, p. 7) fortalecendo, ainda, a sua relação com o adulto. Por fim, a criação de atividades lúdicas, envolvendo muitas vezes o jogo, eram igualmente pensadas de forma a estimular os conhecimentos acerca do mundo e a construir relações de sociabilização com os pares, uma vez que “no jogo, [a criança] aprende a aceitar regras, esperar sua vez, aceitar o resultado, lidar com frustrações e elevar o nível de motivação” (Tessaro & Jordão, 2007, p. 4).

No que concerne ao percurso da EPE este apresentou algumas dificuldades no seu desenvolvimento, uma vez que se tornou um pouco difícil a gestão do tempo de atividades, assim como, a delimitação de atividades que articulasse as diferentes áreas do saber, emanadas nas OCEPE, aos interesses das crianças, fazendo promover uma aprendizagem holística mas com significado para estas. No entanto, com o decorrer do tempo e as reflexões indagadoras à prática foi possível a transformação de algumas dificuldades em aprendizagens, com o delineamento e conhecimento de outras estratégias.

No 1.º CEB as dificuldades eram identificadas na articulação dos conteúdos das AE com outros que não estavam contemplados no currículo mas que eram do real interesse das crianças, tal como verificado com a execução da MTP, revelando ser assim um desafio constante na delimitação das planificações. Ademais, uma vez que, a PES decorreu numa turma de 1.º ano de escolaridade havia o receio de não conseguir contribuir para o desenvolvimento do processo da leitura e da escrita. Todavia, foram traçadas estratégias, através da leitura e conhecimento de várias metodologias, que se consideravam ser mais benéficas para uma aprendizagem que abrangesse os diversos níveis de dificuldades, pois atenta-se ser este um processo moroso e complexo.

Em conclusão, terminada a etapa da formação inicial, mas preconizando que o crescimento profissional se revê numa perspetiva de atualização constante, considera-se que este foi um processo enriquecedor e gratificante. Perspetivando o futuro, há o sentimento da capacidade para enfrentar novos desafios que, certamente, irão continuar a progredir no crescimento profissional. Ciente e perseverante acredita-se trilhar um caminho feliz e rico em

aprendizagens, onde as crianças irão ser verdadeiros agentes ativos. Pois são mesmo elas o melhor do mundo!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beltran, A. L. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. 179.
- Boto, C. (2018). António Nóvoa: uma vida para a educação. *Educação e Pesquisa*, 44(0), 1–24.
<https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844002003>
- Cardoso, A. P. P. O. (2014). *Inovar com a investigação-ação: Desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Carvalho, A. (2016). Jogos digitais e gamification: desafios e competição para aprender na era mobile learning. In *Aprendizagem, TIC e Redes Digitais* (p. 206).
https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LIVRO_TIC_RedesDigitais.pdf
- Castañon, G. A. (2015). O que é o construtivismo? *Castañon, Gustavo*, 2, 209–242.
<https://www.cle.unicamp.br/eprints/index.php/cadernos/article/view/744>
- Castellarnau, A., & Castro, M. (2020). Maria Montessori A Revolução do Ensino. *National Geographic Grandes Mulheres*.
- Castro, A., Argos, J., & Ezquerro, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 37(148), 34–49. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.006>
- Chaer, M. R., & Guimarães, E. (2012). A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. *Pergaminho*, 3, 71–88.
- Circular n.º 4: Avaliação na Educação Pré-Escolar, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2011).
- Cortina, R. (2020). John Dewey. In Erwin H. Epstein (Ed.), *North American Scholars of Comparative Education: Examining the Work and influence of notable 20th century comparativists*. <https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=TUagDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT35&dq=dewey&ots=uBaQENHsSh&sig=7qUPUeLHoO0SK7utI2DDrxesjmw#v=onepage&q=dewey&f=false>
- Cosme, A., & Trindade, R. (2019). *O Projeto de autonomia e flexibilidade curricular: que desafios curriculares e pedagógicos? 2*.
- Costa, F. A., & Carvalho, A. A. (2006). Webquests: Oportunidades para alunos e professores. *Encontro Sobre WebQuest, April*, 8–25.
- Cury, A. (2004). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Pergaminho.

- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, P. M., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, W. M., & Nanzhao, Z. (1996). Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI. In *Unesco da Comissão Internacional sobre Educação*. Cortez Editora. <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Educação:+um+tesouro+a+descobrir.+Relatório+para+a+UNESCO+da+Comissão+Internacional+sobre+Educação+para+o+século+XXI#0>
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- Ferreira, C. A. (2006). A avaliação formativa vivida pelos professores do 1º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 80, 71–94. https://doi.org/10.14195/1647-8614_40-3_3
- Ferreira, M. S., & Santos, M. R. dos. (2007). A Interação na Sala de Aula. In *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender* (526th ed.). Edições Afrontamento.
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 273–291.
- Flores, M., & Flores, M. (1998). *O professor- agente de inovação curricular*.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5, 5–12. https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun_rev5-1_Vygotsky_Escola_Moderna.pdf
- Forneiro, L. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In M. Zabalza (1998), *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229-281). Porto Alegre: Artmed.
- Gómez, A. (1993). La interacción teoría-práctica en la formación del docente. In *Las didácticas específicas en la formación del proesorado* (pp. 29–51). Santiago Compostela: Tórculo Edicións,.
- Gonçalves, S. (2020). *O impacto da metodologia EKUI na alfabetização de uma aluna com Trissomia 21*. 1–26.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6th ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projetos na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.

- Kilpatrick, W. (2007). *O método de projeto Kilpatrick*. Edições Pedagogo, Lda.
- Lapa, R. (2012). *Desenvolvimento da Literacia em Artes Visuais : Uma Experiência Pedagógica com Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico* *Pedagogic Experience with 1 st Cycle of Basic*. 2, 135–150.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87–92. <https://doi.org/10.4013/edu.2012.161.09>
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/DGE.
- Loureiro, C., & Oliveira, M. J. (2007). Fazer Matemática. A partir das crianças e com as crianças. *Destacável*, 68. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/destacavel68.pdf>
- Marta, M. (2015). *A (s) identidade (s) dos educadores de infância em Portugal: Entre o público eo privado na primeira década do novo milénio*. Novas Edições Académicas.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Mello, T., & Rubio, J. de A. S. (2020). A Importância Da Afetividade No Processo De Aprendizagem Na Educação Infantil. *Amplamente: Educação Para a Vida*, 4, 47–59. <https://doi.org/10.47538/ac-2020.09-04>
- Miguéns, M. (2017). Aprendizagem, TIC e Redes Digitais. In M. Miguéns (Ed.), *Aprendizagem, TIC e Redes Digitais* (pp. 5–11). Conselho Nacional de Educação.
- Montessori, M. (1965). *Pedagogia Científica- A descoberta da criança*. LIVRARIA EDITÔRA FLAMBOYANT.
- Mota, G. (2007). A Música no 1º ciclo do Ensino Básico – contributo para uma reflexão acerca do conceito de enriquecimento curricular. *Revista de Educação Musical*, 128–129(1). [http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/3304/1/Art APEM-GraçaMota.pdf](http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/3304/1/Art%20APEM-GraçaMota.pdf)
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Niza, S. (2009). Contextos cooperativos e aprendizagem profissional. A formação no Movimento da Escola Moderna. *Formação de Professores: Aprendizagem Profissional e Acção Docente*, 1995, 345–362. <http://www.ppfa.pt/wp-content/uploads/2018/05/contextoscooperativoseaprendizagemprofissional1.pdf>
- Nóvoa, A. (1990). *Educação 2021 : Para uma história do futuro*. 1–17.

- Nóvoa, A. (1992). *Formação de Professores e Profissão Docente*.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, 350, 1–17. http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf, 18 de Maio de 2012%5Cnhttp://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf, em 17 de Fevereiro de 2011
- Oers, B. (2009). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. In *Redescobrir Vigotsky*. Editoria do Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: a perspetiva educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância Construindo uma práxis de participação* (4.ª Edição). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Maria, D., Da, B., & Lino, C. (2008). *Os Papéis Das Educadoras: As Perspectivas Das Crianças*.
- Oliveira-Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P., Lino, D., & Niza, S. (1998). *Modelos curriculares para a Educação de Infância* (2nd ed.). Porto Editora.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29–42). APM.
- Papalia, D., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança* (8th ed.). McGraw-Hill de Portugal.
- Pavan, K. (2014). Ensino orientado pelo respeito às inteligências múltiplas: as contribuições de Howard Gardner para o exercício da docência. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 2(3), 631–646. <https://doi.org/10.14690/2317-8442.2014v23142>
- Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática. Refletir e investigar sobre a prática profissional*.
- Prais, J. L. de S., Stein, J. de Q., & Vitaliano, C. R. (2020). Desenho universal para a aprendizagem na promoção educação inclusiva: uma revisão sistemática. *Revista Exitus*, 10, 1–25. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1id1268>
- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo...Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M. A. Moreira (Ed.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp. 41–56). Edições Pedagogo.

- Ribeiro, D., Sá, S., & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. *III Encontro Internacional de Formação Na Docência (INCTE): Livro de Atas*.
- Rodrigues, D. (2015). A Inclusão como Direito Humano Emergente. In *I Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Construindo Boas Práticas*. Universidade do Algarve.
- Roldão, M. D. C. N. (2017). Formação de professores e desenvolvimento profissional. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 22(2), 191. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n2a3638>
- Roldão, M. do C. (2009). Que educação queremos para a infância? In C. N. de Educação (Ed.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 176–197). Conselho Nacional de Educação.
- Sabino, F. (1981). *O Encontro Marcado*. Rio de Janeiro: Record
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar : cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63–83.
- Santos, L. R. dos, & Toniosso, J. P. (2014). A importância da relação escola-família. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 1(1), 122–134. http://repositorio.unifafibe.com.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/475/2014_LRS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, 5(35), 5–51. http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_35/2009_em35_fserralha_caratmem_p5.pdf
- Silva, E. A., Oliveira, F. R., Scarabelli, L., Costa, M. L. O., & Oliveira, S. B. (2013). Fazendo arte para aprender: A importância das artes visuais no ato educativo. *Pedagogia Em Ação*, 2(2), 95–104.
- Silva, M. C., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... In *Brincar e aprender na infância* (pp. 39–52). Porto Editora.
- Silva, N., & Gardenia, A. (2020). O uso do Padlet na aula de literatura: Multimodalidade e aprendizagens. In A. Osório, M. J. Gomes, & A. L. Valente (Eds.), *Livro de Atas - Challenges 2019: Desafios da Inteligência Artificial* (pp. 849–859). Universidade do Minho.
- Sim-sim, I. (2001). A Formação para o ensino da leitura. *A Formação Para o Ensino Da Língua*

- Portuguesa Na Educação Pré-Escolar e No 1ºciclo Do Ensino Básico, 1*, 51–64.
http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/380/arq_ensino_maria_netto.pdf?sequence=1
- Sousa, M., & Sarmiento, T. (2010). Escola-família-comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento, 18*, 141–156.
- Strehl, L. (2000). *TEORIA DAS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS DE HOWARD GARDNER: BREVE RESENHA E REFLEXÕES CRÍTICAS*. 1–16.
- Tardif, M. (2002). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Editora Vozes Ltda.
https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=a9gbBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=tardif+saberes+docentes&ots=GGTBBg4kUu&sig=Q0TuKqMbZDDB2jSx4suKg6bgAnU#v=onepage&q=tardif_saberes_docentes&f=false
- Tardif, M., & Moscoso, J. N. (2018). A noção de “Profissional Reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. *Cadernos de Pesquisa, 48*(168), 388–411.
<https://doi.org/10.1590/198053145271>
- Tavares, J., & Alarcão, T. (1989). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Livraria Almenida.
- Tessaro, J., & Jordão, A. (2007). Discutindo a importância dos jogos e atividades em sala de aula. *Psicologia.Com.Com, o Portal Dos Psicólogos, 2*(8), 1–14.
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos*. Comité Português para a UNICEF. <https://doi.org/10.2307/j.ctt2111g8r.107>
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Mel, 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 e Ciência | Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_proje to_r.pdf
- Vinha, T. P. (1999). O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. *Revista Do Cogeine, 14*, 15–38.

LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS

Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Avaliação na Educação Pré-Escolar.

Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República nº 34/1997, Série I-A de 1997-02-10.

Assembleia da República. Lisboa. *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.*

Lei nº 46/86, de 14 de outubro. Diário da República nº 237/1986, Série I-A de 1986-10-14.

Ministério da Educação e Cultura. Lisboa. *Lei de Bases do Sistema Educativo.*

Lei nº 49/2005, da Assembleia da República, Diário da República : I Série-A, Número 166 (2005).

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, Diário da República: I Série-A, Número 15 258 (2001).

Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho. Diário da República nº 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. *Regime jurídico da educação inclusiva.*

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. (2018). Diário Da República, 1.ª Série - N.º 129 - 6 de Julho de 2018, 2928–2943.

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

Decreto Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação, Diário da República: I série , n.º 201 (2001).

Projeto Educativo do Agrupamento (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

M

MESTRADO

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

Relatório de Estágio
Márcia Daniela Soares Monteiro

