



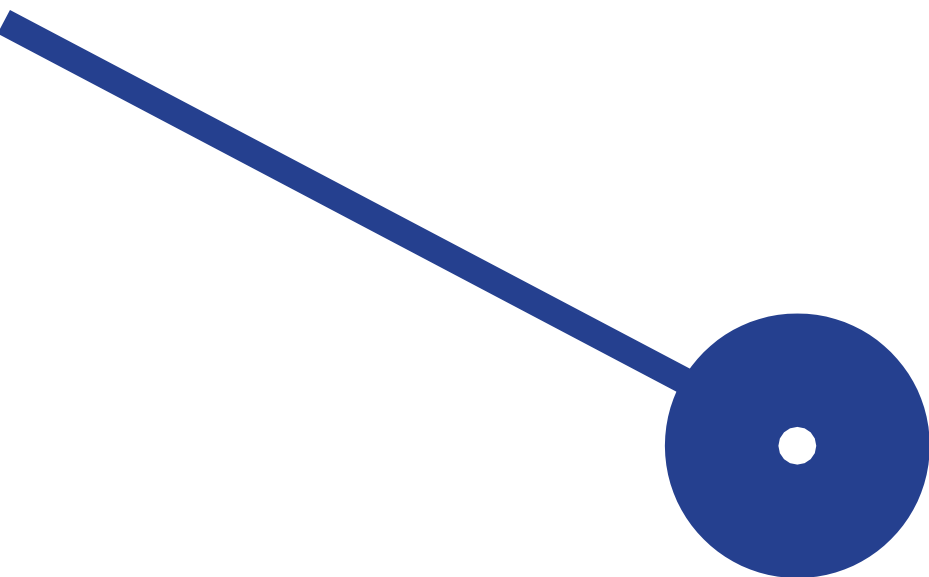
MESTRADO

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

# Relatório de Estágio

Eliana Andreia Soares Venâncio

07/2021



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Eliana Andreia Soares Venâncio

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.<sup>a</sup> Doutora Susana Marques de Sá

Porto, julho de 2021

Politécnico do Porto  
Escola Superior de Educação

Eliana Andreia Soares Venâncio

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.<sup>a</sup> Doutora Susana Marques de Sá

Porto, julho de 2021

## AGRADECIMENTOS

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.

Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”

Antoine de Saint-Exupéry

Dedico esta conquista aos meus pais, pelo amor incondicional, pelos valores que me transmitiram e pelo exemplo de força, humildade e trabalho que sempre representaram.

À minha irmã, pelo apoio incondicional ao longo deste percurso e por todo o amor e carinho. Obrigada, também, ao meu cunhado e à Maria Francisca.

Ao Vicente, pelo amor genuíno e paciência, por me fazer acreditar no melhor de mim.

À avó Aurelina, e aos avôs Joaquim por serem os meus anjos da guarda, a minha força e a esperança de que o mundo fique rodeado de pessoas como vocês, obrigada por me guiarem neste longo e duro caminho.

À Catarina, minha parceira de faculdade e da vida, por me ajudar a ver tudo com mais clareza e simplicidade.

À professora Doutora Margarida Marta e à professora Doutora Susana Sá pela partilha de conhecimentos, pelo auxílio, dedicação e pela motivação.

Às orientadoras cooperantes por me terem recebido na sua sala de braços abertos e por me fazerem acreditar que este é realmente o meu caminho.

Às crianças, por me ensinarem e por me permitirem aprender com elas, obrigada pelos abraços, pelo carinho e por me fazerem acreditar que este é o caminho certo. Sejam sempre muito felizes.

Obrigada a todos os que se cruzaram no meu caminho, aos que me ensinaram a ser melhor e aos que me mostraram a pessoa que não quero ser, obrigada por me ajudarem a crescer.

## RESUMO

O presente relatório de estágio descreve o percurso de desenvolvimento profissional, no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada que integra o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Trata-se de um instrumento que se revelou crucial para o desenvolvimento profissional e pessoal na medida em que a sua elaboração proporcionou a articulação dos conhecimentos científicos, pedagógicos com a prática educativa, culminando, em última instância, na construção de saberes e evolução profissional.

Ainda assim, no processo formativo denota-se a influência da metodologia de Investigação-Ação que, pelas suas etapas dinâmicas, cíclicas e indissociáveis de observação, planificação, ação e reflexão, permitiu uma prática reflexiva que produziu efeitos na transformação da prática educativa.

O documento releva, assim, o paradigma sócioconstrutivista no qual se desenvolveu o saber profissional promotor de um perfil duplo de docente assegurando um melhor ajustamento às necessidades efetivas do sistema educativo. Nesta perspetiva, verificou-se uma partilha contínua entre os vários agentes educativos, com o objetivo duplo de construir práticas educativas diferentes, desafiantes e enriquecedoras, ajustadas às características de cada criança e do grupo assim como de consolidar os conhecimentos e profissionalismo ao longo do percurso formativo.

Palavras-Chave: Prática Educativa Supervisionada; Criança; Metodologia de Investigação-Ação; Perfil Duplo.

## ABSTRACT

This internship report describes the professional development path, within the scope of the Supervised Educational Practice course unit that integrates the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education.

It is an instrument that has proved to be crucial for professional and personal development as its elaboration provided the articulation of scientific and pedagogical knowledge with educational practice, ultimately culminating in the construction of knowledge and professional evolution.

Even so, in the training process the influence of the Action Research methodology is visible, which, due to its dynamics, cyclic and inseparable stages of observation, planning, action and reflection, allowed a reflective practice that produced effects in the transformation of educational practice.

Thus, the document highlights the socio-constructivist paradigm in which professional knowledge was developed promoting a double teacher profile, ensuring a better adjustment to the effective needs of the educational system. In this perspective, there was a continuous sharing between the various educational agents, with the dual objective of building different, challenging and enriching educational practices, adjusted to the characteristics of each child and the group, as well as consolidating knowledge and professionalism along the formative way.

Key words: Supervised Educational Practice; Child; Action-Research Methodology; Double Profile.

# ÍNDICE

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS .....	VI
INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	3
1. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	8
2. FUNDAMENTOS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	17
CAPÍTULO II - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	25
1. CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO DE ESTÁGIO .....	25
1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	28
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	35
3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	41
CAPÍTULO III - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS .....	45
1. PRÁTICA EDUCATIVA EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	46
2. PRÁTICA EDUCATIVA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	62
REFLEXÃO FINAL .....	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	83
LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS .....	93

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Registo dos temas das histórias - Mapa Conceptual

Figura 2 - A S.A. estava a pintar uma das cores do arco-íris no papel de cozinha

Figura 3 - Após pintar ambas as extremidades, o papel de cozinha foi colocado nos copos de água

Figura 4 - Observação do resultado final da experiência do arco-íris

Figura 5 - A caixa para o F.P. colocar as rolhas pela ordem que surgem as letras na palavra

Figura 6 - Base para *bee bot* adaptada para o F.P.

Figura 7 - Base para a realização da atividade dos *bee bots*

Figura 8 - Colocar a semente no copo com algodão ou terra

Figura 9 - Desenvolvimento do feijoeiro

Figura 10 - Continuação do crescimento do feijão

## LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB - Ciclo do Ensino Básico

CIFOP - Centros Integrados de Formação de Professores

DGIDC - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DL - Decreto-Lei

EPE - Educação Pré-Escolar

ESE - Escola Superior de Educação

IA - Investigação-Ação

JI - Jardim de Infância

LBSE - Leide Bases do Sistema Educativo

MAB - *Multibase Arithmetic Blocks*

MTP - Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS - Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES - Prática Educativa Supervisionada

## INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), parte integrante do plano de estudos do 2º ano do Mestrado de Educação Pré-Escolar e ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico lecionado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. A PES desenvolveu-se no contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

A PES desenvolveu-se numa instituição escolar pública localizada no distrito do Porto. Iniciou-se em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) no primeiro semestre do segundo ano do mestrado profissionalizante, de 12 de outubro de 2020 a 7 de janeiro de 2021, numa sala com 24 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Já no que concerne ao segundo semestre do mestrado profissionalizante, a PES foi desenvolvida em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), num grupo do 2º ano com um total de 20 crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos iniciando-se no dia 15 de março e terminando no dia 1 de junho. A PES decorreu ao longo de dois semestres num total de 440h distribuídas pela EPE pelo 1º CEB.

O mestrado acima referido capacita para um perfil duplo de docente em dois níveis educativos, nomeadamente a EPE e o 1.º CEB, tal como previsto no Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio. Este duplo perfil torna a educação mais abrangente na medida em que põe em evidência o desenvolvimento da criança numa perspetiva holística e integrada, em detrimento da aquisição de conhecimentos de forma fragmentada. Neste seguimento, o percurso de formação destaca-se a relação coesa entre o par pedagógico, as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais.

Relativamente à estrutura do relatório, este é composto pela introdução, três capítulos e respetivos subcapítulos e, para finalizar, a reflexão final. De seguida, será feita uma breve descrição das respetivas partes integrantes.

O primeiro capítulo consiste numa abordagem mais descritiva onde são destacadas as principais bases teóricas adquiridas ao longo do percurso formativo assim como os documentos normativos legais, constituindo ambos instrumentos fulcrais para a orientação e fundamentação das ações educativas desenvolvidas ao longo dos dois semestres. Este capítulo encontra-se por sua vez

dividido em três subcapítulos, sendo que no primeiro são abordadas as concepções paradigmáticas da educação, e no segundo e terceiro as especificidades da EPE e do 1º CEB.

No segundo capítulo é realizada uma descrição do ambiente educativo, com particular enfoque na caracterização dos grupos e respectivas rotinas diárias assim como uma breve referência à organização do espaço, materiais e recursos didáticos disponíveis. É ainda feita uma reflexão respetivamente à interação entre os vários intervenientes da ação educativa. Destaca-se, ainda como parte integrante deste segundo capítulo, um subcapítulo dedicado à metodologia de investigação utilizada pelo par pedagógico.

No terceiro capítulo, intitulado “Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos”, procede-se especificamente à descrição e análises crítica das ações desenvolvidas em contexto de estágio. Dada a impossibilidade de descrição e desenvolvimento de todos os momentos de todas as atividades desenvolvidas (dado o limite de conteúdos do relatório), são evidenciados aqueles que a mestranda considera mais relevantes e enriquecedores.

Por último, segue-se a reflexão final, onde são discutidas as várias dificuldades que foram surgindo ao longo da PES, assim como as aprendizagens e progressos que daí decorreram. Não obstante, são ainda salientadas algumas semelhanças e contrastes existentes nos dois contextos educativos.

# CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Desde que nasce, a criança torna-se portadora de uma grande curiosidade sobre o mundo em que se insere, sendo que, tendo em conta este pressuposto, deve ser-lhe dado um papel ativo no que concerne ao seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). No entanto, é importante ter em consideração que a criança tem o direito a repousar e usufruir de tempos livres, nomeadamente através da envolvimento em atividades e jogos adequados à sua faixa etária, assim como de participar ativamente na vida em comunidade e, sobretudo, de se expressar e de ser ouvida, tal como refere a Convenção sobre os Direitos da Criança (2019). Acredita-se, portanto, que é através da prática destes direitos que a criança se torna ativa no seu próprio processo de aprendizagem.

Foi após a Revolução do 25 de abril de 1974 que a escola se manifestou como sendo um espaço para a criança crescer e aprender livre, sendo que, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) foi o principal ponto de viragem na educação portuguesa (Nóvoa, 1992). Mais tarde, surge a Convenção sobre os Direitos da Criança, que assenta em quatro pressupostos essenciais, sendo eles o interesse superior da criança, onde se assume que todas as decisões tomadas têm de ser em função da criança; a não discriminação, isto é, todas as crianças têm o direito à aprendizagem; a sobrevivência e desenvolvimento, que pressupõe o direito a serviços básicos; e a opinião da criança, o que significa que a criança tem o direito de se expressar e se fazer ouvir, como referido acima (Lei nº 51/2012, de 5 de setembro; United Nations Children's Fund, 2019).

Tendo por base estes pilares, é expectável que os educadores e os professores promovam o desenvolvimento das crianças, não só no que diz respeito à transmissão de conhecimentos, mas também à atualização constante para o acompanhamento de um mundo em transformação (Delors et al., 1996). Ao mesmo tempo, o docente deve procurar adaptar a sua prática às características das crianças, independentemente das diferenças que as mesmas possam apresentar (Silva & Nista-Piccolo, 2010).

Neste seguimento, o educador e o professor assumem-se como agentes de mudança que, mais do que promover o desenvolvimento e a aprendizagem das suas crianças, devem ajustar as suas práticas tendo em conta o currículo prescrito, de modo que seja garantida uma articulação

promotora de evolução (Roldão, 2009), assumindo, assim, um caráter flexível do mesmo. De acordo com Roldão (2009), o currículo trata-se de um “conjunto de aprendizagens consideradas socialmente desejáveis e necessárias num dado tempo e sociedade, que a instituição escola tem a responsabilidade de assegurar a sua operacionalização”. Além disto, é importante que os docentes vejam o currículo como um documento que não é estanque e, por isso, assumam uma atitude investigativa, de modo que o mesmo seja reestruturado sempre que houver necessidade (Diogo & Vilar, 2000).

Tendo em conta as mudanças ocorridas ao longo do tempo no que concerne à Educação, a formação docente também sofreu adaptações, pelo que foi abandonada a ideia de que “um professor deve apenas ensinar, formar e preparar e que tem à sua frente os alunos que apenas são ensinados, formados e preparados” (Amado, 2007, p.193). Assim, o docente assume, agora, a responsabilidade de promover aprendizagens integradas por parte dos alunos, (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). É, então, imprescindível que seja capaz de “organizar o ambiente e observar e escutar a criança para compreender e lhe responder” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.28), sendo, para isso, importante uma formação contínua ao longo da sua prática profissional. De a formação contínua na área da docência visa complementar, reforçar e aprofundar a formação académica.

Deste modo, o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, determina o perfil duplo do docente, afirmando as habilitações necessárias para a prática, como é realizada a formação e quais as competências necessárias para a mesma. Adquirindo este perfil de dupla docência, espera-se que o educador/professor atente no desenvolvimento das crianças, nomeadamente nos momentos de transição, promovendo a realização de aprendizagens significativas (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Na perspetiva de Roldão (2005), é necessário que as crianças tenham um percurso educativo estruturado dos 0 aos 12 anos, para que as transições entre níveis educativos sejam mais tranquilas e sequenciais. Ademais, para que haja uma linearidade nas transições educativas, é fulcral que a criança esteja motivada e disposta a passar por essas mudanças, mas também que o contexto para o qual transitou esteja aberto às mesmas, garantindo o seu bem-estar e a sua total integração (Oliveira-Formosinho, Formosinho & Monge, 2016). Não obstante, e tendo em consideração os autores suprarreferidos, é importante que as famílias estejam presentes no processo de ensino e de aprendizagem das crianças, não só nos momentos de

transição, massim em todo o percurso. Acredita-se, por isso, que o processo será mais benéfico e bem-sucedido.

Neste sentido, salienta-se a preeminência de integrar a transição educativa enquanto temática na formação inicial docente, considerando que os profissionais com perfil duplo devem ser capazes de realizar uma observação constante, crítica e reflexiva sobre os dois níveis educativos, garantindo “a continuidade metodológica suportada nos objetivos educativos e necessidades das crianças, tendo sempre presentes as famílias, o contexto e a escola” (Ribeiro, Sá, & Quadros-Flores, 2018, p. 331). Ao mesmo tempo, Marques (2000) afirma, o papel essencial da educação no “desenvolvimento e realização do potencial intelectual, físico, espiritual, estético e afectivo existente em cada criança” (p. 54). No fundo, “a educação é uma conversa entre indivíduos” (Ribeiro, 2011, p. 42), ocorrendo quando se desenvolvem as potencialidades de cada um, procurando descobrir os seus próprios limites e superando-os, rumo a um patamar superior.

De modo a promover o desenvolvimento holístico da criança e para que esta seja capaz de enfrentar e adaptar-se a “um mundo de mudanças” (Delors, 2010, p. 1), surge o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)*, que assume quatro pilares do conhecimento, sendo eles “aprender a viver juntos”, “aprender a conhecer”, “aprender a fazer” e “aprender a ser”. O primeiro diz respeito ao “Aprender a viver juntos”, isto é, saber respeitar indivíduos com culturas diferentes, reconhecendo a sua igual importância na sociedade e percebendo que há sempre a possibilidade de aprender mais com base na partilha de experiências. (Delors, 2010). O segundo pilar, “aprender a conhecer”, aponta para a aquisição dos instrumentos do conhecimento e do desenvolvimento do raciocínio lógico, bem como da capacidade de compreensão. O terceiro pilar aponta para “aprender a fazer”, salientando que, mais importante do que saber, é necessário saber aplicar os conhecimentos (Delors, 2010). Por último, o pilar “aprender a ser” é transversal a todos os restantes pilares, sendo fundamental na educação, na medida em que pressupõe o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade das crianças. Assim, afirma-se que a “educação deve, portanto, adaptar-se constantemente a essas mudanças da sociedade, sem negligenciar as vivências, os saberes básicos e os resultados da experiência humana” (Delors, 2010, p. 14).

Tendo em conta os documentos orientadores para a Educação, nos dias de hoje assume-se cada vez mais um paradigma socioconstrutivista para o processo de ensino e de aprendizagem. Aqui, a criança constrói o próprio conhecimento e desenvolve as suas competências. Assim, “o sujeito que aprende não fotografa o mundo, reconstrói-o incessantemente reconstruindo-se a si mesmo” (Jonnaert, 2012, p. 102). A partir da zona de desenvolvimento proximal, defendida por Vygotsky (1988, citado por Baquero, 1998), que reflete a capacidade da criança alcançar um determinado nível para compreender conceitos científicos, a criança consegue desenvolver naturalmente um processo de construção pessoal em situações de atividade conjunta (Baquero, 1998). Deste modo, os docentes devem investir numa ação construtivista, articulando conhecimentos, estratégias e recursos de acordo com as capacidades e necessidades de cada criança, de modo a promover a sua construção autónoma de aprendizagens significativas (Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé & Zabala, 2001).

Assim sendo, e partindo do pressuposto acima referido sobre a importância de ter em consideração as necessidades individuais da criança, torna-se necessário que o docente assuma uma atitude de diferenciação pedagógica, sendo que a mesma, de acordo com Perrenoud (2000), esta não pode ser vista como uma divisão das crianças na qual umas são superiores às outras, mas sim como alunos que trabalham de forma a atingir a igualdade dos níveis de aquisição e aprendizagem, permitindo uma maior atenção ao desenvolvimento das crianças. Neste sentido, a escola e os docentes têm o dever de aplicar esta diferenciação, procurando construir aprendizagens com todas as crianças, respeitando as suas diferenças e os seus níveis educativos.

Além disto, é sabido que as crianças gostam dos espaços ao ar livre dadas as suas características e oportunidades de brincar, nem como de explorar o que os rodeia (Antunes, 2015), pelo que é possível assumir que preferem o espaço exterior ao interior (Santos, 2017), na medida em que se veem dotadas da liberdade que não têm dentro de quatro paredes (Cunha, 2017).

Assim, o espaço ao ar livre proporciona oportunidades, experiências, sensações e desafios que não se encontram no interior (White, 2011), admitindo comportamentos como correr, saltar e gritar, que não são adequados aos espaços fechados (Cruz, 2013). Neste sentido, são diversos os autores (Albuquerque, 2007; Cruz, 2013; NAEYC, 1997; Thomas & Harding, 2011) que assumem a importância e o impacto que o espaço exterior tem no desenvolvimento das crianças, quer a nível

pessoal (autoestima, autocontrolo), social (cooperação, desenvolvimento da linguagem, percepção do outro), emocional/afetivo (aceitação do outro, tolerância, gestão de conflitos), estético, físico (desenvolvimento de capacidades motoras) e cognitivo (desenvolvimento da imaginação, da criatividade e do pensamento crítico).

Todo o educador de infância e professor do 1º CEB, cientes da sua implicação no percurso educativo de cada criança, entendem a sua formação como uma peça fundamental para a sua prática profissional, “construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais” (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, Anexo V). Como cada criança é única e tem um percurso educativo próprio, é papel do educador de infância e do professor do 1.º CEB mediar e facilitar as aprendizagens, de forma a proporcionar a cada criança “um espaço dinâmico e autónomo, sobre o qual se atua livremente, que contribui decisivamente para que a criança se sinta em segurança e possa ao mesmo tempo agir autonomamente” (Sanchez & Cochito, 2002, p. 94).

O quadro teórico apresentado refere-se aos pressupostos comuns à EPE e ao 1.º CEB, sendo que nos próximos subcapítulos será apresentado o quadro teórico específico de cada um dos níveis educativos. Neles também serão aprofundados alguns aspetos mencionados no capítulo geral.

# 1. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O processo da EPE teve início com o aumento da esperança de vida das crianças no final do séc. XIX, mas só na segunda metade do séc. XX é que começaram a surgir novos currículos de EPE. (Oliveira, 2009). Em Portugal, à semelhança do que aconteceu noutros países, a EPE estava, numa fase inicial, a cargo de instituições particulares. “Com a reforma de Veiga Simão, em 1973, a educação infantil foi integrada dentro do sistema educativo [e] depois do 25 de Abril de 1974 apareceram mais creches e jardins-de-infância.” (Oliveira, 2009, p. 10). A mudança relativa ao número de instituições para a infância surge com a revolução de 1974, após a qual se verificou um aumento significativo, por pressão da população, pelo que o Estado se viu obrigado a criar um enquadramento legal. Surge assim a Lei 5/77 que cria um sistema público de educação pré-escolar e, em 1979, é promulgado o Estatuto dos Jardins de Infância (JI). Já no ano de 1997, 64,5% das crianças frequentavam estabelecimentos de EPE em Portugal Continental, número este que tem vindo a aumentar expressivamente nos últimos anos (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro).

Neste sentido, foram várias as mudanças que ocorreram ao nível da EPE, ao longo dos anos seguintes, tanto no âmbito da formação dos educadores quer no seu papel na organização do currículo de acordo com a evolução e mudanças da sociedade. Simultaneamente, a investigação também evoluiu, essencialmente na área da psicologia e da pedagogia, fundamentando a crescente importância e valorização da EPE, para o sucesso escolar e pessoal da criança, contribuindo positivamente para o bom desempenho em todas as vertentes da vida (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013).

Atualmente, sabe-se que o desenvolvimento das aquisições básicas na EPE contribui amplamente para o sucesso das aprendizagens ao longo da vida e consequentemente no 1º ano do 1º CEB, o que se deve às diferentes aquisições que surgem nesta fase a nível físico, emocional, cognitivo e social. É de ressaltar que estas competências (desenvolvimento psicomotor, cognitivo e social) são elas próprias também desenvolvidas reciprocamente, pela frequência na EPE (Ribeiro, 1994, p. 10).

Efetivamente, durante o período pré-escolar entre os dois e os seis anos, a criança passa por um processo de rápido desenvolvimento cerebral que se reflete no aperfeiçoamento da sua

motricidade global e fina, e na aquisição de outro tipo de competências que lhe permitirá reter e gerir mais informação e alterar a forma como pensa, atua e se comporta. A criança “não adquire apenas mais capacidade e informação, como também passa por mudanças significativas na forma como pensa e atua” (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes 2007, p. 51).

Segundo a Lei-Quadro nº 5/97, de 10 de fevereiro “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família” (2º artigo), e, por isso, o educador tem um papel fulcral na continuidade desta relação recíproca essencial ao desenvolvimento equilibrado da criança. Devem, por isso, ser proporcionadas condições, que facilitem a adoção de uma pedagogia estruturada e de carácter lúdico, que permita que as crianças desenvolvam autoestima e autoconfiança, num ambiente de bem-estar e segurança, com consequente aquisição de competências. Importa referir que deve existir sempre uma articulação com a família e o meio social, uma vez que, “é na família e no meio sociocultural onde se insere, que a criança vai iniciar o seu desenvolvimento pessoal e social” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). Efetivamente, é nos contextos sociais em que a criança vive e nas relações com os outros que esta constrói as suas referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros.

Além disso, a criança deve desempenhar um papel central e ativo no seu próprio desenvolvimento, sendo capaz de reconhecer as suas potenciais limitações e progressos, destacando-se como “sujeito e agente do processo educativo” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 9), e o epicentro de todo o seu percurso de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013). Assim sendo, as crianças em idade pré-escolar “podem aprender a participar no seu mundo e a contribuir para ele com a sua criatividade, sensibilidade e espírito crítico” (Portugal, 2009, p. 33), sendo capazes não só de refletir acerca das suas ações, mas também de resolver mentalmente questões e problemas do seu quotidiano (Hohmann, Banet, & Weikart, 1995).

Não obstante, os diferentes ritmos de aprendizagem de cada criança devem ser tidos em conta, para que se criem condições estimulantes de aprendizagem para cada uma delas. O mesmo se destina às diferenças entre as crianças - a EPE deve promover a igualdade de oportunidades na aprendizagem, atendendo e respeitando às “características de cada criança, integrando o

desenvolvimento da expressão e comunicação, da compreensão do mundo, do pensamento crítico e sensibilidade estética, como fundamentos basilares da construção do indivíduo" (DL n.º 5/97, de 10 de fevereiro).

Por outro lado, os educadores desempenham um papel fulcral no processo de adaptação de cada criança ao desenvolver as condições para a relação afetiva, dando apoio e auxiliando nas necessidades de cada uma. A EPE é assim um contexto onde o educador deve ter em consideração que a criança está numa fase de transição e, por isso, de adaptação, onde esta é separada do seu contexto familiar que lhe oferece segurança. Uma relação sólida e empática com as crianças permite que estas aprendam "a ser mais afectuosas e solidárias e acabam por comunicar os seus sentimentos, refletir nos seus próprios desejos e desenvolver o seu relacionamento com outras crianças e com os adultos" (Brazelton & Greenspan, 2002, p. 29).

Como é defendido por Bowlby (1997) a demonstração de sensibilidade e predisposição para ajudar as crianças permite que estas aprendam e se desenvolvam com mais facilidade, uma vez que "(...) seres humanos de todas as idades são mais felizes e mais capazes de desenvolver melhor [os] seus talentos quando estão seguros de que, por trás deles, existem uma ou mais pessoas que virão em sua ajuda, caso surjam dificuldades" (p. 139).

No sentido de fomentar o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, o educador de infância deve promover um ambiente com intencionalidade educativa, criando oportunidades de aprendizagem para todas as crianças, onde estas se sintam incluídas, seguras e confiantes. Desta forma, segundo Alarcão (1996, citado por Ludovico 2007, p.46) "cabe ao educador planejar e promover estratégias que permitam ao aluno aprender a pensar e o levem a reconhecer e controlar as competências do pensar que, gradualmente, vai construindo." Enquanto gestor do currículo, deverá planejar, organizar e refletir sobre a sua prática de forma a melhorar a resposta às necessidades de cada criança e do grupo. Salienta-se que a ética é, também, um conceito indissociável da profissão e, segundo Estrela (2010) reflete-se nos princípios que orientam as práticas profissionais.

Moita (2012) refere que "Quem se depara com uma situação problemática (...) tem de convocar a sua consciência, para poder decidir e agir em liberdade e responsabilidade" (p. 35). Isto é, os

educadores devem tomar decisões e agir de acordo com a sua consciência que é formulada por valores, significados e uma realidade que orientam “(...) para uma ação intencional portadora de sentido.” (idem, p. 36).

Assim, é essencial que o educador de infância seja promotor da “ética do cuidado” desenvolvendo a sua função em prol da criança que será o cerne da sua atividade. É importante que atue defendendo valores como o respeito, confiança e aceitação; que exprima a sua consideração pela criança; que partilhe das suas necessidades e alegrias; que seja capaz de a ouvir, compreender, proteger e encorajar, promovendo assim o seu bem-estar e estimulando a sua autonomia e capacidade de aprendizagem. De facto, o equilíbrio entre o desenvolvimento de capacidades, comportamentos e competências e o cuidado do bem-estar fomenta o crescimento cognitivo e emocional da criança (Estrela, 2010; Marta, 2015; Lopes da Silva et al., 2016, p. 106). Neste sentido, a formação profissional do educador deve ser um processo dinâmico e em constante mudança, acompanhando o desenvolvimento contínuo da criança, em incessante procura de novos conhecimentos e aprendizagens (Marta, 2015).

Perante o exposto, é da competência do educador de infância valorizar os saberes de cada criança e, conseqüentemente, fomentar a construção de aprendizagens integradas (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto; Lopes da Silva et al, 2016). Sobressai assim como “co construtor de um currículo que transporta uma identidade própria” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.22).

É neste seguimento que se destacam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), assumindo-se como linhas orientadoras para a prática educativa do educador de infância. Tal como o próprio nome indica, estas orientações são isso mesmo: orientações. Como tal, deverão ser adaptadas caso a caso, tendo em conta fatores como o contexto social, particularidades das crianças e das suas famílias, assim como as aprendizagens, vivências e experiências que o grupo já possui (Lopes da Silva et al, 2016).

As OCEPE, aprovadas pelo despacho n.º 5220/97 publicado no Diário da República n.º 178, II série de 4 de agosto, constituem um importante instrumento de reflexão, referência e apoio ao desenvolvimento curricular na EPE, fornecendo orientações relativas ao processo educativo a desenvolver com as crianças e às várias metodologias disponíveis. Apesar das OCEPE terem sido

alvo de reformulação em 2016, desde a sua conceção original em 1997, considera-se que a sua estruturação mantém-se existindo pequenas atualizações após uma avaliação e reflexão ao longo dos anos. É desalientar que estas orientações servem como uma base geral das práticas do educador uma vez que incluem as componentes essenciais à sua atuação.

Contudo, as OCEPE não são o único documento orientador e não constituem por si só um referente de qualidade. Para as reforçar, é importante a adoção de um ou vários modelo(s) curricular(es) na educação de infância. Dispomos, assim, de modelos curriculares que procuram combinar “ação, teoria e prática” de forma a promover o desenvolvimento equilibrado da criança (Formosinho, 2013, p. 16). O modelo curricular deve ser entendido como “um importante andaime para apoiar o educador de infância na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional onde as crianças se envolvam, persistam, aprendam e desenvolvam *um habitus* para aprender” (Oliveira-Formosinho, 2007c, p. 34).

Revestem-se, assim, de particular importância pois neles encontram-se orientações diversificadas relativas ao processo educativo da criança, orientando o educador de infância a “pensar a ação, na ação e sobre a ação” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 34). Neste contexto, é fundamental que o educador seja observador, sensível, curioso, criativo e dinamizador de contextos educativos que conduzam ao desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, sendo que as opções metodológicas devem conduzir a uma pedagogia diferenciada, tendo em conta a intencionalidade educativa e reflexão/ação do educador.

Nesta linha de pensamento, são de seguida descritos os modelos curriculares cujas características foram assumidas no desenvolvimento das práticas educativas, no contexto onde decorreu a PES em EPE. Todas as opções metodológicas adotadas ao longo das práticas foram baseadas nos quadros concetual e teórico de determinados modelos curriculares para a educação de infância, nomeadamente High-Scope, Montessori, e Reggio Emilia que influenciam a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP).

O modelo High-Scope comporta dois fundamentos principais (Hohmann & Weikart, 2011): a aprendizagem pela ação e adultos apoiantes. Estes fundamentos ajudam a criança na construção da sua própria compreensão do mundo na medida em que “viver experiências directas e imediatas

e retirar delas significado através da reflexão” (Hohmann & Weikart, 2011, p.5) são os “meios para a construção do conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 5). Trata-se de um modelo criado por Davis Weikart e que é centrado numa intervenção sobre o ambiente educativo (espaço/material), o tempo, as interações e as experiências de aprendizagem. A rotina diária assume particular destaque, sendo que, segundo este modelo, deve ser consistente e estruturada de forma a apoiar a aprendizagem ativa das crianças. Efetivamente, uma rotina diária organizada permite à criança antecipar aquilo que vai fazer/acontecer promovendo um sentimento de segurança, controlo e confiança sobre o seu dia a dia. O educador assume o papel de orientador ao encorajar a criança e ao promover situações em que a mesma se sinte desafiada a agir e, posteriormente a refletir na ação desenvolvida (Oliveira-Formosinho, 2013; Hohmann & Weikart, 2011).

Segundo Silvestrin (2012, citado por Esteves, Oliveira, Dias & Oliveira, 2018), o modelo educativo desenvolvido por Maria Montessori foi construído com base no estudo de crianças com necessidades adicionais de suporte (NAS). Aqui, Montessori percebeu que os seus alunos com NAS tinham resultados semelhantes ou superiores aos de outras crianças, colocando em questão a qualidade das metodologias de ensino já existentes. Montessori defendia, portanto, que o desenvolvimento da criança ocorria naturalmente, evidenciando a recolha e exploração de informações sensoriais que foram fulcrais para o desenvolvimento das suas capacidades. Assim sendo, o papel do educador passa por preparar o meio no qual a criança realiza as diferentes experiências, existindo uma liberdade de escolha e decisão, assumindo-se uma educação indireta (Montessori, 1972).

Segue-se Reggio Emilia, também caracterizado por ser o nome de uma cidade italiana, personificou uma nova visão da educação, dando origem ao nome e respetiva perspetiva de que viria a ser uma das mais admiradas abordagens pedagógicas da atualidade (Oliveira-Formosinho, 2013). Segundo este modelo, as instituições de educação de infância devem promover o estímulo da criatividade, da cooperação, da invenção, da inovação e da investigação, pelo que as atividades assim e o espaço devem ser flexíveis. Este espaço deve ser promotor de muitas oportunidades de aprendizagem, na medida em que se trata de um espaço muito rico em experiências e vivências, com muitas oportunidades de exploração, o que “(...) alarga em muito o repertório das experiências sensório-motoras.” (Post & Hohmann, 2011, p. 161). Neste sentido, o espaço é

considerado como um terceiro educador, como defende Malaguzzi (1997, citado por Oliveira-Formosinho, 2013, p.120) o “ambiente deve atuar como uma espécie de aquário que reflete as ideias, atitudes e culturas das pessoas que nele vivem”.

A experimentação realizada pelas crianças no espaço envolvente, pode ter variadas formas nomeadamente, a expressiva, a simbólica, a relacional, a artística, a cognitiva, a ética e a poética, entre outras. Desta forma, este modelo promove a expressão das crianças utilizando essas diferentes formas de linguagem, sendo capazes de observar, questionar e refletir através dessa mesma representação. É o contacto com as artes que permite à criança desenvolver o espírito crítico para a aprendizagem. Contudo, a arte é algo que não se ensina, nem se impõe pelo que não pode ser o principal objetivo do educador que desenvolve esta metodologia. O que se pretende é que, após o momento de produção, seja dedicado um tempo à reflexão sobre o que foi produzido através de múltiplas formas de expressão (verbal ou gráfica), criando-se debates com os seus pares/adultos que permitam às crianças analisar criticamente o que criaram contribuindo para uma aprendizagem cooperativa (Oliveira-Formosinho, 1998).

Independentemente do(s) modelo(s) curricular(es) adotados pelos educadores de infância, é amplamente defendido a MTP que permite estimular os processos de aprendizagem e construção do conhecimento. Esta pode ser utilizada em qualquer nível educativo em que a(s) criança(s) se encontre(m), já que “qualquer ciência pode ser apreendida pela criança em qualquer idade” (Vasconcelos, 2012, p.8). De acordo com a MTP, pretende-se que a criança tenha autonomia para realizar um estudo sobre uma determinada temática ou para responder a uma situação problema (Katz & Chard, 1997), existindo sempre uma intenção de aprender (Kilpatrick, 2007).

Ao longo desta construção de saberes também é importante a articulação das diferentes áreas de conteúdo que, de acordo com as OCEPE, “são vertentes indissociáveis do processo educativo” (Lopes da Silva et al, 2016, p.31). Posto isto, o educador deve adotar um modelo curricular que contemple três grandes níveis indissociáveis: o teórico - as fundamentações teóricas do currículo, do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, as finalidades da educação pré-escolar; o contexto - as particularidades da comunidade educativa, o grupo, a instituição, os recursos; e a ação no contexto - os objetivos e os conteúdos a realizar, a organização do trabalho, a dinamização das atividades e a avaliação.

Após explicitado o nível teórico, é fundamental abordar o contexto em que as crianças desenvolvem as competências essenciais ao seu desenvolvimento. Assim, o educador terá de refletir constantemente acerca das estratégias a implementar na sua prática tendo em conta as múltiplas interações com o meio envolvente, objetos, brinquedos e com adultos e pares. Desta forma, salienta-se o brincar na educação de infância como parte integrante da construção da personalidade e, corroborado por Kishimoto (2010),

brincar apresenta-se como a atividade por excelência, que permite à criança tomar decisões próprias, expressar a sua individualidade e identidade, usar as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar conflitos e criar (p. 4).

É através de múltiplas interações (com o meio envolvente, objetos, brinquedos e com adultos e pares) que a criança aprende a brincar. É nesta perspetiva que a equipa educativa deve proporcionar a exploração dos espaços de forma rica, permitindo às crianças o desenvolvimento das suas potencialidades. Através do brincar, a criança consegue explorar o mundo ao seu redor interagindo com ele, e inserindo-se cada vez mais no mesmo, à medida que o seu cérebro vai colecionando novos dados e conectando-os com os antigos. As situações com que a criança se depara obrigam-na a desenvolver progressivamente a confiança uma vez que se sentem valorizadas novas habilidades, a imaginação, a experimentação, conhecendo-se e valorizando-se, contribuindo, desta forma, para a sua evolução (Moyles, 2002).

A brincadeira destaca-se, então, como a chave da pedagogia educacional, contribuindo amplamente para a aquisição e construção de conceitos pela criança tal como defende Vygotsky (2004). Este autor afirma que a criança não faz uma mera reprodução do que experiencia, mas antes uma reconstrução do que adquire, combinando subsequentemente as várias aquisições para construção de uma nova realidade. De acordo com Garvey (1992), “a brincadeira é crucialmente importante para o desenvolvimento, a aprendizagem e o bem-estar das crianças” (p.59). Além disso, através da brincadeira a criança é capaz de exprimir os seus sentimentos, os seus receios, os seus desejos e as suas necessidades.

O educador deve assumir um papel principal, auxiliando na brincadeira e conseqüentemente, no desenvolvimento da criança. Para tal, deve estar preparado para ajudar a criança a centrar a sua atenção no que é mais relevante e ajudá-la a retirar o maior partido de toda a experiência. Neste

sentido, é de extrema importância que o profissional planeje as atividades de forma a direcionar as brincadeiras das crianças potenciando as suas capacidades e ultrapassando as suas dificuldades, tornando-as mais elaboradas ao longo do tempo. É importante que estas atividades apresentem um equilíbrio no que toca à aprendizagem e diversão, levando a que as crianças se mantenham sempre motivadas, divertindo-se à medida que aprendem. Por isso, é necessário adequar ao nível de desenvolvimento de cada criança, quanto mais variadas forem as atividades, mais oportunidades de aprendizagem são proporcionadas à criança, aumentando, deste modo, o seu leque de conhecimentos. (Brock et al, 2011, Machado, 1994).

## 2. FUNDAMENTOS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Tal como previsto na Lei nº 49/2005, de 30 de agosto (artigo 8º, ponto 3, alínea a), o 1º CEB tem como principal objetivo “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”. De acordo com a mesma lei, este é um direito que deve ser garantido de forma gratuita e obrigatória, a todas as crianças que completem seis anos de idade até ao final do ano civil e deve estender-se pelos quatro anos subsequentes.

Indo ao encontro aos objetivos preconizados, torna-se essencial a referência ao papel desempenhado pelo professor do 1º CEB: a capacidade de ensinar, acompanhar, orientar, apresentar recursos e materiais de forma que o outro seja capaz de adquirir conhecimento novo (Roldão, 1998, 2000; 2004). O professor assume-se assim como pilar principal nesta esfera de aprendizagem, devendo idealmente ser uma pessoa disponível, atenta e impulsionadora de novas aprendizagens, proporcionando condições para que estas sejam adquiridas da melhor forma possível. São assim imensas as responsabilidades do professor, desde a construção do currículo até ao incentivo da participação ativa da criança no processo de aprendizagem, passando pela estimulação do desenvolvimento da sua autonomia e sua inclusão na sociedade, assim como valores de cooperação, entreajuda, respeito e solidariedade dentro da sala de aula (DL nº 241/2001, de 30 de agosto, anexo nº 2).

O plano curricular do 1º CEB integra áreas curriculares disciplinares, bem como as não disciplinares, integrando, com carácter transversal, a educação para a cidadania nas áreas curriculares abordadas, tendo sempre em consideração as aprendizagens que são realizadas dentro e fora da escola. Contudo, a reorganização curricular aprovada através do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro, determina uma necessidade de alterar a visão do currículo, que té então era entendida como a junção de determinadas normas a cumprir de forma uniforme em contexto de sala de aula. Assim, cada escola deverá adaptar o currículo ao seu contexto bem como o professor que deverá criar a sua adaptação do mesmo tendo em conta as especificidades dos seus alunos.

No que concerne ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, trata-se de um documento orientador e uniformizador do processo de desenvolvimento curricular (Oliveira-Martins, 2017). Evidencia-se assim que “a escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, (...) adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar” (Oliveira-Martins, 2017, p. 13). É assim atribuído um novo papel e relevo ao ensino, conferindo assim um sentido à formação a ser desenvolvida nas escolas.

Destaca-se a existência de Programas e Metas Curriculares, homologados pelo Despacho nº 5306/2012 de 18 de abril. Estes documentos visam orientar a ação pedagógica com diretrizes específicas, expondo os conteúdos que devem ser abordados em cada ano com base numa ordem lógica e hierárquica, de forma que se verifique uma articulação entre os ciclos de ensino. Não obstante, era evidente que os programas eram demasiado extensos, dificultando o desenvolvimento de competências por parte dos alunos. Assim, e de acordo com Roldão, Peralta e Martins (2017), verificou-se a necessidade de se proceder a um “emagrecimento curricular” (p.8), com o objetivo principal de reduzir a extensão de conteúdos, e assim aprofundar o conhecimento que se considera essencial.

Neste âmbito, foram publicadas as Aprendizagens Essenciais (AE) em julho de 2018, organizadas por áreas curriculares, que visam a organização do ensino e avaliação do desempenho dos alunos, ressaltando valores de autonomia e de trabalho em equipa educativa dos docentes, tal como desenvolvido durante a PES. Desta forma, permite-se que as crianças aprendam de forma mais significativa os conteúdos e desenvolvam capacidades e atitudes em cada componente do currículo (Despacho nº 6944- A/2018, de 19 de julho).

A carga horária semanal definida para cada componente do currículo deve ser tida em conta, tendo por base a premissa de que, não obstante existirem diferenças entre as várias áreas curriculares, todas elas se assumem com particular relevo para o desenvolvimento social, cultural, pessoal e intelectual da criança (DL nº 55/2018, de 6 de julho). Este mesmo decreto estipula um mínimo de sete horas semanais para as áreas curriculares de Matemática e Português.

Relativamente às restantes componentes (Estudo do Meio, Educação Física e Educação Artística), denota-se uma diferença notória, com carga horária semanal bastante inferior sendo que para as mesmas foi estipulado um mínimo de três horas semanais. Ainda neste seguimento, surge a Oferta Complementar, caracterizada como uma atividade de carácter transversal para a qual é definida uma hora semanal. Por fim, importa referir as atividades de enriquecimento curricular (AEC) e a Educação Moral e Religiosa, tratando-se de atividades de carácter facultativo, salientando que para as AECS foi estipulado entre três horas a cinco horas e meia, já no caso da Educação Moral e Religiosa foi definida uma hora semanal. No entanto, é importante ressaltar que, uma vez que o currículo é centrado na criança, os docentes são autónomos para proceder às adaptações que entenderem ajustadas e necessárias, por forma a adequar as estratégias pedagógicas que promovam o alcance dos objetivos educativos (Roldão, 1999).

A língua inglesa começa a fazer parte do currículo a partir do 3º ano de escolaridade, tal como preconizado pelo Decreto-Lei nº 176/2014 de 12 de Dezembro, e alguns docentes de expressões passaram a lecionar algumas aulas do 1º CEB - coadjuvação. Neste contexto, importa definir os termos monodocência e monodocência coadjuvada. Tal como descrito por Mouraz & Vale (2014), a primeira refere-se às situações em que um único docente é responsável por todo o currículo de uma determinada turma ao passo que a segunda diz respeito a situações em que, havendo um docente “principal”, este pode ser coadjuvado por outros docentes em determinadas áreas (Lei de Bases do Sistema Educativo [LBSE] - Lei nº 48/86)”. O 1º CEB assistiu, assim, a uma mudança histórica na arte de ensinar, na medida em que “a gestão do currículo e a organização pedagógica do tempo, do espaço, dos ritmos de aprendizagem, da disciplina da sala de aula, dos intervalos e dos recreios e até do currículo informal passaram a ser da responsabilidade coletiva da escola” (Mouraz & Vale, 2014, p.98).

Não obstante, importa fazer uma breve referência ao Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC). O PAFC foi desenvolvido devido à necessidade de se ter um currículo que vá ao encontro das crescentes exigências e mudanças que se fazem sentir no mundo atual. Tal projeto, emitido no Despacho normativo nº 5908/2017, de 5 de julho, evidencia “nova forma de conceber os atos de ensinar e de aprender” (Cosme, 2018, p. 10). Isto, aliado à crescente autonomia das escolas para adequação e ajuste curricular, pressupõe que os alunos sejam capazes de ser portadores das competências propostas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Tal como defendido na Teoria das Inteligências Múltiplas apresentada por Gardner (1995), o docente deve primeiro conhecer os seus alunos, nomeadamente os seus conhecimentos prévios, a forma como reagem à mudança, as suas expectativas, entre outros, de forma a poder adequar as estratégias de aprendizagem de forma mais eficaz. Segundo Gardner, referenciado por Silva e Nista-Piccolo (2010) “todas as pessoas possuem várias inteligências, sendo que a diferença é o estímulo que é dado a cada indivíduo para que seja favorecido o desenvolvimento dessas inteligências” (p.198). Nesta perspetiva, assume-se que a inteligência será algo inato, cujo desenvolvimento ou não depende de estímulos externos, nomeadamente das estratégias de ensino utilizadas. Isto é, segundo estes autores, é possível desenvolver e potenciar as mais variadas inteligências de cada aluno, desde que a estratégia educativa seja a mais adequada. É assim prestado particular enfoque à diversidade pedagógica, capaz de diligenciar aprendizagens significativas e variadas. No decorrer da PES, e durante a observação foi possível verificar quais as estratégias mais apreciadas pela turma. Assim, no decorrer das intervenções foram elaboradas diversas atividades com recurso ao jogo, já que quando as atividades eram apresentadas deste modo a turma reagia de um modo bastante positivo, solicitando cada vez mais este recurso para futuras aprendizagens.

Neste seguimento, é importante referir que o jogo permite trabalhar aspetos sociais auxiliando as crianças na aquisição de regras e no melhoramento das suas frustrações. Ainda assim, e de acordo com Condessa (2009):

o jogo pode ter uma utilização pedagógica com uma linguagem universal e um poder robusto de significação nas estratégias de ensino-aprendizagem. A existência de ambientes lúdicos em situações de aprendizagem escolar permite que as crianças obtenham mais facilidade em assimilar conceitos e linguagens progressivamente mais abstratos. Os estudos de investigação têm demonstrado que as crianças que foram estimuladas a partir de contextos lúdicos obtêm maior sucesso e adaptação escolar de acordo com os objetivos pedagógicos perseguidos (p. 109).

A autonomia e flexibilidade curricular permitiu que se desenvolvessem metodologias alternativas, baseada em projetos que podem advir de questões ou mesmo curiosidades dos alunos. Esta forma de trabalho possibilita que se agreguem diferentes componentes curriculares no mesmo projeto, de forma a responder à questão inicial. Tal metodologia de extrema

importância, mas que no entanto não foi possível desenvolver durante a ação educativa, de acordo com Katz e Chard (1997, 2009), citado por Vasconcelos (2011) constitui uma forma de intensificar estratégias de aprendizagem.

Já no que diz respeito à educação inclusiva, cujo objetivo primordial se prende com a garantia de igualdade de oportunidades para todos os alunos assim como equidade de condições por forma a promover maior coesão social, é outra questão em debate permanente e indissociável da flexibilidade curricular. Efetivamente, uma forma de inclusão consiste na utilização de diferentes metodologias e variados recursos didáticos, sejam eles estruturados ou não estruturados, digitais ou não digitais, de forma a ir ao encontro das necessidades manifestadas pelos alunos. Neste âmbito, os materiais constituem um poderoso complemento das estratégias de ensino, não substituindo nunca, a figura do docente (Gomes, 2016). Ainda de acordo com o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, este Funcionam, assim, como um recurso que podem auxiliar os alunos no seu percurso de aprendizagem, devendo o docente sempre que possível, garantir que a utilização destes materiais produza nos alunos uma experiência agravável, significativa e memorável. A par disto, surge o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, que assume o princípio orientador da equidade, na medida em que cada criança tem direito a um acompanhamento individual, através do “acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento” (artigo 3º).

Efetivamente, de acordo com Rodrigues (2006),

não só os alunos são diferentes mas os professores são também diferentes e ser diferente é uma característica humana e comum e não um atributo (negativo) de alguns. A [Educação Inclusiva] El dirige-se assim aos “diferentes” isto é a todos os alunos. E é ministrada por “diferentes” isto é... todos os professores (p. 6).

Tal como já tem vindo a ser referido ao longo do texto, é de extrema importância que a individualidade de cada criança seja respeitada, no que concerne a dificuldades, diferentes ritmos de aprendizagem e diferentes métodos de trabalho. É neste contexto que se destaca o trabalho pedagógico colaborativo, defendido também por Vygotsky que, de acordo com Vale & Mouraz (2014, p. 102), contribui “para [a potencialização de] aprendizagens entre os/as alunos/as mais enriquecedoras e significativas”. O reconhecimento e respeito pela individualidade de cada aluno

irá permitir o recurso a diferentes estratégias pedagógicas com abordagens construtivistas assim como a utilização de variados recursos didáticos e a flexibilidade a articulação curricular se assim se justificar. Ao longo da PES, em diversas atividades realizadas, eram disponibilizados materiais com grau de complexidade distinto pelos alunos, tendo sempre em consideração as suas dificuldades. Uma atividade poder ser considerada positiva e impulsionadora de conhecimentos para um aluno, contudo, a mesma pode criar o efeito contrário quando entregue a uma criança que apresente dificuldades no tema, permitindo deste modo que a criança não se sinta motivada nem queira aprender. Assim, é importante ter sempre em consideração as atividades realizadas, e ainda adaptá-las quando necessário. É importante que o docente seja capaz de criar um clima de motivação e de participação ativa e crítica por parte dos alunos, essencial para estimular e promover a aprendizagem (Peterson, 2003).

De facto, toda a atividade que proporcione a integração de novos conhecimentos com outros previamente adquiridos, assim como a manipulação de diferentes materiais, o recurso a variadas estratégias pedagógicas e materiais didáticos, a partilha de conhecimentos com os adultos e com os pares, destacam-se como oportunidade de crescimento e enriquecimento curricular. Tal como referido por Freinet (2004, p.61), “na origem de toda conquista está não o conhecimento, que só vem normalmente em função das necessidades da vida, mas a experiência, o exercício e o trabalho”.

As TIC destacam-se neste âmbito como resposta às necessidades das crianças. Contudo, se por um lado as TIC assumem um papel cada vez mais preponderante pela facilidade e diversidade de utilização que apresentam, por outro lado não podem ser colocadas de parte atividades que fomentem a criatividade e o envolvimento da criança no processo de aprendizagem (Quadros-Flores, 2016). Trata-se de práticas que não são, de todo, obsoletas e que podem complementar na perfeição as TIC com vista à obtenção de uma estratégia pedagógica mais completa e robusta. As TIC podem e devem ser complementadas ainda com atividades lúdicas, na medida em que facilita a aquisição e consolidação de conhecimentos de forma mais divertida. De facto, as TIC são cada vez mais parte integrante do dia-a-dia, contudo importa ressaltar que nem todas as instituições possibilitam ainda o uso destas tecnologias. Efetivamente, existem ainda escolas em que o acesso à internet é limitado e por vezes mesmo impossível, o que condiciona constrangimentos e limitação no uso das TIC. Ao longo da PES, foram vários os momentos em que

se recorreu à TIC não só como ferramenta motivacional, mas também como motor de pesquisa e como fonte de conhecimento.

Ainda neste seguimento, e tal como defendido por Alonso (1998), cabe ao docente promover a integração de saberes nas diversas áreas de forma que as crianças adquiram e assimilem novos conhecimentos com base nos que já possuem, fomentando assim a consolidação de novas aprendizagens. Efetivamente, a criança constitui um “sujeito ativo, gerador do seu próprio conhecimento, conhecimento que obtém através da construção/integração de informação nova nas suas estruturas de saber, associando-as a representações existentes ou criando novas representações” (Pinto, 2002, p. 294). O período de desenvolvimento da PES permitiu reforçar ainda mais esta premissa, salientando os efeitos da articulação curricular na aprendizagem pessoal. Nesta perspetiva, constituiu preocupação ter em consideração que a planificação tivesse em conta a abordagem de um tema geral que possibilitasse a interligação das várias áreas curriculares, indo ao encontro dos objetivos específicos propostos para cada uma das áreas em particular. Deste modo, considera-se que a articulação curricular promova, em última instância, uma valorização curricular, permitindo aos alunos “expandir e aprofundar a compreensão de si próprios e do seu mundo” (Beane, 2013, p. 94). Esta constatação corrobora a ideia que vai sendo sucessivamente reforçada ao longo deste relatório, na medida em que a “ação do professor desenvolve-se num quadro extremamente complexo e abrangente” (Morgado, 1999, p. 16), intimamente dependente da reflexão constante.

Não menos importante, e ainda no que concerne à construção do currículo, a avaliação constitui um processo regulador da prática educativa (Diogo & Vilar, 2000), na medida em que se assume como instrumento-chave no aperfeiçoamento contínuo da atividade pedagógica. Efetivamente, a avaliação de competências e saberes em momentos específicos permite perceber em que nível de conhecimentos se encontra a turma e adequar as estratégias pedagógicas e os conteúdos às suas dificuldades. Este tipo de avaliação pode assumir duas tipologias diferentes: formativa e sumativa. A avaliação formativa refere-se ao processo de recolha de dados obtidos pela análise sistemática e contínua dos conhecimentos adquiridos ao longo do tempo, permitindo assim que sejam tomadas medidas que permitam colmatar possíveis falhas e dificuldades no processo de aprendizagem. A análise sumativa, por sua vez, diz respeito à avaliação final de cada período, e é

formalizada pela classificação de acordo com as aprendizagens realizadas (Dec. Lei nº 17/2016, de 4 de abril).

Indubitavelmente, os alunos devem constituir parte ativa e crítica deste processo de avaliação, o que vai ao encontro da ideia defendida por Santos em 2002. Se por um lado é importante que o resultado da avaliação seja discutido com o docente, no sentido de uma melhoria e abordagem construtiva; por outro lado é igualmente relevante que o aluno seja capaz de realizar a sua autoavaliação de forma crítica, real e rigorosa, permitindo que ele próprio se depare com as suas reais competências e dificuldades, procurando assim oportunidades de aperfeiçoamento. A avaliação funciona assim como instrumento que possibilita a reorganização e aperfeiçoamento do ambiente educativo, resultando num desenvolvimento positivo do mesmo (Alonso, 2002). No decorrer da PES, foram vários os momentos de reflexão durante a avaliação em que a voz da criança era ouvida, procurando sempre dar importância ao que a mesma dizia para que deste modo o docente pudesse realizar as suas práticas recorrendo sempre ao que seria mais apropriado para a turma.

Em suma, o professor é constantemente desafiado a responder aos interesses dos alunos, com vista a manter o processo de aprendizagem apelativo e motivador.

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

“Um contexto só é bom para as crianças se for igualmente bom para os adultos que nele trabalham. Adultos e crianças necessitam de lugares onde seja agradável viver, onde se conheça funcionalidade, conforto e satisfação estética” (Portugal, 2010, p.56).

O presente capítulo faz referência à caracterização do contexto educativo, onde foi desenvolvida a PES na EPE e no 1.º CEB.

Em seguimento, será descrito o contexto da EPE e do 1.º CEB, fazendo referência à caracterização dos grupos, aos materiais presentes na sala e, ainda, às interações pedagógicas. É importante, também, referir que para a elaboração desta descrição foram tidas em conta conversas informais entre as estagiárias e as orientadoras cooperantes.

Por fim, o capítulo terminará com a referência à metodologia de Investigação-Ação (I-A) e respetivas etapas, que sustentam a prática profissional realizada.

### 1. CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO DE ESTÁGIO

A instituição onde foi realizada a PES estava inserida num Agrupamento pertencente ao grande Porto, fundado em julho de 2012 e era constituída por nove estabelecimentos, nomeadamente quatro Jardins de Infância, duas Escolas Básicas com a vertente de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo, uma Escola Básica de 1.º Ciclo, uma Escola Básica que engloba o 2.º e 3.º Ciclos e por fim, uma Escola Básica e Secundária local onde se encontrava a sede do Agrupamento. Neste documento verifica-se, ainda, que 290 crianças frequentavam a EPE, divididas entre 13 grupos, e 451 frequentavam o 1.º CEB, organizadas em 18 turmas (PE, 2018).

Segundo o Projeto Educativo, eram determinadas três dimensões estratégicas de intervenção, direcionadas para o sucesso educativo e a prevenção do abandono escolar; a qualidade de uma ação educativa aberta à inovação; e uma cidadania ativa, participativa e responsável. Assim, era responsabilidade do Agrupamento a prestação de uma ação educativa com qualidade, permitindo que as crianças adquirissem e desenvolvessem competências cognitivas, afetivas e motoras. Neste sentido, eram promovidas atividades extracurriculares, nomeadamente os clubes de Teatro e das Artes Plásticas, bem como a Loja Vintage, salientando ainda a existência de concursos como o Concurso Nacional de Leitura - CNL e o Canguru Matemático.

Indo ao encontro das dimensões referidas do Projeto Educativo, são vários os princípios orientadores do agrupamento definidos no documento entre eles, destacam-se a promoção do desenvolvimento da autonomia pedagógica, administrativa e financeira; o maior envolvimento da comunidade nos processos educativos; a melhoria contínua das práticas educativas; o estímulo às práticas profissionais de qualidade; a promoção da inclusão social no âmbito escolar com vista à igualdade de oportunidades e o incentivo à humanização e dimensão ética (PE, 2018).

No que concerne aos projetos de articulação pedagógica na EPE destacam-se o Projeto das Ciências Experimentais “Amigos das Ciências”; Projeto Lipor/Geração +; Projeto “Magicar... Ideias e Palavras” Clube da Ciência Viva; Projeto Internacional Eco-Escolas; Projeto CLIL em parceria com a Faculdade de Letras da Universidade do Porto; Projeto Educação para a Saúde/Passezinhos; Programa Integrado de Promoção da Literacia em parceria com a Fundação Aga Khan e o Projeto das Expressões, nomeadamente a Expressão Musical e a Expressão Físico-Motora.

A instituição cooperante consiste num edifício composto por dois pisos, integrando a EPE e o 1º CEB, e dispõe de um elevador de forma a melhorar a acessibilidade a pessoas com mobilidade reduzida. A EPE está situada no primeiro piso e integra cinco salas. Neste piso encontram-se ainda a sala de prolongamento, quatro salas destinadas ao 1º e 2º ano do 1º CEB e o refeitório. O piso superior é constituído por cinco salas de aula (duas destinadas ao 3º ano e três destinadas ao 4º ano), a biblioteca e sala dos docentes. Relativamente ao espaço exterior, destaca-se a horta que é um espaço comum a todas as crianças, e apesar de não existir qualquer barreira física a separar o espaço da EPE do 1º CEB, cada ciclo ocupa preferencialmente o respetivo espaço,

apesar das limitações que daí decorrem. Isto é, a EPE concentra-se maioritariamente numa área coberta tendo ainda uma pequena área separada por uma parede que se trata de uma zona descoberta, contudo as educadoras limitam a circulação nessa área uma vez que o 1º CEB também ocupa essa zona e no momento em que se vive, as docentes optam por criar uma separação das crianças de cada nível. Já o 1º CEB ocupa maioritariamente uma área ao ar livre, nomeadamente num campo de futebol o que em dias de chuva se torna um problema pois as crianças têm que permanecer no interior do edifício (sala de aula, biblioteca, corredores, entre outros). Importa salientar que devido à pandemia COVID-19 que assola o mundo, neste momento não há qualquer contacto entre alunos de diferentes níveis educativos.

Relativamente aos profissionais que fazem parte desta instituição ressalva-se o corpo docente (constituído por seis educadoras de infância, 17 professores do 1º CEB,) e o corpo não docente (13 assistentes operacionais e cinco cozinheiras). De salientar que a relação existente entre os profissionais docentes e não docentes era positiva, demonstrando respeito acima de tudo. Ainda assim, quando necessário, os profissionais não docentes auxiliavam na realização de atividades desenvolvidos com os grupos.

## 1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Prática Educativa Supervisionada, no âmbito da EPE, decorreu na sala 4, sob orientação da educadora cooperante. Consistiu em períodos de observação das práticas educativas e do grupo em si, complementados com períodos de discussão (quer com a educadora, quer com a díade) que permitiram adquirir e construir conhecimentos nesta área que é a EPE.

Tendo por base a premissa de que o ser humano é um ser biopsicossocial na medida em que “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Lopes da Silva et al., p. 21) foi imprescindível observar a criança em todos os seus contextos de forma a melhor poder entender as suas características, vivências, comportamentos para uma reflexão contínua na sua aprendizagem. Assim, no sentido de perceber a criança como um todo, seria necessário conhecer algumas características dos contextos familiares em que as crianças estavam inseridas. Contudo, após uma breve conversa com a educadora, foi possível compreender que os dados são mínimos, o que nos impede de refletir adequadamente sobre o assunto. Algumas crianças tinham o nome do Encarregado de Educação (o pai) e nesse documento não constava o nome da mãe, não nos permitindo ter mais informação que nos permitisse concluir se se tratava de uma família com a presença de ambos. Infelizmente, toda esta situação estava claramente relacionada com a pandemia COVID-19, sendo que em anos anteriores, os pais podiam estar mais presentes, no sentido de contacto presencial com as famílias nas atividades realizadas ao longo do ano. No mês de setembro era realizada uma reunião com todos os Encarregados de Educação, antes do início das atividades letivas. Ao longo do ano, os Encarregados de Educação agendavam horários para reunir com a educadora para discutir as dificuldades e o desenvolvimento das competências de cada criança. Dadas as circunstâncias que vivemos, a educadora contacta com os Encarregados de Educação através de plataformas digitais, nomeadamente o *Teams* e o e-mail, e quando necessário, via telefone, que, sendo uma forma de contacto diferente do habitual tornava difícil a comunicação e a partilha de informação de cada criança. Ainda que devido à pandemia COVID-19 a presença dos Encarregados de Educação na instituição não fosse possível, a educadora cooperante continuava a sugerir aos próprios que contribuíssem com ideias/sugestões de

formas de realizar as atividades nos diferentes meios familiares uma vez que a disponibilidade de materiais e espaço não eram iguais para todas as crianças do grupo.

No que concerne à caracterização do grupo, este é constituído por 24 crianças, oito do sexo masculino e 16 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os dois e os cinco anos. De um modo geral, era um grupo que se revelava trabalhador, realizando as tarefas diárias e interessado nos assuntos ou ideias que eram partilhadas entre todas as crianças. Após uma análise ao grupo, constatou-se que nenhuma criança estava oficialmente sinalizada com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS). Não obstante, importa referir, que da observação e interação efetuada durante o período de estágio foi possível constatar que uma das crianças, apresentava algumas limitações a nível da comunicação, não reagia quando a educadora a chamava pelo próprio nome e apenas balbuciava, apresentava ainda limitações a nível físico, não caminhava direito e por vezes não conseguia equilibrar-se de modo a manter-se de pé, acabando por cair. Importa ainda referir que se aguarda neste momento avaliação pelo psicólogo escolar.

Uma vez que todo o processo educativo se centrava na criança, tornava-se assim essencial a observação de modo a possibilitar a identificação dos interesses do grupo, permitindo a realização de futuras planificações que abordassem os interesses e as necessidades encontradas nas crianças para fomentar o desenvolvimento das suas aprendizagens. Deste modo, foi possível verificar que o grupo era motivado e interessado por ouvir histórias visualizadas no computador; assistir a teatro; brincar ao faz de conta; jogos de mesa, mais concretamente a construção de *puzzles*, atividades ao ar livre; atividades de expressão motora e atividades de expressão plástica. Consequente da observação foi possível identificar diversas necessidades, nomeadamente a definição de regras no que concerne ao respeito pelo outro e as discordâncias entre opiniões distintas; a interação com os pares, o grupo e com os adultos; cuidados a ter com o corpo, como as regras de higiene. Foi evidente que as crianças não respeitavam o par no que concerne a esperar pela sua vez para falar, apresentavam necessidades de atenção e concentração durante a realização das atividades bem como o saber estar ao longo dos momentos do dia. Foi com base nestas dificuldades, necessidades e interesses encontrados que se procedeu à elaboração das planificações.

A interação entre crianças e adultos tornou-se como objetivo principal a desenvolver com este grupo, por isso, cabo ao educador criar situações que desafiem o pensamento das crianças e, subsequentemente, promovam o seu desenvolvimento (Hohmann & Weikart, 1995). As crianças estavam permanentemente em interação ao longo do dia, quer fosse com a educadora, com a assistente operacional, com os pares e com as estagiárias. Estes momentos impunham a adequação de comportamentos motivada pelas diferentes interações ao longo do dia potenciando um impacto tanto a nível pessoal como social e cívico, contribuindo para o desenvolvimento de competências de socialização de cada criança. Ainda que a falta de concordância entre as ideias partilhadas e a dificuldade em ouvir o outro fosse notória, eram vários os momentos em que as crianças discutiam e partilhavam opiniões, deparando-se com diferentes pontos de vista. Ao longo das semanas, verificou-se que a relação entre a educadora cooperante e o grupo era uma relação segura, de afeto e grande confiança. Foi notável a preocupação da educadora para com as mais variadas necessidades das crianças, estando permanentemente atenta a cada criança. Neste sentido, a planificação tinha como base as necessidades e interesses do grupo, sendo este um ponto fulcral para o desenvolvimento das crianças. Importa também ressaltar o papel relevante desempenhado pela assistente operacional que acompanhava a educadora e estava presente ao longo de todo o período em que as crianças se encontravam na instituição. Para além das funções de higienização e organização da sala, a assistente operacional prestava um apoio essencial nas atividades realizadas acompanhando sempre o grupo e auxiliando sempre que necessário.

Relativamente à interação entre as crianças, constatou-se um espírito de grupo e afeto entre as crianças apesar de, naturalmente, surgirem algumas situações de desavença que exigiam a intervenção da educadora, das estagiárias e por vezes da assistente operacional.

As características do grupo, assim como a capacidade de aprendizagem, e o ritmo diário influenciam a realização da planificação, por isso é essencial rotinas na vida da criança (Andrade et al, 2011). Posto isto, o grupo deslocava-se para a sala às 9h, sentava-se no tapete e cantava a música dos bons dias. Posteriormente elegiam o responsável do dia e marcavam as presenças. De seguida, eram realizadas atividades orientadas e, após a higienização, era o momento do lanche. Após o lanche, o grupo deslocava-se para o exterior, permitindo uma maior exploração do espaço exterior e em simultâneo a higienização e desinfeção da sala. Regressando das atividades

do espaço exterior, brincavam livremente pelas áreas, a não ser que as atividades iniciadas anteriormente não tivessem sido terminadas. Por volta das 11:45h deslocavam-se para o refeitório, uma vez que, dadas as circunstâncias a EPE almoçava mais cedo para possibilitar que posteriormente o espaço fosse higienizado para que o 1ºCEB pudesse almoçar. Às 13:30h o grupo regressava à sala e realizava o momento de relaxamento em que as crianças tinham a possibilidade de se deitar no tapete e relaxavam enquanto ouviam a música.

Assim, a música é importante, uma vez que, permite proporcionar um ambiente mais íntimo e revela-se como uma consequência relaxante após as atividades, ou após as interrupções para o almoço, permitindo assim o retorno à calma. Segundo Barreto e Silva, "o relaxamento propicia o controle da mente e o uso da imaginação, dá descanso, ensina a eliminar as tensões e leva à expansão da nossa mente" (Barreto & Silva, 2004, p.64), pelo que se depreende que a música tem o poder de criar ambientes calmos e intimistas, criando momentos relaxantes após atividades físicas. Neste seguimento, este momento permitia que cada criança ficasse mais relaxada e se acalmasse após as brincadeiras livres no espaço exterior, ou na sala de prolongamento, de acordo com as condições meteorológicas, de forma a voltar a sua concentração para as atividades seguintes.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva et al., 2016), a organização do espaço pode ser variável, "mas o tipo de equipamento, [e] os materiais existentes condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens" (p. 28). Também Hohmann & Weikart (2011, p.161) partilham da mesma opinião, salientando que "num contexto de aprendizagem ativa as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados para que essa aprendizagem seja efetuada". Neste sentido, quer o espaço quer os materiais nele presentes, e a respetiva organização da sala de atividades não podem resultar de uma disposição aleatória, mas antes funcionar como ferramentas que promovam o desenvolvimento de competências e aprendizagens. Perante isto, é importante que se faça uma breve descrição e reflexão relativa à organização do espaço e materiais presentes na sala. Esta encontrava-se, subdividida em sete áreas cujo propósito era ir ao encontro das necessidades e interesses identificados no grupo. Esta organização era adaptável, no sentido em que "o desenrolar do jogo educativo quotidiano realizado pelas crianças, geria essa organização, permitindo assim o desenvolvimento das

crianças e acompanhando o seu grau de autonomia” (Andrade, Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2011, p. 12).

A sala era bastante luminosa, uma vez que uma das paredes era completamente envidraçada, o que permitia a entrada da luz natural. Na parte inferior dos vidros, tinha três janelas em todo o comprimento da parede o que permitia que a sala fosse arejada, que, sendo já uma característica fundamental numa sala de Educação Pré-Escolar, face à atualidade também respeitava uma das sugestões essenciais da Direção Geral de Saúde. Era possível observar alguns instrumentos de pilotagem numa das paredes, nomeadamente das presenças. Nos anos anteriores, as paredes da sala estavam cobertas de trabalhos das crianças, sendo estes colocados pelas próprias, uma vez que “o que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos” (Lopes da Silva et al., p.26). Atualmente, a pandemia exigia outro tipo de cuidados, e os trabalhos expostos eram em número reduzido, os que se encontravam na parede estavam colocados dentro de micas, e quando assim não era possível, a educadora cobria os trabalhos com um plástico de modo a permitir uma melhor desinfeção.

Asala da EPE integrava a área do acolhimento que era caracterizada por um tapete, um mapa de presenças exposto na parede, onde diariamente as crianças se deslocavam para marcar a sua presença, e uma mesa com o computador. Este local era utilizado no momento da chegada à sala, em momentos de leitura, visualização de vídeos, para ouvirem músicas juntamente com a interpretação, na hora do relaxamento quando regressavam à sala após a interrupção para o almoço, momentos de conversação onde a opinião das crianças era ouvida, discussões de ideias entre os pares, e para realizar a avaliação/reflexão acerca das atividades realizadas ao longo do dia.

A área da biblioteca era constituída por um móvel onde se encontram disponibilizados alguns *puffs* e diversos livros de temas variados para o uso das crianças, permitindo a existência de momentos de lazer ou pesquisa.

A oficina da escrita encontrava-se ainda em desenvolvimento, contudo era constituída por uma mesa com cadeiras, caixa de areia, e alguns cartões com as consoantes e as vogais, aqui, é dada às crianças a possibilidade de realizarem as suas tentativas de escrita.

A área da casinha simulava uma verdadeira casa possuindo mobiliário de quarto e cozinha equipada (fogão, armário de arrumação, mesa e bancos). Disponha de diversos tipos de materiais e utensílios, panelas, pratos, copos e alimentos. Juntamente com a área da casinha surgia o armário do faz de conta que era constituído por um armário com vários fatos pendurados, com uma parte superior onde as crianças podiam colocar alguns acessórios para complementar os fatos. De acordo com Hohmann & Weikart (2011) “ao propiciar um espaço de representação de diferentes papéis sociais, a área da casa, permite que as crianças desenvolvam uma imagem coerente do seu mundo mais imediato” (p. 188), ou seja, nesta área as crianças são capazes de recriar momentos da vida quotidiana.

A área das Ciências/Matemática consistia numa mesa que disponibilizava material natural, nomeadamente folhas de árvores distintas, ouriços, castanhas, ramos, lupas, entre outros. Ao lado, encontrava-se um móvel onde estavam expostos alguns jogos que permitam trabalhar a matemática, bem como ábacos. A área dos jogos era composta por materiais como *puzzles* (um deles disponibilizado pelas estagiárias, após uma atividade), blocos lógicos, entre outros, que se encontravam arrumados num armário, facilmente acessível pelas crianças, promovendo assim a interação e partilha de experiências. Imediatamente a seguir, encontrava-se a área da pintura, constituída por uma banca, com diversas tintas de várias cores, pincéis, folhas brancas A3, A4, papel cenário, lápis carvão, lápis de cor, lápis de cera, marcadores, cola e tesouras, sendo que o recurso a estes materiais permitiam o desenvolvimento da motricidade fina e diversas técnicas de expressão. Os materiais utilizados na área da pintura, eram colocados em embalagens disponíveis para que posteriormente a assistente operacional pudesse desinfetar o material e colocar no devido lugar. Ainda assim, as crianças tinham na sala uma caixa com um porta-lápis individual para poderem trabalhar de forma mais segura.

A área das construções apresentava um sistema organizativo interessante, uma vez que neste se encontrava um móvel com seis entradas, que permitiam encaixar em cada entrada uma caixa, com material distinto, desde legos, carros, material de madeira, animais de plástico, entre outros.

Efetivamente, esta disposição promovia uma maior autonomia das crianças na escolha e seleção das caixas a utilizar (Silva et al., 2016).

Em suma, conclui-se que, juntamente com as interações e a caracterização do grupo, a forma como o espaço, as rotinas, os materiais estão organizados influenciam claramente o ambiente educativo funcionando como fator facilitador ou dificultador para a aquisição de competências e aprendizagens. Constitui assim uma condição que nunca pode ser descurada, mas antes discutida e trabalhada de forma que possa ser tirado o melhor partido das condições que dispomos em prol das nossas crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

## 2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Seguidamente neste subcapítulo pretende-se descrever e analisar algumas das práticas desenvolvidas em contexto de 1.º CEB, pelo que é essencial a caracterização do grupo onde a díade pedagógica esteve integrada. Esta caracterização tem por base dados obtidos a partir da observação, da interação com a orientadora cooperante e do Diário de Formação realizado pela mestrandia. Assim, a PES num segundo momento, foi realizada numa turma do 1º CEB, 2º ano, composta por 20 crianças, sendo 11 do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os sete e os nove anos.

Trata-se de uma turma algo heterogénea, não só devido às características inerentes a cada indivíduo, mas sobretudo no que respeita aos ritmos de aprendizagem. São evidentes algumas dificuldades, essencialmente a nível da leitura e compreensão de pequenos textos, bem como ao nível da criatividade, de raciocínio e de resolução de problemas, sendo que algumas crianças do grupo estavam referenciadas para apoio educativo, nas disciplinas de Português e Matemática. Neste contexto, a díade tentou desenvolver um papel mais ativo, tentando apoiar não só os alunos que tinham um ritmo de aprendizagem mais lento, como também os que realizavam as tarefas mais rapidamente, como era o caso do G.C. na área da Matemática. Neste último caso, eram utilizadas estratégias distintas para que não se sentisse desmotivado (Rodrigues, 2001).

Na execução destas atividades, a díade utilizou materiais tecnológicos disponibilizados pela instituição e tentou, sempre que possível proporcionar momentos de aprendizagem mais lúdicos, em que as crianças tinham oportunidade de explorar materiais, realizar experiências, desenvolver o raciocínio matemático, e sobretudo aprender de forma divertida e de forma que sentissem que a sua voz estava a ser escutada. De facto, a escuta das vozes das crianças é uma “forma de as conhecer melhor e melhor identificarmos e respondermos às suas necessidades, interesses, competência e direitos” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 27).

Não obstante, era igualmente evidente em alguns casos a dificuldade de atenção/concentração. Este défice de autonomia é muito variável e influenciado por “variações segundo o sexo, a composição da família ou o pertencimento social de seus pais” (Montandon, 2005, p. 499). Não

obstante, ressalva-se a sua curiosidade e participação em determinadas atividades, aderindo com maior empenho às de carácter mais dinâmico e o questionamento oral.

Neste contexto, ressalva-se a criança F., que necessitava de adaptações curriculares, bem como o acompanhamento a nível da terapia da fala uma vez que, imediatamente após o nascimento necessitou de ser reanimado, e tudo isto causou algumas sequelas essencialmente a nível cognitivo. O F. revela dificuldades a nível da comunicação oral, da linguagem e escrita e apresenta períodos de concentração muito curtos. É pouco autónomo, beneficiando de acompanhamento quase permanente de um adulto para iniciar e desenvolver tarefas escolares, tendo sempre em conta a necessidade de tarefas adaptadas.

Importa ainda referir mais duas crianças, nomeadamente o M.C. e a Y. que tinham acompanhamento diferenciado fora da sala de aula com a mesma professora e em simultâneo, encontrando-se, no entanto, em níveis distintos. Após algumas conversas com a professora cooperante foi possível compreender que o confinamento no ano letivo anterior afetou em vários aspetos M.C. e a Y. Ao longo das aulas síncronas, a professora foi ensinando as letras, contudo, os mesmos não tinham tanto auxílio em casa o que acabou por causar um atraso na aprendizagem do alfabeto. Ainda assim, importa referir que ambos demonstram interesse pelas artes visuais e pela temática dos animais referente ao Estudo do Meio. Através da falta de auxílio em casa, permite compreender a importância do acompanhamento parental no processo de aprendizagem, sendo que os pais desempenham um papel ativo na vida escolar dos seus filhos. Tavares e Alarcão (1992, citado por Abreu, 2016, p. 8) defendem que a família é um dos “principais fatores de intervenção e de influência no processo de desenvolvimento e de aprendizagem”. Ainda assim, após o regresso às aulas, em setembro, a Y. faltou alguns dias por motivos pessoais, e deste modo, acabou por ficar ainda mais atrasada do que o M.C.

Segue-se a descrição de M.H., a criança mais velha da turma, neste momento com 9 anos, que se encontra no 2º ano pela segunda vez dado à sua deslocação efetiva da Suíça para Portugal. Trata-se de uma criança com muita facilidade em qualquer área, que demonstra grande conhecimento acerca dos conteúdos que são lecionados, levando já a professora a afirmar perante as estagiárias de que a M.H. deveria estar, efetivamente, no ano seguinte.

Atentando agora à organização da sala, e tal como refere Estrela (1994), “o espaço pedagógico é simultaneamente o lugar físico em que se processa a transmissão intencional do saber e a estrutura de origem cultural que suporta e organiza a relação pedagógica” (p. 37), assim, torna-se essencial direcionar a atenção para o que caracteriza o contexto da sala de aula.

Tratando o espaço educativo, a sala de aula usufruía de uma dimensão aceitável face ao número de alunos, configurando uma zona confortável, arejada, limpa e com condições básicas de segurança. Era dotada de três grandes janelas viradas para a zona do recreio, permitindo a entrada de luz natural durante todo o dia, mas que também eram frequentemente motivo de distração, tendo em conta que, as turmas do 3º e 4º anos só se deslocavam para o exterior quando o 1º e 2º anos já tinham regressado à sala de aula. A sala dispunha de 15 mesas distribuídas por quatro filas, posicionadas na horizontal, com 22 cadeiras e um banco para auxiliar o F., e ainda uma secretária na última fila junto à janela onde se encontram os pertences da professora. Atrás desta estava um armário onde a professora organiza os seus materiais como os manuais, material reciclável para futuras atividades, documentos, entre outros. Existia ainda uma pequena secretária adaptada para o computador.

Na parede em frente às mesas encontrava-se um quadro branco e no teto um projetor que foi colocado recentemente, durante a interrupção letiva da Páscoa, que, no entanto, ainda não se encontrava operacional, limitando a utilização do computador para trabalhar em grande grupo. Ainda na mesma parede, era possível observar todo o alfabeto, desde as letras minúsculas e maiúsculas manuscritas e à máquina, além dos numerais do um ao 100 que auxiliavam as crianças nos cálculos.

Na parede contralateral às janelas, encontravam-se os números escritos por extenso, auxiliar de memória frequentemente utilizada pelas crianças ao longo do dia. Nesta parede existia um balcão, onde eram colocadas as embalagens do leite e os pães que a instituição distribuía para o lanche (caso alguma criança não levasse), e um lavatório onde as crianças faziam a sua higienização antes do momento do lanche e do almoço e sempre que regressavam à sala. Por baixo desta bancada era possível verificar alguns materiais em caixas, nomeadamente o ábaco e o Multibase Arithmetic Blocks (MAB). Já na parede à retaguarda destacava-se o comboio dos aniversários (cada carruagem correspondia a um mês do ano) onde constavam os nomes das crianças com o

respetivo dia, a roda dos alimentos (que através da partilha das crianças foi possível compreender que foi elaborada em conjunto com as estagiárias anteriores), uma cartolina que auxilia na área do Português, mais concretamente ao nível do número e do género, e alguns trabalhos realizados pela turma que se encontravam expostos.

Por último, nesta parede encontrava-se ainda um pequeno móvel com várias divisórias onde a professora colocava todos os livros dos alunos juntamente com os materiais que os pais compravam e identificavam com o nome das crianças, nomeadamente cartolinas coloridas, cadernos, entre outros.

Para uma boa gestão de sala de aula é necessária a criação de regras de conduta, que, como afirma Carita e Fernandes (2002), estas são essenciais “quer quanto ao modo de organizar o trabalho, quer quanto ao modo de orientar relações entre os alunos e entre estes e os professores” (p. 78). Posto isto, as regras da sala de aula encontravam-se afixadas na parede que se encontrava de frente para as crianças, mas é importante salientar que muitas delas não estavam a ser cumpridas.

É importante referir que o confinamento causou efeitos negativos essencialmente no “esquecimento” das regras em contexto de sala de aula. Assim, a professora sentiu-se na obrigação de as relembrar de modo a permitir um bom ambiente e um desenvolvimento positivo dentro da sala. Efetivamente, tratava-se de uma turma com muitas dificuldades na aceitação de um “não” por parte da professora cooperante, o que por vezes causava mau comportamento e respostas menos adequadas por parte das crianças. A mestranda acredita que são consequências de um longo confinamento vivido pela segunda vez no espaço de um ano.

No que concerne ao espaço exterior, com ocupação predominante no tempo de intervalo, era um espaço amplo, onde as crianças desenvolviam livremente as suas atividades. Disponha de um amplo espaço relvado em todo o comprimento com um banco e algumas árvores dispersas, um campo de jogos com duas balizas e ainda uma zona em calçada. Nos dias de chuva, as crianças dirigiam-se essencialmente para os corredores das salas de aula ou para o espaço exterior coberto e em paralelos, que não era muito amplo. Ainda assim, o espaço exterior deve ser visto

como um espaço “rico em experiências de desenvolvimento e aprendizagens” (Duarte, 2015, p. 22).

Relativamente à organização do tempo, as horas letivas estavam distribuídas pelas áreas do Estudo do Meio, Matemática, Português, Expressões Artísticas, Educação Física, sendo que as atividades de enriquecimento curricular (AEC) estavam distribuídas ao longo do horário escolar. A turma iniciava o tempo letivo às 9h e o horário de término variava durante os dias da semana. Na parte da manhã a turma ia para o recreio das 10:30h às 11h, almoçavam das 12:30h às 13:30h, e na parte da tarde repetia-se o recreio das 15h às 15:30h.

As interações que se estabeleciam em contexto de ambiente educativo assumiam um papel preponderante não só no desenvolvimento das crianças, mas também na sua capacidade de socialização, proporcionando estímulos às crianças (Diogo, 1998). Assim, partindo da interação estabelecida entre os elementos da turma, isto é, entre crianças, foi possível constatar alguns conflitos, sendo que na sua grande maioria, as crianças não eram capazes de os resolver sozinhas solicitando repetidamente a intervenção dos adultos. Neste sentido, recorre-se à mediação de conflitos, já que de acordo com Torrego (2003), “[esta] é um instrumento de diálogo e de encontro interpessoal que pode contribuir para a melhoria das relações e para a procura satisfatória de acordos em situação de conflito” (p.9). Posto isto, a mediação trata-se de um processo que auxilia a melhorar as relações na escola, contribuindo deste modo para a diminuição dos problemas criados.

Por outro lado, também era notório o oposto: alguns elementos da turma apresentavam valores marcados de entreajuda e preocupação com os pares, ficando por vezes, magoados com os colegas por não serem retribuídos da mesma forma. A relação entre pares é complexa e assume-se, assim, como aspeto fundamental no processo educativo, tal como referido por Morgado (2004), que defendia que para que o clima sentido na sala de aula fosse considerado positivo era fundamental que existissem dinâmicas relacionais positivas na mesma.

Relativamente à relação entre os adultos, nomeadamente entre a docente cooperante, as professoras estagiárias e a restante comunidade educativa, era de destacar um ambiente extremamente agradável, num clima de partilha de ideias, entreajuda e aprendizagem mútuos,

com claro contributo positivo no desenvolvimento pessoal e profissional das professoras estagiárias.

Por último, no que respeita à relação da docente com as crianças, a base para o enriquecimento dos processos de ensino e de aprendizagem, salienta-se que a professora cooperante utilizava muito uma estratégia de escuta de opiniões e valorização dos sentimentos dos alunos. Além de promover a aprendizagem e domínio de conteúdos, focava-se também em garantir que os alunos desenvolviam um conjunto de princípios e valores essenciais para integrar a sociedade com sucesso, num clima de respeito, afetividade e bem-estar. Assim, as crianças eram colocadas no centro do processo de aprendizagem, que era modelado de acordo com as características da turma, e era frequente o recurso a jogos criativos que despertassem a imaginação e criatividade. Para além disso, priorizava o raciocínio, incentivando a que as respostas fossem sempre explicadas, e terminava com uma reflexão constante acerca de pontos positivos e pontos a melhorar.

Ao longo da observação, foi possível perceber a aquisição de novos conteúdos tendo como base as conceções prévias dos alunos, estratégia esta que permite “alargar e aprofundar os saberes já adquiridos e assim introduzir conhecimentos novos e armazená-los” (Silva, 2014, p.34).

Deste modo, trata-se de um método que facilita a construção e consolidação do conhecimento, segundo os conhecimentos prévios que as crianças já têm do tema em questão. Atualmente, a turma integra o projeto “Antes que a Terra Fuja” pertencente ao Agrupamento, sendo que o mesmo permite trabalhar a sensibilização por parte das crianças no que concerne à preservação do meio ambiente.

Por fim, o contexto educativo possibilitou à criança “a exploração, experimentação e construção de novos conhecimentos e compreensões” (Hohmann & Weikart, 2009, p.23), tratando-se de bases fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem. O mesmo valor é atribuído à investigação em contexto de educação, tema este desenvolvido no seguinte subcapítulo.

### 3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O docente deve permanecer num processo investigativo em constante desenvolvimento, permitindo deste modo, melhorar as suas práticas (Formosinho, 2009).

Foi com base na metodologia de investigação-ação que se desenvolveram as práticas pedagógicas ao longo da PES. Trata-se de um método que assume particular relevância na formação de docentes pois além de exigir uma atualização constante a nível de capacidades, competências e conhecimentos promove também o desenvolvimento de duas aptidões primordiais: o pensamento e a reflexão. A investigação permite uma melhoria contínua das práticas educativas na medida em que se procura aplicar o conhecimento teórico disponível, mais atualizado e com maior evidência, à prática diária de modo a “alcançar uma melhor compreensão da prática educativa” sempre com o intuito de dispor à criança as estratégias adequadas que contribuam para o seu desenvolvimento. (Pires, 2010, p. 68).

Esta metodologia consiste em quatro fases que se vão desenrolando ciclicamente: a observação, a planificação, a ação, e a reflexão (Latorre, 2008). Tal como descrito por Whitehead (1991, citado por Latorre, 2008) as fases de cada ciclo de investigação-ação decorrem seguindo uma lógica. Isto é, perante a deteção de um problema, e após a experimentação e reflexão é procurada uma solução de modo a tentar colocar em prática na tentativa de resolver esse dado problema. Esta solução não é fixa, podendo criar novas problemáticas o que faz com que este ciclo se volte a repetir.

Neste seguimento, será feita uma breve descrição de cada uma das fases que compõem os ciclos desta metodologia. A primeira fase - observação, consiste na etapa chave desta metodologia no sentido em que “só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o [docente] terá de fazer face em cada momento” (Estrela, 1994, p. 128). Efetivamente, ao longo da PES existiram momentos de observação de forma a melhor compreender o contexto educativo, as relações e as pessoas envolvidas, revelando-se assim uma observação participante e intencional no que concerne à atitude do observador. Diariamente, a mestranda procedia ao registo dos diálogos e interações entre as docentes cooperante e as crianças, de forma a compreender as suas dificuldades, necessidades e interesses. Sendo a observação uma competência inata, tem

inevitavelmente que ser treinada e aprimorada, permitindo desta forma obter os melhores resultados possíveis (Esteves, 2008).

Partindo dos dados recolhidos durante a observação, procede-se a uma prospetiva acerca dos mesmos e segue-se para a próxima etapa - a planificação, que deverá ter em conta as necessidades e interesses identificados no grupo. Esta planificação não deverá ser estanque, mas antes versátil e sujeita a alterações que eventualmente possam surgir no decurso das práticas educativas (Diogo, 2010). No que concerne em concreto à planificação elaborada no contexto da EPE, esta teve sempre como base as necessidades, interesses e dificuldades do grupo que articuladas com os objetivos de aprendizagem originam várias decisões pedagógicas. Ainda na matriz da planificação, importa referir que na mesma se encontra presente a nota de observação, na qual a diáde deve referir as atividades pedagógicas que não se foram possíveis de realizar na semana anterior. Importa ressaltar que estas planificações foram sempre realizadas em tríade, nomeadamente pelas estagiárias e orientadora cooperante, contando com o feedback da supervisora institucional. Já no que concerne às planificações elaboradas no contexto do 1º CEB, importa referir que também estas tinham como referência as necessidades, interesses e dificuldades apresentadas, sendo que as planificações eram elaboradas com base nesses dados. Ainda assim, nestas constava a avaliação utilizada ao longo dos dias em questão, sendo que no final eram colocadas observações no que diz respeito a crianças com apoio diferenciado.

Elaborada a planificação, segue-se a ação, fase em que se coloca em prática os dados colhidos e trabalhados e se constrói o plano a ser realizado. Também esta fase se caracteriza por alguma flexibilidade, na medida em que pode haver necessidade de se proceder a alterações ao longo do seu decurso (Schon, 1992). Durante a PES, tornou-se claro para a mestranda que todos os momentos exigiam uma reflexão - e surge então a quarta fase. Ao longo do estágio, foram elaborados guiões de pré-observação cujo objetivo consiste em fazer uma reflexão retrospectiva e prospetiva tendo em conta vários parâmetros: destacam-se os factos que sustentam a realização da atividade, o desenvolvimento da atividade pedagógica, as áreas, domínios e os subdomínios de conteúdo predominantes, os objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem, as estratégias e recursos pedagógicos usados, as dificuldades previstas no decorrer da ação.

A reflexão sobressai assim como ponto basilar, na medida em que é fundamental refletir antes, durante e depois da atividade. Este foi um processo realizado a título individual, através da elaboração das narrativas individuais e o diário de formação, mas também em díade, pelas narrativas colaborativas tendo sido realizadas duas em contexto de EPE e duas em contexto do 1º CEB, em tríade com a educadora e a professora cooperantes e ainda em reuniões pós-ação, com assupervisoras institucionais, nas OT´s e seminários. Aqui era feita uma reflexão geral das atividades, salientando-se os pontos positivos e negativos das atividades desenvolvidas, assim como propostas de melhoria a considerar em futuras planificações - “revisar el plan, replantear el plan” (Latorre, 2008, p. 35). Todos estes momentos de reflexão e discussão contribuíram em larga escala para o desenvolvimento da mestranda enquanto futura profissional.

Assim, a atitude de refletir deverá ser uma constante ao longo da prática educativa de qualquer docente, tal como defendido por Esteves em 2008 “a reflexão progressiva sobre as configurações que vão emergindo em torno das questões de partida, origina [a realização de um balanço] entre os novos dados que vão sendo coligidos e as posteriores interpretações” (p. 103).

Posto isto, conclui-se que esta metodologia de investigação-ação se traduz numa mais-valia na formação de profissionais de educação uma vez que permite ao docente colocar em prática as suas investigações, de modo a refutá-las. As fases acima enumeradas são indissociáveis e permitem, em última análise, uma melhor compreensão das práticas educativas implementadas, sustentando que a formação em grupo contribui para a consciência do profissional de educação através de uma análise retrospectiva e reflexiva (Kemmis, 1989 citado por Latorre, 2008; Alarcão, 2002, citado por Castro, 2012).

As fases referidas acima, são inseparáveis, no sentido em que todas contribuem para a resolução de problemas encontrados ao longo da prática, permitindo ainda que o docente compreenda através destas, a prática educativa que acontece nas instituições.

Assim, a metodologia I-A permitiu adquirir conhecimentos teóricos e práticos, contribuindo deste modo para o desenvolvimento pessoal e profissional da estudante. Importa ainda salientar que a formação inicial de um docente não é suficiente, pelo que é necessário “assegurar o bom

desempenho durante todo o percurso profissional” (Alarcão & Ganha, 2013, p. 50), exigindo assim um desenvolvimento dos saberes no decorrer da vida do docente.

No capítulo que se segue encontram-se esplanadas algumas atividades desenvolvidas ao longo da PES, pelo que permitem compreender a importância que a observação e a reflexão têm na concretização das práticas educativas.

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

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Paulo Freire, 1991, p.58).

Apresentados os conceitos teóricos e legais, as bases para uma intervenção consciente e coerente na prática educativa (cf. Capítulo I), e feita a caracterização dos contextos de estágio e o conhecimento e aproximação à metodologia de IA (cf. Capítulo II), segue-se o presente capítulo. Trata-se de reflexão crítica acerca das práticas educativas e seus potenciais efeitos no desenvolvimento das crianças, encontrando-se dividido em dois subcapítulos: um relativo às ações desenvolvidas em contexto de EPE e o outro referente às ações desenvolvidas em contexto de 1.º CEB.

Há muito que se reconhece a necessidade de desenvolver a autonomia de crianças e jovens, preparando-os para as constantes e rápidas mudanças da sociedade atual, mas tal só é possível se os docentes estiverem, eles próprios, preparados para adequar a sua ação às necessidades educativas e motivações dos seus alunos. A escola deverá, assim, sempre que possível, antecipar-se às mudanças tecnológicas e sociais no sentido de se tornar uma escola do futuro (Pires, 2009).

De acordo com Oliveira e Serrazina (2002), espera-se que o educador/professor reflita a sua prática docente de modo a tornar-se um profissional reflexivo, investigador da sua prática e que saiba trabalhar com os seus colegas, com vista ao sucesso dos seus alunos. Assim, ao longo da PES, as ações educativas basearam-se nos pressupostos teóricos e legais (cf. Capítulo I), para a planificação das atividades desenvolvidas e reflexão sobre as aprendizagens construídas.

# 1. PRÁTICA EDUCATIVA EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Educação Pré-Escolar é considerada “um alicerce vital de aprendizagem para a vida com implicações no sucesso da criança e da sociedade” (Marta, 2017, p.43). Perante o exposto, surge a necessidade de se construir um ambiente que proporcione aprendizagens significativas, que dê resposta aos interesses e dificuldades das crianças e favoreça o seu desenvolvimento.

A PES realizada na EPE conduziu, evidentemente, ao desenvolvimento de competências profissionais, pessoais e sociais imprescindíveis no processo de formação do educador, sendo que o crescimento profissional decorreu de experiências vividas neste nível educativo e pela constante reflexão individual e/ou com os intervenientes deste processo (Alarcão & Tavares, 2003).

No decorrer do estágio foram dinamizadas diversas ações pedagógicas, sendo que neste capítulo serão descritas e interpretadas apenas quatro, dada a estrutura do presente relatório. No entanto, importa salientar que as restantes atividades foram concretizadas com igual empenho e dedicação tendo sempre por base os interesses do grupo de crianças e promovendo a transversalidade de saberes que emerge das três áreas das OCEPE. Para a sua realização foram construídas planificações semanais e de caráter flexível de modo a integrar novas sugestões das crianças ou alguns imprevistos.

Assim sendo, as atividades com destaque neste documento serão: *A construção dos monstros das cores*; *Xico - o campeão da reciclagem*; *Peixinho arco-íris* e *Dinamização do espaço exterior*. Note-se, ainda, que o outro elemento do par pedagógico abordará outras iniciativas, nomeadamente *A macaca das emoções* e *O cuquedo*, fazendo referência, também, ao *Peixinho arco-íris* e à *Dinamização do espaço exterior*.

Tendo em conta a MTP, na primeira fase foi definida a situação problema através da observação das crianças no espaço exterior. Aqui, o (G.M.) questionou a estagiária do porquê de uma gaiota se encontrar sozinha a voar na escola, pelo que, após ouvir isto, a (M.P.) respondeu que “As outras vêm atrás”. Ainda assim, o (G.M.) perguntou “Porque não param aqui no chão?”, ao que a (M.P.) disse que a ave tinha medo dos meninos que andavam a brincar e a correr. Após esta pequena observação, algumas crianças deslocaram-se para o espaço coberto onde se encontravam os

brinquedos para, assim, continuarem a brincar. Contudo, o (G.M.) permaneceu durante um longo período de tempo a observar a gaivota que sobrevoava a instituição, tendo-se deslocado para junto dos seus colegas apenas quando o animal parou de a sobrevoar. No seguimento desta interação, já na sala de atividades, o (G.M.) contou aos seus colegas que tinha visto um pássaro sozinho no exterior da escola. Quando questionado pela educadora cooperante sobre o local do qual este animal fazia parte, o (G.M.) disse que se tratava um animal selvagem e, deste modo, foi possível verificar que alguns temas que já tinham sido abordados foram realmente adquiridos por parte de algumas crianças.

Após esta conversa, alguns elementos do grupo que se encontravam próximos sentiram necessidade de demonstrar os seus conhecimentos, começando por afirmar que também existem aves que vivem na quinta, bem como a que o (G.M.) tinha observado, que vive na selva. Neste seguimento, foi criada uma conversa entre a educadora cooperante, as estagiárias e o grupo, sendo o mesmo questionado sobre os animais que conhecem e os seus respetivos habitats. Isto foi possível devido a atividades que foram realizadas no início da PES, quando o grupo, solicitado pela educadora, colocou vários animais sobre uma cartolina, bem como os seus habitats. Ainda assim, alguns elementos do grupo, nomeadamente os mais novos, demonstraram uma certa dificuldade em identificar o habitat de diversos animais, possibilitando, assim, a perceção de que estas crianças precisam ainda de dar continuidade a esta temática.

Deste modo, foi pensada, em diáde, a elaboração de uma atividade com o objetivo de identificar os interesses do grupo. Assim, compreendeu-se, através de desenhos realizados pelas crianças, um interesse sobre animais, e um arco-íris.



*Figura 1: Registo dos temas das histórias - Mapa Conceptual*

Após a atividade, o par pedagógico, em conjunto com a educadora cooperante, refletiu sobre o que foi registado por parte das crianças e procurou dar continuidade a este interesse tendo em conta as dificuldades demonstradas anteriormente no sentido de as colmatar. Desta forma, foram abordadas algumas histórias que trabalham os diferentes habitats dos animais, promovendo um conhecimento mais abrangente acerca do assunto. É importante, também, referir que o grupo demonstra curiosidade pelo conto de histórias e, ainda que esta atividade já constituísse parte da rotina das crianças, todas as atividades realizadas na PES tiveram como ponto de partida uma história, uma vez que “é indiscutível (...) a importância da prática de leitura de histórias, enquanto atividade regular, agradável e que proporciona interações e partilha de ideias, conceções e vivências” (Mata, 2008, p. 78). Neste seguimento, e de acordo com Santos (2010), a leitura de histórias faz parte do dia a dia na EPE, sendo que esta contribui não só para “o desenvolvimento da linguagem e o enriquecimento do vocabulário [mas também] para a criação de hábitos de leitura” (p. 14).

Ao longo da observação realizada pelo par pedagógico, verificou-se que a maioria dos elementos que constituem o grupo já tinham conhecimento sobre os elementos paratextuais dos livros apresentados, uma vez que, quando questionados pela educadora cooperante, os mesmos rapidamente apresentavam as suas respostas sobre os mesmos. Quando a mestrande se refere a elementos paratextuais da obra, refere-se a aspetos que devem ser analisados e debatidos como “a capa, o título, as ilustrações encorajando [a criança] a expressar as suas ideias e a partilhar as suas experiências” (Pontes & Barros, 2007, p. 71).

Ao mesmo tempo, as crianças demonstraram o seu agrado pela visualização das ilustrações dos livros, que permitiam a estimulação da sua imaginação e, na medida em que “o imaginário sabe ler imagens muito antes de saber ler os textos, por consequência, a interpretação das histórias que ouviam” (Poslaniec, 2006, p. 66).

É, então, deste modo que através de sugestões do grupo juntamente com o auxílio da educadora e das estagiárias que surge o projeto Brincar e Aprender com as Histórias.

Partindo para a fase II - planificação e desenvolvimento do trabalho -, tendo em conta o estado de desenvolvimento das crianças e a zona de desenvolvimento proximal, defendida por Vygotsky

(1978), pretende-se que as mesmas contribuam intencionalmente para o projeto que está a ser desenvolvido.

Nesta fase, após momentos de reflexão, de partilha e de colaboração entre todos os elementos presentes na sala, foi possível planificar atividades que pudessem constar no projeto em desenvolvimento. Foram, então, sugeridas algumas histórias, nomeadamente *O Cuquedo*, de Clara Cunha, e *O peixinho arco-íris*, de Marcus Pfister. Com a primeira história abordaram-se os animais selvagens, como o elefante, a zebra, o hipopótamo, o rinoceronte, entre outros, sendo que a segunda foi direcionada para os peixes, tendo o objetivo de a relacionar com o seu habitat e com a problemática atual da poluição das águas, promovendo assim a consciencialização para a importância da preservação do ambiente e dos recursos naturais (Lopes da Silva et al, 2016).

Neste seguimento, foram surgindo diversas ideias, algumas delas por parte do grupo, sendo que a educadora cooperante e as estagiárias tiveram em conta todas as suas sugestões. Foram sugeridas atividades como o jogo da apanhada com os animais que constituíam a história d'*O Cuquedo*, a criação de fantoches, o próprio cenário como o fantocheiro, a criação de um arco-íris, a elaboração de sacos sensoriais, que pudessem imitar o mar, e, ainda, surgiram ideias como a possibilidade de colocar um aquário com um peixe que ficasse ao encargo do grupo. Foram dados que se tornaram fulcrais para as futuras planificações, tendo sido tudo analisado pormenorizadamente, tentando procurar um fio condutor entre a realização das atividades. Os dados analisados foram registados, contudo não foi realizado esse momento de registo com o grupo, pelo que as informações ficaram apenas pelos registos da educadora cooperante e das estagiárias.

Algumas das atividades propostas foram desenvolvidas. Inicialmente foi abordada a história d'*O Cuquedo*, sendo dinamizadas atividades no seguimento do conto, e seguidamente a história d'*O peixinho arco-íris*.

Numa terceira fase da MTP – execução do projeto -, foi abordada a história *O Peixinho arco-íris*, de Marcus Pfister, permitindo assim, abordar a temática dos animais e possibilitando posteriormente a ligação com uma das atividades solicitadas pelo grupo. Importa referir que a atividade foi organizada em três momentos, nomeadamente o momento de pré-leitura, leitura e

pós leitura. Assim, no momento da pré-leitura foi apresentada a capa da obra ao grupo questionando o que achavam que abordava a história. Após algumas respostas, passou-se ao momento da leitura.

Esta história retrata um peixe que tinha várias escamas coloridas e, por esse mesmo motivo, os outros peixes passaram a chamá-lo de peixe arco-íris. Os restantes peixes eram todos da mesma cor, no entanto queriam ter pelo menos uma escama brilhante como as do peixe arco-íris. Após o pedido de uma escama, por outro peixe, o peixe arco-íris recusou, mandando-o ir-se embora e, desta forma, afastou todos os peixes que viviam ao seu redor. Com o passar do tempo sentiu-se sozinho, acabando por desabafar com uma estrela-do-mar que o aconselhou a procurar um polvo, animal considerado o mais sábio de todos. Quando o encontrou, o polvo incentivou-o a partilhar as suas escamas com os restantes peixes, afirmando que, quando o fizesse, sentir-se-ia mais feliz pela ação realizada. Mais tarde, surgiu novamente o outro peixe, solicitando uma das suas escamas e, como aconselhado pelo polvo, o peixe arco-íris cedeu. Não levou muito tempo até que os restantes peixes vissem que o outro peixe tinha conseguido uma das escamas do peixe arco-íris e, deste modo, todos fizeram o mesmo pedido. Por fim, o peixe arco-íris ofereceu uma das suas escamas a cada amigo, ficando, assim, todos os peixes com uma escama brilhante e colorida. Apesar de o peixe arco-íris reduzir todas as suas escamas a apenas uma, mostrou-se feliz por ver os outros peixes felizes, conseguindo conquistar a sua amizade.

Num momento seguinte, mais concretamente a pós-leitura, e de modo a facilitar a interpretação da história, em grande grupo, foi criado um diálogo onde foram colocadas algumas questões, nomeadamente “Como era o peixe arco-íris?”, “Qual era a diferença do peixe arco-íris para os restantes peixes?”, “O que pediu o peixinho azul?”, “O que aconteceu depois do peixe arco-íris negar as escamas aos restantes peixes?”, “Quem aconselhou o peixe arco-íris”, entre outras que foram respondidas pelas crianças.

Deste modo, a história permitiu incutir no grupo o hábito de partilhar, tentando sempre criar uma relação entre este hábito com a nossa felicidade e a de quem nos rodeia. De acordo com Corominas (2005), para as crianças é importante experienciar sensações como o ato de ser generoso e de ajudar os outros. Por isso, a escola assume um papel importante no desenvolvimento destes valores nas crianças, promovendo a articulação dos mesmos com as

aprendizagens pressupostas na EPE. Saliente-se, também, que, nas crianças desta faixa etária, o ato da partilha não é linear, na medida em que se encontram numa fase que tende para o egocentrismo, dificultando este processo. Ao longo dos dias da passagem pela EPE, foi possível observar melhoria no que diz respeito à partilha. Quando as crianças se encontravam a brincar nas diversas áreas, muitos dos conflitos que se criavam eram devido à negação na partilha de brinquedos, sendo que, ao longo do tempo, foi possível verificar uma melhoria na partilha de brinquedos. Numa das brincadeiras foi possível observar o (R.P.) a pedir um *puzzle* à (M.B.) que no momento se encontrava com dois na sua mesa. Quando a (M.B.) negou, a (L.P.) complementou dizendo “Não precisas dos dois, podes dar um”. Aqui, foi possível observar que tudo o que é trabalho em contexto de EPE contribui para o desenvolvimento da criança, sendo que devemos sempre respeitar o seu ritmo, inclusive na aprendizagem de partilha. Importa ainda realçar, que todas estas atitudes quando provenientes do adulto, e sendo observadas pela criança, incentivam nessa mesma ação, ou seja, se a criança observa o adulto, e consegue compreender que este é capaz de partilhar com os outros, automaticamente perceberá que deve desde cedo partilhar com os colegas, uma vez que os adultos também o fazem.

Posteriormente, e permitindo a aprendizagem das cores que constituem o arco-íris, foi feita a interpretação e audição da música *O arco-íris*, pertencente ao grupo musical O Panda e os Caricas. De seguida, como sugerido pelas crianças, foi realizada uma experiência de modo a permitir às crianças a visualização da formação do arco-íris. Assim, dá-se continuação ao projeto “Amigos da Ciência” no qual o grupo já se encontrava inserido. Inicialmente, foi criada uma pequena conversa na qual o grupo foi questionado acerca das cores que seriam necessárias para a elaboração do arco-íris, sendo que, após isto, foram divididos em dois pequenos grupos. Aqui, as crianças foram pintando uma folha de papel de cozinha com as várias cores que constituem o arco-íris (Figura 2), permitindo visualizar a ajuda do par, uma vez que, quando alguma criança tinha dúvidas na cor que se seguia no arco-íris, os restantes elementos do grupo auxiliavam. Após a pintura feita, foi colocado cada ponta de papel pintado sobre os copos com água (Figura 3). Quando questionadas sobre o que estava a acontecer ao papel, a (M.P.) respondeu que a folha “Está a ficar toda da cor”; já o (A.R.) disse que o papel “Está molhado”. Foi possível observar uma grande felicidade por parte das crianças ao longo da realização da atividade, demonstrada através de sorrisos, tentativas de respostas ao que estava a acontecer, sendo que a (L.P.) afirmou que a tinta “tá a subir”. Ao longo

da atividade surgiram alguns palpites, nomeadamente do (A.R.), que disse “Vai misturar as cores e vai fazer preto”, pelo que a educadora cooperante questionou “acham que vai ficar preto?” tendo várias crianças respondido que “não, vai ficar colorido”. O grupo observou atentamente todo o processo até à junção das cores, formando, assim, o arco-íris (Figura 4).



*Figura 2: A S.A. estava a pintar uma das cores do arco-íris do papel de cozinha.*



*Figura 3: Após pintar ambas as extremidades, o papel de cozinha foi colocado nos copos de água.*



*Figura 4: Observação do resultado final da experiência do arco-íris.*

Importa referir que as crianças se sentiram entusiasmadas com a realização desta atividade, diferenciada por ser de carácter experimental conseguindo identificar, descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural e, ao mesmo tempo, em grupo, possibilitando o desenvolvimento de competências ao nível do saber ser, nomeadamente a capacidade de fazer escolhas tendo em conta os pares, cooperando durante o processo de aprendizagem através do diálogo, confrontando ideias, exprimindo a sua opinião, respeitando a dos outros, características presentes naquelas que são as atividades experimentais (Matta, Bettencourt, Lino & Paiva, 2004). Assim, e de acordo com Lopes da Silva et al (2016), é importante introduzir as ciências na EPE de modo a estimular o gosto e o interesse pela área, privilegiando esta abordagem de um modo lúdico.

Por fim, importa ainda salientar que no decorrer da atividade experimental apenas foi possível realizar um dos arco-íris. Inicialmente as crianças foram organizadas em dois pequenos grupos, com o objetivo de cada grupo desenvolver a sua experiência. Contudo, foi cometido um erro que

futuramente será tido em conta, sendo que os copos de água foram colocados sobre a mesa antes

da atividade ser iniciada. Numa das mesas em que se encontrava um grupo, foi possível pintar o guardanapo com as cores que constituem o arco-íris, contudo, quase na sua conclusão, uma das crianças entornou um copo de água acidentalmente, acabando a água por chegar rapidamente até ao guardanapo e desta forma as cores misturaram-se automaticamente mostrando apenas o resultado final, ao invés do processo de desenvolvimento do arco-íris. Assim, importa salientar que em atividades futuras, será tido em consideração este tipo de acontecimentos que se podem suceder e que acabam por impossibilitar a realização da atividade, obrigando assim a iniciar tudo de novo.

Apresentada e descrita a atividade relativa ao projeto *Brincar e Aprender com as Histórias*, bem como realizada a reflexão sobre a mesma, procede-se à explicação da quarta e última fase do projeto mencionado. Este momento diz, então, respeito à divulgação e avaliação do mesmo. No que concerne à divulgação não foi possível realizar dada a continuidade do projeto pela educadora cooperante. Relativamente à avaliação, este projeto foi sendo avaliado à medida que eram realizadas as atividades. Esta avaliação consistiu num momento no qual o grupo se sentava ao redor do tapete de acolhimento e, com o auxílio do adulto era feita uma reflexão acerca das atividades desenvolvidas. Deste modo, procurava-se compreender de que forma as atividades teriam contribuído para um conhecimento mais rico por parte das crianças. Atente-se que, nestes momentos, foi possível verificar alguma evolução nas crianças no que concerne à aquisição e maturação dos conhecimentos pressupostos, uma vez que as mesmas mostravam interesse em participar neste momento, quer por iniciativa própria, quer quando questionadas. Importa referir que nos primeiros contactos com o grupo, no início da PES, era possível ouvir determinados comentários acerca da prevenção do ambiente, no entanto no sentido negativo. Nos horários do lanche, quando o mesmo era realizado no espaço exterior, foi possível observar uma criança que simplesmente largou o seu guardanapo no chão e rapidamente se levantou para ir brincar. Quando chamada à atenção pela (L.P.) (menina com 6 anos), a mesma disse-lhe que não deveria fazer isso, incentivando-a a pegar no papel e colocar no lixo. Após o projeto terminado, e ao longo deste, era possível verificar que maioritariamente, as crianças já compreendiam por que motivo deveríamos cuidar do ambiente que nos rodeia, e ainda, incentivar à separação do lixo. Deste modo, a díade pôde observar melhorias, nos vários elementos que constituíam o grupo, no que concerne à preservação do meio ambiente.

Paralelamente ao projeto, foram desenvolvidas outras ações que passarão a ser apresentadas. Foi então desenvolvida a atividade denominada de *O Monstro das Cores*, tendo-se procedido à construção dos mesmos. Esta ação pedagógica surge no seguimento da necessidade de trabalhar as emoções e de permitir que as crianças compreendessem que o modo como resolvem os seus problemas com os colegas deve ser repensado, agindo mais serenamente e sem recurso a atitudes agressivas. Deste modo, foi realizada a leitura do livro *O Monstro das Cores*, de Anna Llenas, dando a possibilidade às crianças de compreenderem que existem diversos estados emocionais que eles próprios podem sentir em determinados momentos do dia, e que cada um deles tem o seu próprio nome e a sua caracterização. Através deste livro, as crianças ficaram a conhecer a existência de cinco monstros, nomeadamente o monstro amarelo - que representa a felicidade; o monstro azul - que representa a tristeza; o monstro vermelho - que representa a raiva; o monstro verde - que representa a calma; o monstro preto - que representa o medo e por fim, o monstro rosa - que representa o amor. Ao longo da história, algumas crianças que já conheciam a temática abordada, nomeadamente as mais velhas, tinham mais facilidade na identificação dos monstros. Quando surgiu o monstro amarelo, a M. disse “É a alegria”, ao que o (T.F.) respondeu que “Não, é a felicidade”. Quando questionados pela educadora cooperante sobre o que significava a felicidade e a alegria, alguns elementos do grupo responderam que ambos tinham o mesmo significado, mas usavam palavras diferentes. Quando surgiu o monstro preto, algumas crianças afirmaram tratar-se do monstro que “metia medo”, sendo o mais assustador. Relativamente ao monstro da raiva, quando o mesmo apareceu na história o (T.A.) referiu que muitas vezes sentia raiva, que ficava nervoso com os colegas e que seguidamente lhes batia. Neste momento, explicou-se ao T.A. que as mãos não serviam para bater, mas sim para acariciar os colegas, para lhes dar a mão, para auxiliar num abraço, mas nunca para os magoar, ao que o (T.A.) respondeu, “mas eles chateiam-me e eu fico muito nervoso”, imitando os momentos em que sente raiva, ficando vermelho de tanta força fazer. Surgiu, então, desta forma, uma conversa com o grupo, após a leitura da obra, que permitiu uma reflexão sobre os sentimentos que o monstro referia no decorrer da história. Numa fase seguinte, as crianças foram divididas em seis pequenos grupos para a elaboração de cada monstro que se encontrava presente na história, tendo esta atividade destaque para a importância do trabalho de grupo, na medida em que permitiu um confronto de ideias entre as crianças, salientando o trabalho cooperativo e interajuda, permitindo o desenvolvimento pessoal e a convivência social (Lopes da Silva et al., 2016). Para a elaboração

dos monstros, o grupo recorreu a várias técnicas para a pintura, nomeadamente pincéis, carimbos, esponjas, película aderente, os dedos, cotonetes, e ainda, foi explicado às crianças que as cores primárias já se encontravam prontas a serem utilizadas, contudo, as cores secundárias surgiam da mistura de outras cores. Ao observarem a inexistência do cor-de-rosa e do verde, algumas crianças questionaram de que modo poderíamos obtê-las. Assim, foi possível realizar a mistura das cores, mostrando todo o processo ao grupo, explicando primeiramente como deveriam ser utilizadas as cores primárias, para obtermos as cores secundárias desejadas. De acordo com Lopes da Silva et al, 2016, a possibilidade de disponibilizar diversos materiais às crianças, permite que estes ampliem a sua imaginação e permite que sejam mais criativos recorrendo às técnicas que acharem pertinentes e mais adequadas de acordo com as suas sugestões. No que concerne à cor de cada monstro, o grupo demonstrou grande facilidade na escolha das cores, já que associaram a mesma, ao sentimento que foi apresentado ao longo da obra.

Finalizada a pintura, e disponibilizando algum tempo para permitir a secagem, num terceiro momento procedeu-se à decoração de cada monstro com recurso a diversos materiais reutilizáveis, nomeadamente botões, sacas plásticas e tampas de garrafas.

Ao longo desta decoração as crianças faziam a contagem dos objetos que seriam utilizados para a caracterização dos monstros, permitindo deste modo um desenvolvimento de articulação com outros domínios, nomeadamente o da matemática, identificando quantidades de uma forma diferente utilizando a contagem de materiais. Após os monstros concluídos, algumas crianças sugeriram que os mesmos fossem partilhados com os colegas no corredor, para que a instituição pudesse ver os trabalhos desenvolvidos. Desta forma, e decorrente dos tempos que se vivem atualmente, devido à pandemia causada por COVID-19, procedeu-se à proteção dos monstros com papel de plastificar, facilitando assim, o processo de desinfeção dos mesmos por parte da assistente educativa. Assim, terminada a colocação da proteção, o grupo deslocou-se com a educadora cooperante até ao corredor no exterior da sala, procedendo à exposição dos monstros na parede.

A terceira ação descrita no presente relatório diz respeito à construção dos ecopontos, atividade que se enquadra no âmbito da Semana Europeia da Prevenção de Resíduos. Assim, foi realizado um diálogo com o grupo sobre a importância da reciclagem, na qual foi possível compreender,

através das afirmações das crianças, que um elevado número de familiares das mesmas realizava a reciclagem nas suas casas. Ainda assim, era notável que alguns pais não praticavam este hábito, nomeadamente a (M.P.) referiu que “o meu pai diz que dá muito trabalho”, ao que a (V.P.) disse “é importante fazer porque o mundo fica melhor”. Ademais, o (T.F.) completou, dizendo que “se fizermos a reciclagem os animais também vivem melhor”. Quando questionado sobre a sua afirmação, este respondeu que “assim, os animais vivem mais anos”. Após esta conversa, mostrou-se pertinente abordar a temática da reciclagem, permitindo que as crianças adquiram mais conhecimento acerca da mesma.

Assim, foi realizada a leitura da história *Xico - o Campeão da reciclagem*, de Maria Jesus Sousa, com o recurso ao computador. O conto trata a história de um menino chamado Xico que não fazia a reciclagem e, como tal, o exterior da sua casa encontrava-se sujo e escuro, devido à tristeza do planeta. Por outro lado, havia referência à casa da Anita, que realizava a reciclagem, e, assim, o exterior da sua casa encontrava-se limpo e o sol brilhava. No decorrer da história foram colocadas questões e, noutros momentos, as crianças intervinham para colocar questões, bem como para reforçar algumas ideias. No caso da (L.P.), esta afirmou que “a casa da Anita é feliz porque está limpa”; já o (T.F.) disse que “A casa do Xico está muito suja, os meninos não podem brincar”. Ao longo da leitura, algumas crianças deram a sugestão de o Xico fazer a reciclagem para poder brincar no exterior com o seu irmão. Posteriormente à leitura, foi realizado um pequeno jogo disponibilizado online onde apareciam objetos que deviam ser colocados nos ecopontos ou, ainda, no lixo indiferenciado. Desta forma, o uso de novas tecnologias nas atividades na EPE promove “um maior envolvimento e participação das crianças no levantamento de hipóteses e no tratamento de informação, desde que bem utilizadas caso contrário podem ser uma distração” (Marta, 2017, p. 43). Posteriormente procedeu-se à elaboração dos ecopontos construídos com o recurso a uma folha de papel de cenário, cartolinas, tintas, cola e alguns recortes de imagens ilustrativas dos folhetos recolhidos de alguns supermercados. Apesar de se tratar de folhetos informativos, permitiram a sua reutilização para a complementação da elaboração dos ecopontos. Primeiramente, foram desenhados os ecopontos em cartolinas com formatos retangulares, criando ainda a abertura do ecoponto com o mesmo formato, seguidamente foram recortados, exigindo assim, por parte das crianças, a realização de movimentos mais complexos e rigorosos, finalizando com a pintura.

Numa fase posterior, os ecopontos foram colados no papel de cenário, onde se passou à colagem das imagens previamente cortadas pelas crianças, nos respectivos ecopontos, exigindo assim uma separação das imagens de acordo com o ecoponto. Foi possível verificar uma maior facilidade na identificação das embalagens a colocar no ecoponto amarelo, uma vez que as crianças traziam embalagens de leite, de iogurtes e bolos plastificados para o seu lanche, pelo que já se tornava um hábito a colocação dessas embalagens no ecoponto amarelo. Ainda assim, o grupo demonstrava conhecimento acerca do que deveria ser colocado no ecoponto azul e no ecoponto verde. Compreendeu-se, também, que algumas crianças já têm conhecimento acerca do papel ou plástico que contém gordura e que este deve ser colocado não nos ecopontos, mas sim no lixo "sujo", nome atribuído pelo grupo ao lixo indiferenciado. Assim, através destes conhecimentos promove-se "o desenvolvimento de uma consciencialização para a importância do papel de cada um na preservação do ambiente" (Lopes da Silta et al, 2016, p. 90), contribuindo, também, para uma sensibilização relativa às ciências naturais, nomeadamente na preocupação com o meio ambiente demonstradas pelas crianças ao longo da atividade (Lopes da Silva et al., 2016).

A última atividade a ser descrita no presente relatório diz respeito à *Dinamização do espaço exterior*. A instituição onde foi realizada a PES é constituída por um espaço exterior alargado e bastante amplo, tratando-se de um local no qual as crianças se sentem felizes ao frequentar. Aqui, podemos ver as crianças a correr, a saltar, sentadas no chão a brincar com legos e blocos de madeira para construções, a usufruir do escorrega, a fazerem competições entre eles utilizando os triciclos e ainda a aproveitarem o jogo da macaca desenhado no chão.

No local onde o espaço é coberto, apenas se encontra um escorrega, alguns triciclos, pneus pintados (que foram dinamizados por colegas de anos anteriores), sendo que, por vezes, as educadoras levam material que fica colocado na sala de prolongamento, nomeadamente do qual se salientam legos, pequenos carros, material de madeira para construções, arcos, sinalizadores, entre outros. Quando chove, no momento do dia em que as crianças se deslocam para o exterior nos momentos de brincadeira livre, estas ficam muito limitadas nas suas brincadeiras, uma vez que o espaço coberto é mais reduzido, pelo que, por vezes, geram-se conflitos. A título de exemplo, quando algumas crianças estão a brincar fazendo construções, por vezes outras, que utilizam os triciclos, derrubam-nas, seja por descuido ou propositadamente. Neste sentido, e devido aos limitados recursos para as crianças brincarem neste espaço, as estagiárias,

consideraram benéfica a construção de uma parede sonora. Inicialmente, esta construção foi considerada para a parede no espaço exterior, com a intenção de ser colocada num local fixo, de modo que se encontrasse sempre disponível no mesmo local para as crianças. Contudo, após uma reflexão conjunta, foi perceptível que a colocação da parede no exterior iria obrigar à realização de furos na parede para que a mesma ficasse efetivamente segura. Assim sendo, após algumas sugestões, optou-se por colocar três pequenas placas de madeira seguras em três cavaletes de modo a permitir o transporte das mesmas para qualquer parte da instituição. Assim, a parede sonora, poderia ser transportada para o espaço exterior, para a sala de prolongamento, em dias de chuva por exemplo, ou até mesmo para as salas de atividades. De acordo com Forneiro (1998), a autora refere-se aos espaços como “locais para a atividade caracterizada pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração.” (p. 232).

A parede sonora tinha, então, como objetivo a possibilidade de as crianças adquirirem maior conhecimentos sobre os sons que podem ser produzidos, não apenas com recurso a instrumentos convencionais. Assim, o contacto com instrumentos não convencionais permite que a criança os explore e descubra os sons que estes são capazes de produzir, possibilitando a compreensão de que qualquer objeto pode produzir um som, mesmo não sendo um piano, uma guitarra, um violino, um contrabaixo, entre outros instrumentos tradicionais. Desta forma, procurou-se recolher o máximo de objetos possível, que permitissem essa exploração. Para tal, recorreu-se a painéis, pratos, grelhas de alumínio, tubos de aspirador, tubos pvc com diferentes diâmetros, entre outros objetos. Após a construção das paredes sonoras, foi dada a possibilidade de cada grupo, à vez, explorá-las livremente. Ao longo da exploração, foi possível ouvir alguns comentários feitos pelas crianças, nomeadamente o (T.A.) que disse “Este tubo dá para esticar e dobrar”, a (F.H.) “Bater na panela faz muito barulho”, e o (S.A.) que referiu que os tubos pvc davam para falar. Ainda assim, algumas crianças associaram as construções realizadas a alguns instrumentos convencionais, como o (R.P.) “Tem ali uma guitarra” e o (T.F.) “Também tem tambores, mas já rebentaram o balão” referindo-se a latas de conserva cobertas por um balão no qual as crianças deviam bater com uma vareta de madeira de modo a produzir som.

Saliente-se que esta atividade foi realizada pelas estagiárias da EPE, tendo por base um trabalho colaborativo, realizando em conjunto todo o processo, desde planear a atividade até à exploração da mesma. As seis estagiárias demonstraram empenho e dedicação no trabalho desenvolvido,

pelo que foi possível concretizar toda a parede dentro do tempo de estágio estipulado. O facto de as três díades remarem em conjunto para o mesmo lado permitiu, também, que os grupos compreendessem que quando o trabalho é desenvolvido em conjunto, com dedicação e empenho o resultado é mais rico e produtivo.

Para além de o trabalho colaborativo ter sido visível ao longo da atividade de dinamização do espaço exterior, foram vários os momentos ao longo da PES onde isso se verificou. Na fase inicial do estágio, foi-nos solicitado, por parte das docentes da EPE, a realização de uma dramatização sobre a lenda de *S. Martinho*. Deu-se assim, início a este percurso que as seis construíram juntas, paralelamente ao estágio desenvolvido. Numa fase inicial, já tinham sido elaborados alguns adereços com o grupo em contexto de sala de atividade, para o mesmo efeito. Contudo, apesar de a lenda não ter sido dramatizada pelas crianças, foi possível dar utilidade aos adereços já desenvolvidos e, assim, fazer a representação da lenda para todos os grupos da EPE. Num momento posterior a esta ação, foi também desenvolvido um teatro de sombras baseado na história *Amizade sobre rodas*, de Paula Teixeira, realizado no âmbito do Dia Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência. Para a realização do mesmo foi necessária a elaboração de todas as personagens da história em suporte de sombra. Neste seguimento, e de modo a finalizar a atividade conjunta na EPE, as três díades fizeram a dramatização da história *O Rinoceronte muito Malcriado*, de Jeanne Willis. Mais uma vez, foi possível verificar que todo o trabalho desenvolvido partiu da entreaajuda, das horas de trabalho na instituição após o estágio e do entusiasmo conjunto. Apesar de se tratar de momentos dinamizados pelas três díades, é possível afirmar que, no final de cada atividade desenvolvida, a satisfação por parte das crianças era visível.

Finalmente, é importante referir que todas as experiências realizadas na prática educativa foram uma mais-valia, começando a valorizar a observação como objeto de recolha de informações, tendo a oportunidade de planear de acordo com os interesses e necessidades das crianças. Quando estas sabem o que estão a fazer e querem fazer estão muito mais implicadas, o que se reflete nas aprendizagens que realizam, já que sentem que são ouvidas e que as suas opiniões são valorizadas.

Relativamente ao crescimento pessoal e profissional, bem como as dificuldades sentidas ao longo da PES, importa referir que a utilização da metodologia de trabalho de projeto foi um dos maiores entraves. Foi necessário estudar, procurar informação que simplificasse e permitisse compreender de que modo deveria ser colocada em prática esta metodologia. No entanto, a mestranda acredita que, mesmo desenvolvendo a MTP, o resultado obtido não seguiu todos os passos à regra, sendo que, na fase final, a díade encontrava-se com dúvidas relativamente ao desenvolvimento totalidade do projeto. Ainda assim, na fase inicial da PES, nas duas semanas em que se procurou observar atentamente o grupo e cada criança, individualmente, é importante mencionar que nem sempre foi fácil obter alguma resposta, pelo que foi necessária uma observação mais atenta. Apenas deste modo, foi possível registar dados que nos permitissem ter em conta todas essas informações para a realização das planificações semanais. Importa ainda referir que esta observação não foi realizada unicamente na fase inicial do estágio, mas sim, ao longo do percurso na EPE. O desenvolvimento das planificações semanais, permitiram ainda o crescimento e a aprendizagem por parte da mestranda, uma vez que se trata de uma aprendizagem constante, com o objetivo de melhorar e integrar todas as necessidades e os interesses que o grupo demonstrava semanalmente.

As aprendizagens profissionais adquiridas ao longo da PES contribuíram para a construção da identidade profissional docente, sendo que, importa referir que a existência da realização de reflexões quer individuais, em par pedagógico, bem como com a educadora cooperante permitiram uma melhor reflexão acerca da articulação da teoria com a prática. Ainda assim, toda a partilha de experiências existente com a educadora cooperante auxiliaram no desenvolvimento da mestranda, sendo que deste modo era realizada a partilha de conhecimentos, o que por vezes auxiliava na construção das planificações semanais.

Importa ainda reforçar que o facto de a díade ter passado por duas substituições da educadora cooperante, permitiu conhecer diferentes métodos de trabalho, bem como diferentes interações com o grupo. Toda esta situação deu-se à ausência da educadora cooperante por motivos de saúde, no entanto, a mestranda acredita que ao contrário do que pensou inicialmente, esta situação deu a possibilidade de compreender como cada profissional de educação adapta o seu modo de trabalho ao grupo em questão.

Sendo que a PES é realizada como um caminho de preparação para a vida futura, importa salientar que o contacto com um acriança NA So que nunca tinha acontecido em observações anteriores, permitiu um desenvolvimento a outro nível, dando ainda a possibilidade de compreender de que forma devem ser adaptadas as atividades desenvolvidas, de modo a integrar todas as crianças na sala.

Salienta-se ainda, que todas as adversidades sentidas ao longo das atividades pedagógicas descritas no presente capítulo, contribuíram para o desenvolvimento e aprendizagem da mestranda, quer a nível pessoal e profissional, uma vez que, exigiam uma procura de soluções para os problemas encontrados.

Para terminar, é imprescindível refletir sobre a conjuntura que se vive no presente. De facto, a pandemia causada por COVID-19 mostrou-se ser um entrave à partilha de algumas atividades desenvolvidas, dificultando o envolvimento das famílias a nível físico. Uma vez que não era permitido que as crianças levassem os seus trabalhos para casa, a educadora cooperante fazia a partilha de fotografias e vídeos com os encarregados de educação via e-mail, contribuindo desta forma para uma maior compreensão das aprendizagens que as crianças realizaram.

## 2. PRÁTICA EDUCATIVA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O presente subcapítulo diz respeito à análise crítica do processo formativo realizado no âmbito da PES, no contexto educativo do 1º CEB. Tem por base as competências desenvolvidas assim como os conceitos teóricos e legais (cf. Capítulo I), aplicados à prática educativa, no sentido de promover um processo de ensino estimulante para as crianças.

Tal como defendido por Teixeira (2016, p. 213), o 1º CEB destaca-se como “a base do processo de ensino-aprendizagem formal”, representando assim a fase inicial do processo de escolarização. A aprendizagem deve ser considerada um processo contínuo, na medida em que o aluno vai adquirindo saberes e competências ao longo do tempo, que se vão complementando, construindo deste modo o conhecimento de uma forma gradual (Lima, 2017).

De facto, e tal como descrito por Flores (2003), no início da sua carreira os docentes ainda não se sentem plenamente capazes de lidar com a realidade do dia-a-dia e as exigências que lhe são impostas, verificando-se com frequência um desvio em relação à expectativa criada. Neste seguimento, e como forma de tentar resolver esta dicotomia “expectativa-realidade”, recorrem frequentemente à sua experiência enquanto alunos. É neste contexto que se destaca a importância da Prática Educativa Supervisionada como ferramenta útil fornecendo estratégias que permitirão, no futuro, o recurso a meios teóricos e legais que fundamentem e facilitem a prática educativa em contexto real. Além disso, trata-se de uma fase em que está devidamente apoiada, constatando-se o desenvolvimento da sua autonomia enquanto supervisor da sua própria prática.

Ao longo da PES verificou-se sempre preocupação em garantir um ambiente impulsionador de conhecimentos, competências e valores, em prol do bem-estar das crianças. Os seus ritmos de trabalho, interesses e dificuldades também foram tomados em consideração, destacando-se assim a diferenciação pedagógica com papel fundamental, tendo-se criado as condições necessárias para que o ensino fosse ajustado a cada criança. Para tal, as questões e atividades propostas, foram de encontro às capacidades e interesses dos alunos, tal como sugerido por Perrenoud (2000). Este desafio de garantir condições de aprendizagem numa escola pautada pela diversidade (Rodrigues, 2012) ao mesmo tempo em que se tem o dever de garantir que todas

as crianças tenham as mesmas oportunidades (Rodrigues, 2012) traduz-se num processo de elevada complexidade. Não obstante, a díade assumiu este desafio e, em conjunto com a professora cooperante, foram capazes de transformar a prática educativa através do ajuste curricular, promovendo novas estratégias de aprendizagem.

Assim, num primeiro momento, as atividades referidas constituem uma planificação individual que teve a duração de dois dias, num segundo momento as atividades pedagógicas referidas, dirão respeito a uma planificação colaborativa, que como o próprio nome indica, foi elaborada juntamente com o par pedagógico.

Assim, as atividades iniciaram-se tendo como referência a temática dos animais, mais concretamente os domésticos e os selvagens. De modo a dar resposta aos interesses do grupo (cf. Capítulo II), a docente estagiária procurou iniciar o dia com o recurso a uma obra, intitulada de “A que sabe a Lua” da autoria de Michael Grejniec. Importa reforçar que a dinamização desta atividade, pedagógica, da área do Português, tem como principal objetivo que as crianças compreendam que as obras literárias são extremamente importantes para o desenvolvimento holístico, permitindo ainda a promoção pelo gosto da leitura através da curiosidade criada (Gomes, 2007). Assim, a atividade foi organizada em três principais momentos, nomeadamente a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura (Sequeira, 1999). Num primeiro momento, foi realizada a pré-leitura sendo dada a possibilidade de a turma observar com atenção a imagem que se encontrava na capa da obra. Seguidamente, em grande grupo foi realizada uma chuva de ideias com o recurso à aplicação *MindMeister*. Após ouvir todas as sugestões dadas pelas crianças, foi então realizada a leitura da obra em questão com o recurso a um cenário criado através de esponja, semelhante à imagem que se encontrava na capa da obra. Neste cenário estavam colados diversos bocadinhos de feltro, onde ao longo da história seriam coladas as personagens de acordo com a entrada das mesmas. Assim, o momento de leitura tornou-se diferente e mais cativante para o grupo, podendo a mestrande afirmar que a curiosidade levou algumas crianças a sentarem-se em locais mais próximos de modo a seguirem pormenorizadamente a leitura da história. Posteriormente à leitura sucedeu-se o momento de pós-leitura, momento este, que foi novamente projetado o *brainstorming* elaborado em grande grupo, de modo a complementar as ideias sugeridas pelas crianças e alterar as que não estavam de acordo com a história.

Após os momentos de leitura terminados, a estagiária deu início a uma nova atividade pedagógica, cujo principal enfoque é a temática abordada. Foi elaborado um *Powerpoint* para abordar os animais domésticos e os animais selvagens, iniciando-se com uma breve definição de cada, dando sempre especial atenção ao registo dos dados nos cadernos diários. Deste modo, é possível integrar a área do Estudo do Meio que tal como defendida por Martins et. al. (2007), é importante a valorização das Ciências, já que, desta forma possibilita dar resposta às crianças e ainda alimentar a curiosidade das mesmas, permitindo desde cedo o interesse e o envolvimento no que diz respeito a esta área. Ainda assim, importa salientar que esta área fomenta o desenvolvimento do pensamento da criança, o que será útil nas restantes áreas curriculares bem como na sua vida pessoal, social e profissional. Neste seguimento, é possível ainda afirmar que a aprendizagem da Ciência possibilita que a criança conheça o mundo que a rodeia.

Posteriormente, foi dado início à apresentação propriamente dita, partilhando imagens e vídeos mais pessoais, que permitissem a envolvência da turma ao longo da conversa. Foram apresentados alguns animais como o porco, a ovelha, a cabra, com o objetivo de partilhar momentos pouco vulgares com as crianças. Quando surgiu um slide com uma porca (mãe) a amamentar as suas crias, as crianças automaticamente reagiram, como foi o caso do (L.M.) “Ai, são tantos!”, já o (S.B.) completou “E ainda são muito bebés”. Contudo, no slide seguinte foi partilhado com a turma a imagem de um porco bebé a ser amamentado através de um biberão, uma vez que a mãe deste o rejeitou. Neste momento foram várias as reações, e foram ainda realizados alguns pedidos como no caso do (L.M.) “Professora, podes trazer para a escola?”, ao que lhe foi respondido que não seria possível devido à sua fraca resistência, e assim, o (L.M.) rapidamente respondeu “Então fazemos uma visita de estudo à casa da professora”. Ao longo desta partilha de informações, várias crianças foram participando contando acontecimentos que assistiram, ou partilhando informações que conheciam sobre cada animal apresentado.

Neste seguimento, de modo a consolidar conteúdos já abordados, como o diagrama de Venn, foram distribuídas, sobre o tampo de uma mesa, diversas imagens sobre os variados animais abordados anteriormente, domésticos e selvagens. Numa fase seguinte foi desenhado no quadro um diagrama de Venn com dois conjuntos, nomeadamente o conjunto dos animais domésticos e o conjunto dos animais selvagens, sendo que no meio se encontraria a interseção de ambos, tornando-se deste modo útil para a visualização gráfica entre conjuntos de forma a

torná-los mais intuitivos. No decorrer da atividade foram sentidas algumas dificuldades no aspeto em que surgiram vários animais que as crianças consideravam como pertencendo aos dois conjuntos, sendo que as mesmas o colocavam na interseção. Contudo, com auxílio as mesmas acabavam por compreender que estes pertenciam unicamente a um conjunto.

Posteriormente, e procurando integrar a família das crianças nas atividades desenvolvidas, uma vez que, segundo Ramiro Marques (2001) “Os professores [e os pais] são parceiros, [que] devem unir esforços [e] partilhar objetivos” (p. 12) foi solicitado às mesmas que auxiliassem os seus educandos no preenchimento de uma “Ficha do meu animal de estimação” com alguns dados simples - nome, fotografia, espécie de animal, peso, características, entre outros - que possibilitassem a partilha de dados e de conhecimento entre os vários elementos que constituem a turma.

No momento seguinte do dia, foi dinamizada uma atividade da área do Português permitindo a continuação da sequencialidade didática, os animais, e a introdução do novo conteúdo da área vocabular. Assim, num primeiro momento a turma fez o registo da definição nos cadernos diários, e posteriormente, foi solicitado à turma que auxiliassem na procura de palavras que fizessem parte da área vocabular de animais, sendo que rapidamente foram obtidas diversas respostas como - vaca, porco, galinha, gato, cão, entre muitos outros. De modo a trabalhar mais ao pormenor a área vocabular foi realizado um jogo, semelhante ao “Quem quer ser Milionário” em grande grupo com o recurso à aplicação *Wordwall*. Cada criança deslocava-se ao quadro e deveria ler com atenção a questão colocada, de modo a conseguir responder qual a palavra que fazia parte da área vocabular questionada. Importa realçar que a atividade desenvolvida não correu como esperado, uma vez que a opção de ser dinamizado em grande grupo não foi das melhores. No decorrer da atividade apenas a criança que era chamada para se deslocar ao computador estava atenta e concentrada no que estava a ser desenvolvido, enquanto os restantes elementos se encontravam sentados nos seus lugares a conversar com o par, ou a brincar sozinho. Ainda assim, importa referir que esta atividade voltou a ser dinamizada em planificações seguintes, contudo já foi desenvolvida de outra forma, possibilitando a interação de mais crianças em simultâneo e o envolvimento das mesmas, evitando deste modo a distração da turma.

Dando importância à planificação, como tendo um momento de motivação e o desenvolvimento das atividades, no final do dia foi realizado um momento de consolidação, e para o mesmo, foi realizado o jogo *Hedbanz* “Quem sou eu?”. Tal como já foi referido no Capítulo I, o jogo permite as crianças obtenham mais facilidade na aquisição dos conhecimentos e linguagens progressivamente mais abstratos. Previamente foram elaborados cartões com os animais abordados ao longo do dia, sendo que estes eram colocados numa “tira” de plástico que posteriormente era colocada na cabeça de cada participante. O facto da “tira” ser de plástico, permitiu que rapidamente a mesma fosse desinfetada de criança para criança. Posto isto, cada criança colocava a tira na cabeça onde a professora colocava um animal. O objetivo do jogo era que o elemento em jogo questionasse a turma sobre ser um animal doméstico ou selvagem, se vivia na quinta ou na floresta, se era grande ou pequeno, entre várias outras questões, chegando no final ao nome do animal que se encontrava colocado na sua cabeça.

No decorrer da atividade foi possível verificar que a turma aceitou o desafio e tentou ao máximo auxiliar o colega. No caso do G.M., quando foi colocada a tira com o respetivo animal na cabeça (cabra), rapidamente começou por questionar “Tenho pelo?”, ao que os colegas responderam afirmativo, posteriormente questionou “Vivo na selva?”, ao que o (S.B.) respondeu de forma negativa. Após várias questões por parte do G.M., nomeadamente “Sou pequeno?”, “Vivo na terra?”, “Tenho orelhas?”, “Como animais?”, “Como erva?”, o mesmo conseguiu concluir que o animal que se encontrava na tira na sua cabeça era uma cabra. Por outro lado, foi possível observar a existência de algumas crianças, como o caso da B.B. e da B.M., que sentiram mais dificuldades no desenvolvimento da atividade. Uma vez que se trata de crianças mais reservadas e menos participativas, o desenvolvimento desta atividade foi mais demorada, no entanto, foi possível observar uma atitude positiva por parte da turma. Ao verificarem que as mesmas não estavam a conseguir colocar as questões, vários elementos começaram por sugerir que fizessem determinadas perguntas que as levariam rapidamente à resposta que procuravam. A atividade foi realizada em grande grupo, sendo que a mesma foi bem-sucedida, uma vez que, todos os elementos participaram contribuindo para a descoberta do animal em questão.



*Figura 5: A caixa para o F.P. colocar as rolhas pela ordem que surgem as letras na palavra.*

Ao longo do dia, foram ainda elaboradas atividades com grau de complexidade distinto, para o F.P., tratando-se de uma criança com NAS. Uma das atividades desenvolvidas para o (F.P.) foi a construção de uma caixa de sapatos com tampa incorporada, como é possível observar na Figura 5, na qual se encontravam partes superiores de garrafas de leite, onde deveriam ser arrolhadas as tampas de acordo com a atividade desenvolvida. Em cada tampa foram coladas várias letras, maioritariamente letras que o F.P. já consegue identificar. Juntamente com estas tampas, foram elaborados pequenos cartões com a imagem de um animal e o seu respetivo nome escrito ao lado. A mestranda procurou colocar a imagem do animal, mas também a palavra permitindo aos poucos que o F.P. consiga realizar a associação do nome com a própria imagem. O objetivo da atividade era que este elemento estivesse a trabalhar o mesmo conteúdo que a turma estava a desenvolver, no entanto, estaria a trabalhar numa atividade adaptada ao seu nível de desenvolvimento. Com o auxílio do par pedagógico ou da professora cooperante, o F.P. devia escolher um cartão e colocá-lo sobre os encaixes das tampas de garrafa. Posteriormente, devia procurar as letras que constituem a palavra apresentada no cartão, e colocá-las de acordo com a ordem que surgem, nos

respetivos encaixes das garrafas. Esta atividade foi adaptada para o F.P. procurando garantir a sua inclusão na turma e ainda dar resposta à diversidade das suas necessidades DL n.º 54/2018.

Dado como terminado o primeiro dia, e já que todas as atividades estariam relacionadas com a temática dos animais, no início do dia seguinte não foi diferente. Assim, deu-se início a uma atividade de Música, que como já foi referido anteriormente, está também ligada aos animais. A música selecionada para trabalhar com o grupo foi “Todos sentados no sofá” de Ana Sofia Sequeira com a letra de Luísa Ducla Soares. Importa mencionar que o desenvolvimento desta atividade contribuiu para uma maior consciencialização, por parte da turma, para a importância da Expressão Musical, uma vez que a musicalização é um processo de construção de conhecimento, permitindo o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, da perceção auditiva, da memória e da concentração e da coordenação motora, contribuindo, deste modo, para o reforço no desenvolvimento cognitivo, psicomotor e sócio afetivo da criança (Weigal, 1998; Barreto, 2000; Brécia, 2003; citado por Chiarelli & Barreto, 2005).

Neste seguimento, de modo a facilitar a participação das crianças na atividade foi projetado um *Powerpoint* com a letra da música. Num primeiro momento foi lido verso a verso e a turma repetia, e assim sucessivamente. Aos poucos foi procurado acelerar o ritmo da leitura do verso para que num momento seguinte, a turma não tivesse tanta dificuldade em realizar o que lhes era pedido. Após realizar a leitura de modo acelerado algumas vezes, procurou-se introduzir a melodia aos poucos, facilitando assim o desenvolvimento da música, ao invés de colocar logo o som do *karaoke*, o que poderia causar confusão ao grupo. Ao longo da repetição, foi possível verificar que algumas crianças já conseguiam identificar quando o colega não se encontrava no tom correto, como foi o caso da (M.S.) que chamou a atenção do (G.M.) dizendo “Não podes cantar assim, tens que cantar como a música”, dando a possibilidade de compreender que alguns elementos já eram capazes de identificar quem se encontrava fora de tom. Posteriormente foram adicionados alguns gestos, de acordo com a letra da música. Após observar que a turma já se sentia capaz de cantar com a música e sem auxílio, foi então colocado o som, e foi pedido à turma que cantassem, realizando em simultâneo os gestos, tal como fora ensinado anteriormente. O grupo realizou a atividade com sucesso, solicitando várias vezes, que colocasse a música de novo, uma vez que os mesmos já tinham aprendido a letra e queriam repetir o canto.

É importante ter em conta a importância da diversificação de estratégias, e de acordo com Sanches (2001), “exigir o envolvimento dos alunos é provavelmente o aspecto mais importante das estratégias de aprendizagem, (...). É preciso pôr os alunos a fazer e não só a ouvir” (p. 45). Deste modo, numa fase seguinte, foi pedido à turma que substituíssem os nomes dos animais pelas onomatopeias, como por exemplo, quando surgisse o cão na música, a turma deveria dizer “auau”, como no caso do gato, deveriam dizer “miau miau”. Foi possível compreender que a atividade desenvolvida foi do interesse da turma, já que estes passaram o dia a cantá-la, e solicitavam ao longo das atividades que a música fosse colocada novamente. No decorrer da atividade, foi possível observar que as crianças rapidamente compreenderam o que era solicitado, uma vez que quando se aproximava o nome de um animal na música, os mesmos já diziam qual o som que deveriam realizar substituindo a palavra.

Tendo em conta o que foi solicitado às crianças no dia anterior, com o auxílio dos familiares, o momento seguinte foi de partilha com a turma. Cada criança levantou-se, dirigiu-se até ao quadro e apresentou a sua “Filha do meu animal de estimação”. Importa realçar que grande parte das crianças conseguiu imprimir uma fotografia do seu animal para colar no boletim, assim, e após a apresentação, cada criança passava pelos lugares dos colegas para mostrar a imagem do seu animal. Como já era esperado, a maioria dos animais tratava-se de cães e gatos, contudo, foi possível verificar dois animais distintos, o que causou ainda mais curiosidade à turma, sendo eles uma caturra e um hamster. Ainda neste seguimento, importa referir que todos os elementos da sala participaram, inclusive o par pedagógico e a professora cooperante. O objetivo da elaboração destes boletins, para além da partilha com os colegas, era a realização de um gráfico através dos resultados obtidos. Deste modo, deu-se início à atividade seguinte.

No que concerne à área da Matemática, foi elaborado um gráfico de barras para a compreensão do número de animais que as crianças têm. Contudo, tratando-se de uma análise de dados mais complexa para a turma, sendo um conteúdo novo, deu-se início à atividade com a elaboração de uma tabela de frequências através dos resultados obtidos da ficha do animal de estimação, mais concretamente no que diz respeito à espécie do animal - cão, gato, peixe, entre outros. Segundo Martins & Ponte (2010) o ensino da Organização e Tratamento de Dados “visa desenvolver nos alunos a capacidade de planear e executar uma investigação estatística, bem como a capacidade de interpretar e avaliar os resultados” (p. 11). Feita a reunião dos dados obtidos, foi elaborada a

construção do gráfico de barras com o número de animais de cada espécie, permitindo assim que a turma concluísse através das diferenças nas barras, que o animal com mais frequência na turma era o cão/cadela. Posteriormente, e de modo a trabalhar o conteúdo abordado, foi realizada uma ficha de Matemática no livro de fichas de cada aluno.

Ainda no seguimento desta planificação, foi realizada uma atividade que já não se encontra integrada na temática desenvolvida até então, contudo, trata-se de um projeto desenvolvido pela instituição, no qual o par pedagógico intervinha nos dias que assim lhe era competido. O projeto intitulava-se por - Projeto “Ouvintes Sortudos” - tratando-se de um projeto que teve início no ano letivo anterior, e durante a PES a turma voltou a desenvolver o mesmo. Este projeto tinha como principal objetivo a promoção da fluência da leitura nas crianças. Todas as quartas-feiras era introduzido um novo texto, e o mesmo era trabalhado com a turma, sendo que na quinta e na sexta repetia-se a leitura do mesmo. No fim de semana as crianças levavam o texto consigo, e liam para os seus familiares, após este momento de leitura era preenchida uma ficha com alguns dados, nomeadamente o nome do ouvinte, a duração da leitura, bem como a avaliação da mesma. Em cada segunda-feira, cada criança levava a sua ficha com o preenchimento da avaliação, de modo a compreender, a longo prazo, as melhorias existentes.

Como foi referido no início do capítulo, foi até então desenvolvida uma planificação individual, pelo que as próximas atividades farão parte de uma planificação, com a duração de dois dias, em colaboração com o par pedagógico.

A atividade do desafio inicial do primeiro dia foi realizada através de uma “Caça ao Tesouro”. Surge nesta primeira atividade uma complicação devido às condições meteorológicas. Inicialmente, a atividade foi planificada para ser realizada no espaço exterior da instituição. Assim seriam coladas na parede uma pista de cada cor, que iria direcionar para os envelopes que se encontrariam escondidos no jardim, sendo que seriam seis envelopes na totalidade e estes continham sinais de pontuação no seu interior. Devido ao dia chuvoso em que nos encontrávamos, realizou-se a mesma atividade no interior da sala, sendo que as pistas se encontravam coladas na parede, como iria acontecer no exterior, mas os envelopes foram escondidos em diversos lugares, como debaixo da mesa, debaixo da cadeira, no meio do dicionário, atrás da embalagem de leite, entre outros. Quando a turma chegou à sala, foi organizada em seis pequenos grupos, e cada grupo

pegou numa pista de uma cor à escolha e deu início à procura da Caça ao Tesouro. Apesar das condições meteorológicas não permitirem o desenvolvimento da atividade no espaço exterior, é importante ter este em consideração uma vez que é também um espaço de aprendizagem para as crianças (cf. Capítulo I).

Quando todos os grupos encontraram os envelopes, foi-lhes pedido, que um de cada vez, retirasse o que se encontrava no seu interior, e assim, desta forma, deu-se início à temática dos sinais de pontuação sendo estes “marcações gráficas que servem para compor a coesão e a coerência textual” Nascimento (2013). Num momento seguinte foram tidas em conta todas as sugestões dadas pelas crianças relativamente a cada sinal de pontuação, e posteriormente, foram completadas essas definições para que seguidamente fizessem o registo, nos cadernos diários, dos sinais encontrados- ponto final, vírgula, ponto de interrogação, ponto de exclamação, travessão e reticências.

Numa fase seguinte, foi realizada a leitura do texto “As férias da Catarina” de Luísa Ducla Soares, que se encontrava no manual de Português. A leitura foi feita com a devida entoação, permitindo ao grupo a compreensão da existência dos sinais de pontuação no texto. Terminada a leitura, e tendo em conta que a mesma permite que a criança compreenda que a escrita tem regras (Krashen, 1984), recorreu-se à roleta virtual na qual constavam todos os sinais de pontuação aprendidos, e posteriormente, cada criança fazia rodar a roleta, sendo que seguidamente teriam que ler uma frase do texto da qual fizesse parte o sinal selecionado pela roleta. Deste modo, seria possível a participação de cada criança de forma organizada. No final foi realizado um crucigrama no qual constavam todos os sinais aprendidos durante a manhã. No decorrer da atividade e após a mesma foi possível compreender que alguns sinais de pontuação já eram facilmente identificados pelas crianças, contudo, existiam ainda alguns como o travessão e o ponto de exclamação que causavam uma certa confusão no grupo.

Neste seguimento, foi desenvolvida uma atividade de Artes Visuais, continuando a ter os sinais de pontuação como temática principal. Nesta atividade foram disponibilizados alguns cartões, previamente cortados, por cada criança. Seguidamente foi explicado que deviam preencher esse cartão, que viria a ser um marcador de páginas, do modo que achassem mais apropriado, sendo que os sinais de pontuação deviam constar no mesmo. De acordo com Sousa (2003) “a expressão

plástica é essencialmente uma atividade natural (...) e espontânea da criança [sendo] o seu principal objetivo a expressão das emoções e sentimentos através da criação com materiais plásticos” (p.160). De salientar, que uma vez que foi dada permissão para criarem o que cada um quisesse, a atividade desenvolvida não aconteceu como o planeado, sendo que algumas crianças desenharam os sinais de pontuação muito pequenos, e algumas acabaram por cobri-los ao pintar o cartão.

No dia seguinte, as atividades realizadas direcionaram-se mais para a tabuada do cinco, tendo o dia iniciado com a apresentação, por parte do amigo Oli, do desafio inicial e da temática a ser desenvolvida. Num momento seguinte, foi realizada a audição e a interpretação da música “Canção da tabuada do cinco” com a letra de Luísa Ducla Soares e a composição musical de *Soundtrap Productions*. A atividade teve início com a leitura da letra verso a verso, estando a mesma projetada no quadro. Posteriormente foram introduzidos os gestos e, por fim, a melodia. Importa salientar que a turma “cantarolava” a canção ou a melodia ao longo do dia.

Neste seguimento, as crianças registaram a tabuada do cinco nos cadernos diários e seguidamente exploraram e registaram a regra da sequência dos números da tabuada do cinco. Após alguns pequenos exercícios de modo a aprender a tabuada do cinco, foi ainda explorada e registada a noção de quádruplo.

Dando assim continuidade à temática da tabuada do cinco e a noção de quádruplo, foi realizado um jogo para a consolidação dos mesmos conteúdos. Inicialmente a turma deslocou-se para o exterior da sala já organizada em dois pequenos grupos. No exterior, no chão, encontravam-se dois lençóis com o jogo do *Twister*. Primeiramente definiram-se as regras para a elaboração do jogo, sendo que para realizar a ação determinada pelas duas roletas, as crianças devem responder acertadamente à questão que foi colocada, focando-se essencialmente na tabuada do cinco e noção de quádruplo, podendo ainda consolidar-se a tabuada do dois e do quatro, bem como as noções de dobro e quádruplo.

Relativamente ao F.P. foram elaboradas algumas atividades com um grau de complexidade distinto, nomeadamente o jogo de descobrir os pares para a temática dos sinais de pontuação, e algumas fichas de trabalho adaptadas acerca da temática da tabuada do cinco e noção de

quíntuplo. No que concerne ao jogo de descobrir o par, foram disponibilizadas 12 cartas, com um sinal de pontuação em cada face. O objetivo desta atividade seria que o F.P. colocasse todas as cartas com a face virada para o tampo da mesa, e fosse selecionando uma carta de cada vez até conseguir encontrar o par dessa, completando assim o jogo quando encontrasse todos os pares. Importa referir que esta estratégia do jogo era uma das mais apreciadas pelo F.P., sendo que era possível observar a sua felicidade quando encontrava os pares.

Dadas as áreas referidas no início do capítulo, seguidamente será apresentada uma atividade ligada à área da Educação Física. Esta atividade foi desenvolvida pela díade, em conjunto, procurando dar resposta às solicitações da turma para a realização de atividades ao ar livre. De acordo com Mota (2003), este defende que é importante que a criança esteja em contacto com a Educação Física desde muito cedo e que esta consista na realização de atividades ricas e variadas, sendo que é através das mesmas que as crianças alcançam habilidades motoras básicas e os seus primeiros conhecimentos acerca do exercício físico que poderão contribuir para uma boa qualidade de vida no seu futuro. Como já foi referido no capítulo I, o espaço exterior é potencializador de significativas aprendizagens. Neste seguimento, no exterior foram elaborados dois percursos exatamente iguais, criados com o recurso a cones, fita de pintor, arcos, caixas de papelão e pequenos círculos coloridos previamente elaborados. Foi definido um percurso, que inicialmente foi demonstrado à turma, permitindo assim que todos os elementos compreendessem a realização da atividade. O objetivo seria, em articulação com a área da Educação Física, permitir trabalhar a área da Matemática, mais concretamente ao nível do cálculo mental. Assim, cada elemento da díade, tinha uma folha com várias questões matemáticas, que exigiam o cálculo mental para permitir dar resposta e assim iniciar o percurso. Ao início de cada jogada, cada criança levava consigo um círculo colorido, que deveria ser deixado na extremidade do percurso dentro da caixa de papelão, no final, os círculos seriam contabilizados, dando assim a conhecer a equipa vencedora.

Ainda assim, para a elaboração do percurso, foram utilizadas diversas variantes, de acordo com a ordem que fosse dada à turma, nomeadamente saltar a pés juntos, saltar ao pé-coxinho, salto à tesoura, passo de gigante, passo de formiga, caminhar à caranguejo, entre outros. A atividade foi planeada para ser realizada em grande grupo, uma vez que se tratava de um pedido geral, no entanto, a mesma foi realizada com menos de metade dos elementos da turma, já que esta

atividade ocorreu num dia de greve das assistentes operacionais, e diversos pais optaram por não levar os seus filhos à escola. Podemos assim concluir que “o jogo pode ser utilizado como um meio de utilização pedagógica com uma linguagem universal e um poder robusto de significação nas estratégias de ensino-aprendizagem” (Pereira & Pinto 2001, p. 38), sendo que, ainda de acordo com o mesmo autor, este afirma que “a existência de ambientes lúdicos em situações de aprendizagem escolar permite que as crianças obtenham mais facilidade em assimilar conceitos e linguagens progressivamente mais abstractas” (p. 38).

No seguimento do jogo, e da importância deste para a aquisição de novas aprendizagens, foi realizada uma atividade no âmbito da área curricular de Matemática também com o recurso aos jogos. Esta atividade surgiu no desenvolvimento de uma atividade com o objetivo de abordar um novo conteúdo, a tabuada do seis. Para dar início ao novo conteúdo, partiu-se da tabuada do três, abordada na semana anterior, criando assim uma ligação com a tabuada do seis, permitindo que o grupo descobrisse sozinho a relação existente entre ambas as tabuadas. Para isso, foi escrito no quadro a tabuada do três, sendo que o seu resultado já foi preenchido com as respostas das crianças, posteriormente, ao lado desta, foi escrita a tabuada do seis. Quando questionados sobre a relação que achavam existir entre as duas, o (G.G.) rapidamente disse “A tabuada do seis é mais dois do que a do três”, quando representado no quadro ( $3 \times 1 = 3 \rightarrow 3 + 2 = 5 \neq 6 \times 1 = 6$ ) a M.H. negou, dizendo que o resultado de  $6 \times 1$  seria 6, e não 5 como o G.G. afirmou. Posteriormente, a tabuada do seis foi-se completando aos poucos, pelo que, quando esta estava terminada, o (M.M.) disse “A tabuada do 6 é x2 a do 3”. Quando lhe pedimos que explicasse, este disse “ $3 \times 1 = 3$  então  $6 \times 1$  vai ser o dobro da do 3, por isso dá 6”. E, deste modo, foi possível explicar à turma que os resultados da tabuada do seis são o dobro dos resultados da tabuada do três.

Após a realização de alguns exercícios para simplificar a relação aprendida anteriormente, procurou-se realizar uma atividade com o recurso a *bee bots* de modo a tornar a realização desta atividade mais lúdica. Assim, foram elaboradas quatro bases iguais para a realização do jogo e uma base ligeiramente mais pequena e adaptada para o F.P.. Em cada base existiam diversos números que dariam resposta a várias questões que se encontrariam num guião para a elaboração da atividade.

Posto isto, primeiramente os *bee bots* foram apresentados à turma, e posteriormente as crianças ouviram a explicação de como funcionavam, ou seja, como deveriam programá-lo de modo que este chegasse ao seu destino. A turma foi organizada em quatro pequenos grupos e o F.P. realizou a atividade com o auxílio do par pedagógico. A atividade foi realizada numa sala composta por poucas mesas, o que permite utilizar o espaço central para a realização de atividades. Assim, cada grupo sentou-se num canto da sala, e foram distribuídas as bases como é possível observar nas figuras 6 e 7, os *bee bots* e ainda um guião por cada elemento.



Figura 6: Base para bee bot adaptada para o F.P.



Figura 7: Base para a realização da atividade dos bee bots.

Este guião, para além de explicar o que deviam fazer, tinha diversos problemas que deveriam ser resolvidos em conjunto, e após obter o resultado, deviam encaminhar a abelha (*bee bot*) para o resultado correto. Deste modo, procurou-se que as crianças tivessem a oportunidade de aprender com o recurso a robôs, para que assim “criem hábitos de utilização das tecnologias de modo adequado e construtivo” (DGE, 2016, p.3).

No decorrer da atividade, e através do acompanhamento realizado pelas estagiárias e professora cooperante, era possível ouvir alguns comentários por parte das crianças, nomeadamente o (S.B.) que afirmou “Assim é mais “fixe” trabalhar a matemática”, o (S.F.) completou dizendo “Todos juntos fazemos os exercícios mais rápido”. Já no caso da (L.R.) esta disse “Não consigo pôr a abelha a andar direito” pelo que posteriormente recebeu o auxílio necessário até compreender de que modo deveria programar para fazer chegar ao destino correto.

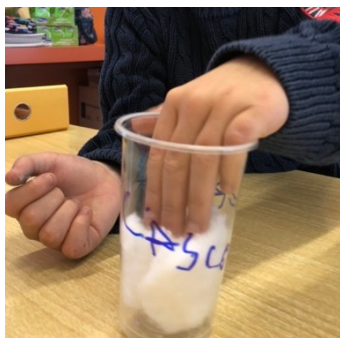
No caso do F.P., a atividade foi desenvolvida do mesmo modo, sendo que apenas o guião foi elaborado tendo em conta as suas aprendizagens, motivando-o assim para a realização do jogo.

Ainda nesta sequência didática, a mestranda optou por desenvolver uma atividade da área do Estudo do Meio, sendo esta, uma das atividades solicitadas pela turma, no que diz respeito ao ensino experimental. De acordo com Tavares (2006) “o trabalho prático é um conceito que envolve o trabalho experimental (...), [sendo que] o mesmo refere-se às atividades em que o aluno está ativamente envolvido” (p.31).

Ao longo de uma semana, em que a temática desenvolvida foi as plantas, foi pensada a realização de uma atividade que permitisse à turma acompanhar o seu desenvolvimento, deste modo, surgiu a experiência da germinação do feijão. Esta atividade surge no seguimento do conto “O João e o pé de feijão” contada no dia anterior e foi desenvolvida individualmente, permitindo assim que cada criança observasse o crescimento do seu feijão. Inicialmente foram apresentadas à turma duas possibilidades para a experiência, terra ou algodão sendo que maioritariamente as crianças optaram pela terra. Neste seguimento, foram distribuídos copos plásticos pela turma, juntamente com dois feijões. Posteriormente cada criança colocou a opção selecionada (terra ou algodão) e no meio os feijões. Seguidamente regaram um pouco cada copo, permitindo assim que a planta se fosse desenvolvendo desde o primeiro momento e colocaram-nos no peitoral da janela. Juntamente com os feijões de cada criança, foram ainda colocados dois feijões num copo com terra e outros dois num copo com algodão, mas a diferença para os restantes, é que estes foram colocados dentro de uma caixa numa zona escondida e húmida da sala. A variável presente no guião da experiência era a luz, sendo que diariamente observavam o desenvolvimento dos seus feijões, e viam também o que estava a acontecer aos feijões que se encontravam guardados. Importa referir que desde o momento da realização da experiência, as crianças demonstravam diariamente preocupação em regar a planta.

Na semana seguinte foi possível observar uma grande diferença em alguns copos, sendo que existiram outros que não chegaram a crescer, pelo que a díade tentou explicar ao grupo que podia não ter nascido por colocarem demasiada água ao regar, ou até porque o feijão não se encontrava em condições para germinar. No entanto, importa salientar que as crianças que não conseguiram ver o seu feijão crescer, mostravam-se felizes e surpreendidas em simultâneo com o crescimento

dos feijões dos colegas. Nas figuras 8, 9 e 10 é possível observar o processo de germinação do feijão.



*Figura 8: Colocar a semente no copo com algodão ou terra.*



*Figura 9: Desenvolvimento do feijoeiro.*



*Figura 10: Continuação do crescimento do feijão.*

Importa referir que ao longo das atividades desenvolvidas, a diferenciação pedagógica encontrou-se sempre presente, sendo que esta não era aplicada apenas ao caso do F.P., criança com NAS, mas também a elementos pertencentes à turma que apresentavam níveis de desenvolvimentos distintos. Neste sentido, era sempre tido em consideração as crianças que terminavam as atividades primeiro e mesmo aquelas que necessitavam de mais tempo para a realização das mesmas.

A maior dificuldade notada ao longo da PES esteve relacionada com a dificuldade de acesso à internet através dos equipamentos eletrónicos disponíveis na sala, dificultando assim o desenvolvimento das atividades planeadas. O único computador com acesso à internet era o computador principal da sala, sendo que apenas uma das atividades foi realizada com recurso à internet da instituição, uma vez que foi possível aceder através dos computadores da biblioteca. Deste modo, e para que fosse possível seguir com as planificações, foi necessário o recurso à internet nos nossos dispositivos pessoais, o que de certa forma também contribuiu para o desenvolvimento pessoal e profissional enquanto formanda, na medida em que nos obrigou a resolver as dificuldades que iam surgindo pelos nossos próprios meios.

A título de conclusão, os conhecimentos adquiridos e consolidados durante a PES revelaram-se fulcrais para uma ação educativa sustentada, contribuindo amplamente para a aquisição de competências enquanto futura docente.

## REFLEXÃO FINAL

Terminado este ciclo do percurso formativo, extremamente desafiante, mas indubitavelmente enriquecedor, ressalta a necessidade de se proceder a uma reflexão a todo o período da PES, em contexto de EPE e 1ºCEB, cujo principal intuito consiste na evolução do perfil duplo do profissional (educador de infância e docente de 1.º CEB), para o qual o presente mestrado habilita. Assim sendo, e tendo em conta que o processo formativo é um “processo dinâmico e contínuo que se inicia na formação inicial e se prolongará ao longo do trajeto profissional” (Marta, 2015, p. 146) pretende-se, entre outras considerações, analisar o desenvolvimento de competências profissionais, sociais e pessoais da formanda que muito marcaram o início da construção da identidade enquanto futura docente.

Efetivamente, este período da PES revelou-se muito estimulante e conduziu ainda ao desenvolvimento de outros conhecimentos e capacidades para além da esfera profissional, incontestavelmente essenciais e complementares para um bom desempenho em ambos os níveis educativos. Este período permitiu que a mestranda contactasse de perto com a realidade de um profissional com perfil duplo e a sua importância, na medida em que, conhecendo amplamente as especificidades inerentes a cada nível educativo, lhe é possível promover uma articulação curricular que atenua e suaviza o processo de transição educativa. De facto, a transição educativa deve assegurar a continuidade educativa e “proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte” (Lopes da Silva et al., 2016, p.99).

Igualmente importante, destaca-se o trabalho colaborativo com o par pedagógico e todos os restantes intervenientes do processo educativo, contribuindo para o desenrolar do processo educativo como uma verdadeira equipa. Esta interação foi essencial não só para a aquisição, aperfeiçoamento e consolidação de competências, mas também para a partilha de informações, recursos e outros pontos de vista que permitiram uma reflexão mais crítica no sentido de uma melhoria da prática educativa e de resolução de situações mais adversas. Tal como referido por Boavida e Ponte (2002), existe a colaboração sempre que os intervenientes trabalham em

conjunto e para o mesmo objetivo, sem restrições hierárquicas, num clima de entreajuda, com benefício para todos. Não obstante, importa ressaltar que se verificou igualmente trabalho colaborativo na interação com os grupos de crianças uma vez que, para além de transmitir conhecimentos ao grupo, a mestranda aprendeu realmente com eles no decorrer da PES. Em determinados momentos da intervenção, essencialmente nas primeiras uma vez que se tratava da fase inicial e o nervosismo se apoderava, surgiram momentos em que eram colocadas questões e a resposta não era repentina, pelo que através da discussão com o grupo, a resposta ia surgindo, permitindo deste modo compreender que o docente ensina as crianças, contudo também aprende com estas.

Tal como referido inicialmente, a PES revelou-se um percurso formativo extremamente desafiante, exigente e rigoroso que obrigou a muita dedicação, empenho, perseverança e trabalho em equipa. O crescimento profissional daqui decorrente teve por base uma incessante postura investigativa procurando dar respostas aos períodos de reflexão sistemáticos. Esta atitude vai de encontro à ideia defendida por Máximo-Esteves (2008), na medida em que a investigação-ação se refletiu num processo complexo que integrou o papel educacional, em processo de formação docente, com o papel de investigadora, aproximando o subjetivo e o objetivo, bem como a observadora e o observado. Assim sendo, a aplicação da metodologia Investigação-Ação em contexto real e prático, tornou-se fundamental neste processo de formação inicial, uma vez que o contexto de estágio é de natureza:

multidisciplinar e teórico-prática, onde os futuros [docentes] devem ensinar investigando e investigar ensinando, e onde a teorização da ação educativa deverá emergir do confronto de saberes disciplinares e educacionais, experienciais e teóricos, substantivos e processuais, conduzindo ao desenvolvimento de profissionais reflexivos e de práticas de orientação democrática (Vieira, 2013, p. 595).

De facto, e indo de encontro às ideias centrais deste relatório, a observação foi constante ao longo de toda a PES e permitiu que a mestranda recolhesse a informação necessária que posteriormente lhe permitiu a elaboração das planificações de forma mais consistente e ajustada. Neste seguimento, importa ressaltar a diferença entre as planificações realizadas nos diferentes contextos. Enquanto na EPE as planificações eram elaboradas semanalmente em colaboração

com o par pedagógico e a educadora cooperante, no 1.º CEB as planificações foram de desenvolvimento mais gradual, inicialmente em díade e depois individualmente, mas sempre em colaboração com a professora cooperante. Uma das dificuldades mais sentidas no decorrer da PES foi a elaboração da planificação, apesar de se tratar de um ponto bastante trabalhado ao longo da licenciatura e mestrado inclusive, quando nos deparamos com a prática, a realidade é outra. Inicialmente a díade foi desenvolvendo a planificação do modo que achou mais apropriado, e com o tempo bem como com os *feedbacks* das orientadoras institucionais, iam surgindo alterações que permitiam desenvolver com maior facilidade a planificação.

No que concerne a desafios, foram vários os que foram surgindo ao longo da PES. Desde o primeiro contacto com crianças, surgiram várias dificuldades, contudo, com o auxílio das docentes cooperantes e das orientadoras supervisoras, estas foram sendo gradualmente colmatadas. Uma das maiores dificuldades sentidas pela mestranda foi o contacto com um grupo do qual fazia parte uma criança com NAS. Ao longo das observações realizadas durante a licenciatura, a mestranda nunca contactou diretamente com uma criança com NAS. No entanto, importa ressaltar que foi sempre dada especial atenção por parte dos docentes no que concerne ao contacto com crianças com necessidades especiais e que exigem mais da nossa parte. Qualquer docente, quer em fase inicial de formação, quer já com alguns anos de experiência, deve ser capaz de dar resposta a todas as crianças, sem excluir qualquer elemento da turma, independentemente das dificuldades que este apresente. Importa referir que todas as crianças devem sentir-se incluídas na turma da qual fazem parte, e deste modo, é importante a realização de atividades que incluam as crianças com NAS na turma em questão, mas também, sempre que possível, desenvolver atividades dentro da mesma temática, contudo, adaptadas ao nível cognitivo e ao ritmo da criança em causa.

Em suma, tal como referido acima, este percurso de formação inicial constitui apenas o primeiro passo de um processo que se irá manter ao longo de toda a vida profissional. Ser professor é estar em constante atualização com necessidade de adaptação à realidade que vai variando sistematicamente, aos métodos e recursos e à nova geração, de forma a adquirir e atualizar as competências necessárias que nos permitam desempenhar a nossa profissão da forma mais bonita e completa possível. Neste sentido, a mestranda procurará pôr em prática o que aprendeu e desenvolver estratégias adequadas à sociedade em constante transformação, não esquecendo

a responsabilidade que acarreta a formação de cidadãos, e o amor que nutre pelo ensino e pelas crianças.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, D. (2016). A relação escola-família como potenciadora do sucesso educativo. *Relatório de estágio*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Albuquerque, M. (2007). Os Recreios dos Jardins-de-Infância do Concelho de Tarouca. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real.
- Alonso, M. (1998). Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação (Vol. I) (Dissertação de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Andrade, F., Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2011). *O espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Antunes, C. (2015). *Exterior(izando) Aprendizagens*. Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-escolar. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Coimbra.
- Baquero, R. (1998). *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. ARTMED editora.
- Barreto, S., & Silva, C. (2004). Contato: Sentir os sentidos e a alma: saúde e lazer para o dia-a-dia-Acadêmica.
- Beane, J. A. (julho/dezembro de 2013). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3, (2) pp. 91-110.
- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2002). *A criança e o seu mundo: Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Editorial Presenças.
- Carita A. & Fernandes G. (2002). *Indisciplinana Sala de Aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Castro, C. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Coordenação do ensino do Português na Alemanha.

- Chiarelli, L., & Barreto, S. (2005). A Importância da Musicalização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: A Música como Meio de Desenvolver a Inteligência e a Integração do Ser. *Revista Recre@rte*.
- Coll, C., Martín, E., Mauri T., Miras M., Onrubia J., Solé I. & Zabala A. (2001). O construtivismo na sala de aula: novas perspectivas para a acção pedagógica. Porto: Edições ASA.
- Condessa, I. C. (2009). *(Re)aprender a brincar*. Ponta delgada: Novagráfica, Lda.
- Corominas, F. (2005) *Educar, hoje*. São Paulo: Quadrante
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, A. (2013). *A importância de brincar no exterior para a resolução de problemas e criatividade: um estudo com crianças em educação pré-escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra. Coimbra.
- Cunha, A. (2017). *A importância do espaço exterior como espaço lúdico e de aprendizagem*. Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-escolar. Escola Superior de Educação. Instituto Jean Piaget. Almada.

- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B, ... Nanzhao, Z. (1996). *Educação: Um tesouro para descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora. ISBN: 85-249-0673-1
- Delors J. (2010). *Educação: um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf> e acessado a 20 de janeiro de 2021.
- Diogo, F. & Vilar, A. M. (2000). *Gestão Flexível do Currículo* (3a ed.). Porto: Edições ASA.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Plural Editores.
- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família: a caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Estrela, M. (2010). *Profissão Docente. Dimensões Afetivas e Éticas*. Areal Editores.
- Fontana, Roseli (1997). *Psicologia e trabalho pedagógico*. Atual
- Formosino, J. (2013). *Modelos curriculares na educação básica - o caminho das pedagogias explícitas*. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.a ed.) (pp. 9- 24). Porto Editora.
- Freinet, C. (2004). *Pedagogia do Bom Senso* (7.a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Gardner, H. (1995). *As Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Garvey, C. (1992). *Brincar*. Edições Salamandra.

- Gomes, J. A. (2007). Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura. In *Casa da Leitura. ABC da Leitura - Orientações teóricas*, pp. 1-10.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1995). *A criança em ação* (3ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1995). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. (5.a edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jonnaert, P. (2012). *Competências e socioconstrutivismo: um quadro teórico*. Instituto Piaget.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). A abordagem de projeto na educação de infância. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (2007). *O Método de projecto* (12a ed.). Edições Pedagogo.
- Krashen, S. (1984). *Writing. Research, Theory, and Applications*. Oxford: Pergamon Institute of English.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (9.ª ed.). Editorial Graó.
- Ludovico, O. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Editorial Novembro.
- Machado, M. (1994). *O brinquedo-sucata e a criança*. Loyola
- Marques, R. (2000). *Dicionário Breve de Pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal: Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Berlim: Novas Edições Académicas.
- Marta, M. (2017). As TIC no jardim de infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de estudios e investigación en Psicología y educación*, (13), 43-46. Obtido de <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2260>

Martins, M. E. G., & Ponte, J. P. (2010). *Organização e tratamento de dados*. Lisboa: DGIDC

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC.

Matta, P., Bettencourt, C., Lino, M. & Paiva, M. (2004). Cientistas de palmo e meio. Uma brincadeira muito séria. *Análise Psicológica*, 1(22), 169-174.

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

Moita, M. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. Apei.

- Montandon, C. (2005). A práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educ. Soc., Campinas*, 26 (91), 485-507.
- Mouraz, A. & Vale, A. (2014). *Da monodocência aos ensaios de coadjuvação no 1o ciclo do ensino básico- Reconfigurações de um ciclo da educação básica*. Educação, Sociedade & Culturas, 43, 85-102.
- Morgado, J. (1999). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Moyles, J. (2002). *Só brincar? O Papel do Brincar na Educação Infantil*. Artmed.
- Nóvoa, A. (1992). A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In A. Nóvoa, & T. Popkewitz, *Reformas Educativas e Formação de Professores*, 57-70. Educa Professores.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (1998). *Modelos curriculares para a Educação de Infância* (2ª ed). Porto Editora.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Obtido de [https://www.researchgate.net/publication/260942853\\_A\\_reflexao\\_e\\_o\\_professor\\_como\\_investigador](https://www.researchgate.net/publication/260942853_A_reflexao_e_o_professor_como_investigador).
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (3aed.) (pp. 13-42). Porto Editora.
- Oliveira, J. (2009). *Psicologia na Educação 3. Temas Complementares*. Livpsic.

- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento através da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 13-29). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (4ª ed.). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da associação criança: A pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação* (4.ª Ed.), (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J. & Monge, G. (2016). Credo Pedagógico para as transições educativas. In J. Formosinho (Org.), G. Monge (Org.), J. Oliveira-Formosinho (Org.), A. Lima, I. Machado, F. Passos, & J. Sousa, *Transição entre ciclos educativos - Uma investigação praxeológica* (pp. 13-17). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud P. (2000). *Pedagogia Diferenciada*. Artmed Editora.
- Pereira, B. & Pinto, A. P. (coord.) (2001). *A Escola e a Criança em Risco. Intervir para prevenir*. Porto: ASA Editores II, S.A.
- Pires, S. (2009). As TIC no currículo escolar. *EDUSER: Revista de Educação*, 43-54.

- Pires, C. (2010). *A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente*. EDUSER: Revista de Educação, 2(2), 66-83.
- Pontes, V. & Barros, L. (2007). Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: o programa de leitura fundamentado na literatura. In F. Azevedo, (coord.), *Formar leitores: das teorias às práticas* (pp.69-87). Lisboa: Lidel.
- Poslaniec, C. (2006). *Incentivar o prazer de ler: actividades de leitura para jovens*. Colecção: Práticas Pedagógicas. (I. Duarte, Trad.) Porto: ASA.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários- cuidados e primeiras aprendizagens* (4ª ed). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Projeto Educativo (2018-2021). Disponível em: <http://www.aert3.pt/index.php/doc-orientadores> acessado a 7 de novembro de 2020.
- Ribeiro, A. (1994). Reflexões sobre a reforma educativa. Texto Editora.
- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In A. Moreira (Org.), J. Paraskeva, M. Moreira, D. Ribeiro, I. Barbosa, I. Costa, A. Vasconcelos, F. Vieira, & M. Melo, *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*, 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*. Porto: Escola Superior de Educação do Porto, Instituto Politécnico do Porto.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.

- Roldão, M. C. (2005). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores* (3.ª Edição). Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sanches, M., & Cochito, I. (2002). Ser Professor: Projeto, Trajetos e Modos de Apropriação Identitária. *Revista de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa*, 9 (2), 89-109. Retirado de <http://revista.educ.ie>.
- Santos, A. (2017). *À redescoberta do espaço exterior*. Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-escolar. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Coimbra. Coimbra
- Sequeira, F. (1999). A competência linguística no processo de compreensão leitora. In R. Castro & P. Barbosa (Org.), *Actas do XV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (Vol. II, pp. 407-413). Coimbra: APL.
- Silva, V. & Nista-Piccolo, V. (2010). Dificuldade de aprendizagem na perspetiva das inteligências múltiplas: um estudo com um grupo de crianças brasileiras. In *Revista Portuguesa de Educação*, 3(2), 191-211. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417086009>.
- Silva, C. (2014). O contributo dos conhecimentos prévios para a construção do conhecimento. *Relatório de estágio*. Instituto de Educação do Minho, Braga, Portugal.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes pela Educação - Drama e Dança*. Instituto Piaget.
- Schon, D. (1992). *Formar professores como profissionais reflexivos*. In A. Nóvoa (coord.). *Os professores e a sua formação*. (pp. 77-91). Dom Quixote.
- Tavares, A. M. F. S. (2006). *Trabalho prático e a formação de professores de ciências: perspetivas para um ensino renovado*. Dissertação de Mestrado. Aveiro. Universidade de Aveiro.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S., Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Editora.

United Nations Children's Fund (UNICEF) (2019). *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos*. Comité Português para a UNICEF.

Vygotsky, L. (2004). *Imagination and Creativity in Childhood*. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7-97.

White, J. (2011). Capturing the difference. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). London: Sage Publications, Ltd.

## LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS

Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro de 1997. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República no 34/1997. Lisboa: Assembleia da República.

Decreto-Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. Diário da República - I Série n.º 237. Ministério da Educação, Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro. Diário da República n.º 172 - 1.ª série - 5103-5119. Assembleia da República. Lisboa. Aprovação do Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e Secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação, revogando a Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro.

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 - Série I - Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva - Lisboa: Presidência do Conselho de ministros.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República - I Série n.º 129. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Currículo.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República, n.º 92/2014 - 1.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto de 2001. Diário da República no 201/2001 - I Série. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Lisboa: Ministério da Educação.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.



ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P. PORTO

M

MESTRADO

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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO  
ELIANA ANDREIA SOARES VENÂNCIO

