

M

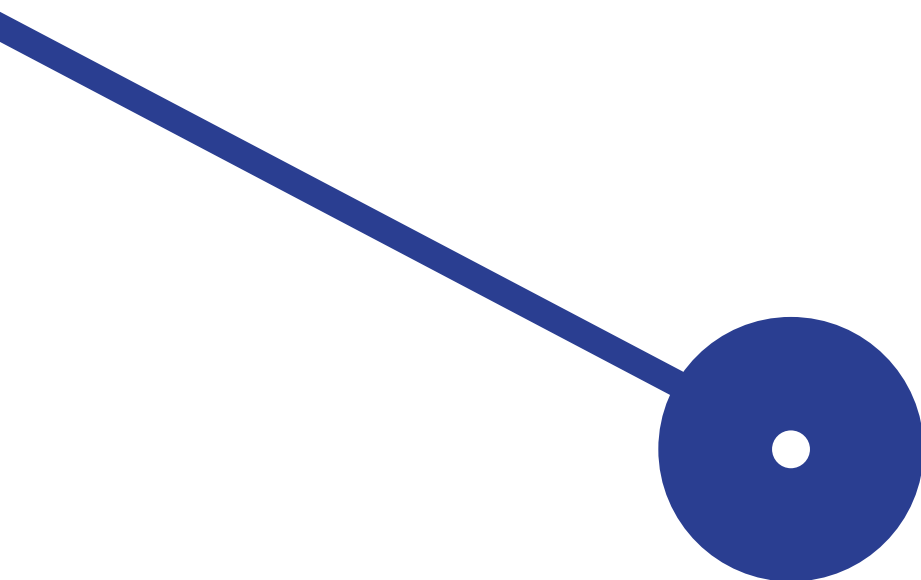
MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Maria Correia de Oliveira

07/2021



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Maria Correia de Oliveira

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação:

Prof.ª Doutora Maria Margarida Campos Marta e Prof.ª Doutora Susana Marque de Sá

Porto, julho de 2021

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Maria Correia de Oliveira

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação:

Prof.^a Doutora Maria Margarida Campos Marta e Prof.^a Doutora Susana Marque de Sá

Porto, julho de 2021

Para a minha mãe,
Que me mostrou o encanto desta profissão
E que, apesar dos receios,
sempre me incentivou a seguir o meu coração.

AGRADECIMENTOS

E porque nenhum caminho se faz sem o apoio da família e dos amigos, não posso deixar de agradecer àqueles que estiveram sempre presentes e que possibilitaram a construção de todo este caminho risonho e gratificante.

À minha mãe por me ter incentivado todos os dias a continuar e nunca me deixar desistir, mostrando-me a força que tenho. E pelos fins de semana consecutivos de ajuda incansável e de companhia, até os olhos não aguentarem, enquanto ficava a fazer noitadas no computador.

Ao meu pai por estar sempre pronto para ir até ao fim do mundo, se for preciso, para me ir buscar algo que necessite e por aceitar as minhas loucuras, entrando nelas comigo.

Ao meu irmão por estar sempre presente, por ser o meu lembrete diário para trabalhar e por nunca me deixar desistir.

Aos meus avós por me ensinarem que o mais importante da vida é sermos felizes e humildes com os outros.

À minha Nana pelas idas à praia à última da hora que me permitiam espairecer e aproveitar a vida com calma e serenidade.

Ao meu João, meu namorado e porto de abrigo, por me ajudar sempre que eu precisava e por me apoiar incondicionalmente, mostrando-me que a vida é simples – só temos que descomplicar e pensar com clareza.

À Ana Luísa por todo o suporte nos momentos mais difíceis, pela disponibilidade constante, pela ajuda nas formulações de frases que teimavam em não sair da confusão de ideias da minha cabeça, pelas horas infinitas de trabalho e pelo apoio incondicional no meu crescimento profissional.

Ao meu primo Tiago pelas gargalhadas e pelas chegadas inesperadas a minha casa, só para lanchar, obrigando-me a espairecer.

À Márcia, por ser a melhor díade que podia ter escolhido, por ser o meu ombro amigo e braço direito, por nunca me deixar desistir e ter sempre as palavras certas, no momento certo. Pelos dias infinitos de trabalho, com um apoio mútuo para darmos o nosso melhor. Por me mostrar que é possível seguir esta viagem, juntas e até ao fim.

À Mafalda pelas manhãs, tarde e noites infinitas a escrever o relatório, sem me deixar desistir, nem pensar que não sou capaz. Pelos almoços, lanches “para a engorda” e jantares. Pelas frases inspiradoras e por me acompanhar nesta viagem do primeiro ao último dia.

À Maria por nunca se recusar a proporcionar-me momentos de canto e piano e por ser tão autêntica, mostrando-me que não sou apenas eu que penso de determinada forma. Pelo companheirismo e pelo apoio constante.

À Jéssica por nunca dizer não a uma aventura e “oferecer” a sua casa à última da hora, sem pensar duas vezes.

Às supervisoras institucionais pelo acompanhamento, orientações e ajuda no crescimento profissional docente.

Às orientadoras cooperantes pela liberdade total, pelos ensinamentos diários e pelo apoio incondicional.

Ao meu Balu por me receber todos os dias com o mesmo entusiasmo de sempre, por me chamar constantemente para a brincadeira, por me obrigar a levantar da cadeira para ir dar um passeio, por nunca me deixar sozinha a escrever o relatório e por me ensinar a valorizar os pequenos prazeres da vida.

RESUMO

Este documento visa explicar o processo de desenvolvimento de competências profissionais, bem como a apropriação e respetiva adequação dos referentes teóricos e legais da educação, no decorrer da Prática Educativa Supervisionada, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. O foco deste relatório remete para uma análise crítica e reflexiva, baseada numa Metodologia de Investigação-Ação, das práticas desenvolvidas nos contextos de estágio.

Neste sentido, a sua organização contempla três capítulos, seguidos de uma metarreflexão. O primeiro capítulo destina-se ao enquadramento teórico e legal, o segundo à contextualização dos centros de estágio, bem como a apresentação da Metodologia de Investigação-Ação aplicada na prática educativa. Já o terceiro capítulo remete para a explicitação, análise e reflexão dos projetos e ações desenvolvidos.

Tendo em conta todo o processo de escrita do relatório, é possível evidenciar uma constante evolução no que toca à identidade profissional docente, a partir da prática educativa nos dois contextos de estágio. O mesmo tornou-se desafiante e, por isso, potenciador de aprendizagens essenciais para uma prática futura, entre as quais a importância da adoção de uma postura investigativa e reflexiva ao longo da vida.

Palavras-chave: Formação docente, Metodologia de Investigação-Ação, Prática Educativa Supervisionada, Reflexão.

ABSTRACT

The aim of this document is to explain the development process of professional competences, as well as the suitability and corresponding adjustment of the theoretical and legal referents in education, in the Supervised Teaching Practice, within the Masters in Preschool Education and 1st cycle of compulsory education. This report refers to a critical and reflective analysis of practices developed within the work experience period, based on a Research-Action Methodology.

In this context, it consists of three chapters followed by meta-reflection. The first chapter presents the theoretical and legal frame, the second chapter provides context regarding the training centres of estágio, as well as the applied Research-Action Methodology in practice. The third chapter refers to the explanation, analysis and reflection regarding projects and actions developed in this period.

Considering the written process of this report, and based on the two estágio experiences, a constant evolution of the teaching professional identity becomes clear. It became challenging and fostered essential learning skills for future practice, such as highlighting the relevance of an investigative and reflective attitude in life.

Keywords: Teacher Training, Research-Action Methodology, Supervised Teaching Practice, Reflection.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Modelos Curriculares High/Scope, Montessori e MEM	17
Figura 2: Livros construídos pelos três grupos de trabalho da sala de atividades	49
Figura 3: Castelo da sala de atividades completo, já colocado na área da casinha e composto pelas muralhas, pela torre, pela bandeira e pelo sino	58
Figura 4: Síntese das atividades desenvolvidas na fase três do projeto "Equipa Espacial"	61
Figura 5: Processo de confecção da sopa: descasque, lavagem, corte e colocação na panela, com água a ferver, dos legumes	71

LISTA DE ABREVIações, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EE – Encarregados de Educação

EPE – Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância

MAB – Material Multibásico

MTP – Metodologia de trabalho por projetos

MIA – Metodologia de Investigação-Ação

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática Educativa Supervisionada

DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

TIM – Teoria das Inteligências Múltiplas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	2
1.1. EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI: CONCEÇÕES E AGENTES.....	2
1.2. O PRIMEIRO NÍVEL EDUCATIVO.....	14
1.3. O PRIMEIRO NÍVEL DE ENSINO OBRIGATÓRIO.....	20
2. CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	27
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO DE ESTÁGIO.....	27
2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	28
2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	34
2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	39
3. CAPÍTULO III – AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO: DESCRIÇÃO, ANÁLISE E RESULTADOS.....	44
3.1. O CAMINHO EXPERIENCIADO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	44
3.2. O CAMINHO EXPERIENCIADO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	60
METARREFLEXÃO.....	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	79
LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS.....	84

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio foi concretizado para a conclusão da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada (PES), do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e surge com a principal finalidade de descrever, fundamentar e refletir todas as ações pedagógicas realizadas nos contextos de estágio, nas duas valências. Assim, pretendia-se que a PES contribuísse para uma constante mobilização dos saberes científicos, pedagógicos, didáticos e culturais, adquiridos ao longo do Mestrado. Para além disto, desejava-se que permitisse a obtenção de uma visão reflexiva e investigativa sobre a prática, possibilitando a adequação constante das ações relativamente aos imprevistos que iam surgindo. No que toca à planificação e preparação da ação educativa, pretendia-se que esta fosse uma competência trabalhada e desenvolvida ao longo de todo o processo, sendo realizada uma avaliação constante, tendo em vista a adequação das práticas ao contexto e aos indivíduos (Ribeiro, 2020).

Neste sentido, o presente documento, encontra-se dividido em quatro partes, sendo que o primeiro capítulo se destina ao enquadramento teórico e legal das duas valências de ensino e está subdividido em três partes, nomeadamente, a Educação do Século XXI e os princípios norteadores, primeiramente da EPE e, posteriormente, do 1º CEB.

O segundo capítulo está organizado em duas partes e evidencia a caracterização dos contextos de estágio, estando presente no subcapítulo 2.1 a descrição dos centros de estágio da EPE (2.1.1.) e do 1º CEB (2.1.2.) e dos grupos de trabalho, correspondentes. A segunda parte deste capítulo (2.2) salienta a respetiva metodologia de investigação adotada, nomeadamente a Metodologia de Investigação-Ação (MIA), mostrando a sua influência e visibilidade no decorrer da prática.

O terceiro capítulo surge com a finalidade de descrever, analisar e refletir as ações que foram desenvolvidas ao longo do estágio, concretamente na valência da EPE, onde está presente a análise do projeto e de algumas atividades que foram desenvolvidas em paralelo com o mesmo. No segundo subcapítulo é evidenciada a valência do 1º CEB, analisando-se o projeto trabalhado, bem como uma das planificações desenvolvidas.

Por fim, surge a metarreflexão que pretende refletir sobre o processo de formação profissionalizante, sendo a mesma uma parte fulcral para o crescimento e evolução enquanto futura profissional na área da educação.

1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“Vivemos neste momento numa situação paradoxal: estamos a tentar humanizar os robôs e, ao mesmo tempo, a robotizar a vida humana.” (Neto, 2020, p. 32)

Para o desenvolvimento de uma prática coerente e enriquecedora é essencial que o docente tenha por base os pressupostos teóricos e legais que a sustentam, de modo a não se deixar levar pelo referido na citação, ou seja, deve olhar para cada criança como sendo um ser individual e com as suas idiossincrasias que devem ser atendidas aquando da preparação da sua prática. O seu foco principal deverá ser, portanto, o desenvolvimento integral de cada criança, num ambiente seguro, tranquilo e positivo.

Assim, o presente capítulo está subdividido em três partes, nomeadamente a Educação do Século XXI (conceções e agentes), onde é evidenciada a importância de uma aprendizagem ativa, do papel do docente, bem como o da família e, ainda, o processo de transição entre níveis educativos. O segundo subcapítulo é dedicado ao primeiro nível educativo, explicitando as suas especificidades, importância e modelos curriculares associados, e, por fim, ao primeiro nível de ensino obrigatório, clarificando as suas individualidades e documentos orientadores que o norteiam.

1.1. EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI: CONCEÇÕES E AGENTES

Vive-se cada vez mais num mundo onde a educação deve ser “um grito de amor à infância e à juventude” (Delors et al., 1996, p. 11) fugindo das quatro paredes escolares e enquadrando-se também no contexto familiar, na comunidade e na nação, uma vez que a criança está inserida em todos estes contextos e, não depende só da escola a sua educação e formação enquanto um ser cívico, desenvolvido intelectual e emocionalmente.

Deste modo, a escola tem a responsabilidade de fomentar os valores, as atitudes e a cultura que vão ao encontro do que se pretende na sociedade onde se insere, sendo-lhe também incumbida a tarefa de, por vezes, modificar a vida cultural dessa sociedade e de educar a população quanto aos valores, regras e diretrizes a seguir. Por estes motivos, a educação é indispensável na construção “dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social [e, por sua vez, no] (...) recuar [da] pobreza [da] exclusão social, [das] incompreensões, [das] opressões [e das] guerras” (Delors et al., 1996, p. 11). Para que todos estes valores e aprendizagens se desenvolvam,

a educação deve ser vista como um processo constante ao longo da vida que além de contribuir para a aquisição de conhecimentos deve ser considerada como uma “via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações” (Delors et al., 1996, p. 12).

Assim, Freire considera que as condições primárias para que exista educação são i) o respeito por cada pessoa como um indivíduo único, com características específicas, ii) a postura de tentar sempre superar os obstáculos, mesmo que, primeiramente, estes pareçam impossíveis iii) e uma atitude que privilegia o diálogo, a discussão e o debate de ideias (Freire, 1996). Importa ainda referir que este filósofo faz uma distinção clara entre dois tipos de educação, nomeadamente a educação bancária e a educação problematizadora. A educação bancária vê o educador como um agente transmissivo dos conhecimentos que possui e a criança como uma tábua rasa sem qualquer conhecimento prévio. Assim, esta educação é vista como um processo em que alguém é detentor de todos os conhecimentos (educador/professor) e os “deposita” nas crianças que ainda não sabem nada. Por outro lado, Freire explicita a educação problematizadora como oposta à educação anteriormente apresentada, uma vez que esta privilegia a liberdade de expressão e o diálogo/ discussão de ideias para a aquisição de aprendizagens (Freire, 1987). Analisando estes dois tipos de educação, pode-se afirmar que a bancária já não se enquadra na realidade atual, sendo destacadas metodologias associadas à educação problematizadora.

A educação é, portanto, o principal aspeto de desenvolvimento humano e social e, como já foi referido, deve ser contínua e constante ao longo da vida, desde o nascimento, não fazendo sentido pensar nela apenas a partir dos seis anos de idade, uma vez que todos os anos desde o nascimento até essa idade, são um período “crítico para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, bem como para o desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 4). Desta forma, é essencial que todos os documentos orientadores das aprendizagens estejam enquadrados uns nos outros, promovendo uma visão integradora de todo o processo de ensino e de aprendizagem, numa perspetiva de aprofundamento contínuo e que sejam dadas sucessivas oportunidades às crianças de forma a realizarem aprendizagens ativas que “desenvolvem espírito de iniciativa, curiosidade, desembaraço e auto-confiança – características que lhes serão bem úteis ao longo de toda a vida” (Hohmann & Weikart, 2011, p. ii).

Desta forma, a educação deve organizar-se em torno dos quatro pilares da educação (Delors et al., 1996), nomeadamente, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

O pilar aprender a conhecer, também designado por aprender a aprender, possibilita que a criança se enriqueça das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida, estimulando a importância de estas adquirirem métodos de pesquisa e seleção de informação para a resolução de problemas do seu dia a dia, e, ainda, para a descoberta de novas ideias. Desta forma é fundamental que a criança comece a perceber que “aprender é a possibilidade de se criar uma expectativa sobre um futuro aprender; é desejar saber o que não se sabe. Aprender é um desejo de saber sobre o que não se sabe.” (Floriani, 2003, p. 2).

No pilar, aprender a fazer, a ação desenvolve-se sobre o meio onde a criança está inserida e permite a aquisição de competências que a tornem capaz de enfrentar os desafios e de trabalhar em equipa, construindo os seus conhecimentos a partir da prática e da aquisição dos saberes, tal como Piaget defende na sua teoria do construtivismo. Este autor acredita que uma criança ativa, na ação proposta, constrói representações mais significativas do mundo, desenvolvendo competências (Castañon, 2015). Deste modo, no decorrer da PES as crianças foram colocadas no centro da ação, tendo um papel ativo, enriquecendo e construindo novos conhecimentos, com base na prática, exploração e experimentação.

O pilar aprender a viver juntos, preconiza que a criança consiga colocar-se no lugar do outro aceitando diversas opiniões que permitem desenvolver projetos em conjunto, baseados no trabalho colaborativo e cooperativo que promovem diálogos democráticos e pacíficos, e a descoberta a partir da relação e comunicação com os outros, tal como Vygotsky defende na sua teoria do socioconstrutivismo. Assim, a teoria socioconstrutivista permite que as crianças formulem as suas questões, gerando diferentes hipóteses e testando os resultados, através de um diálogo e interação com os diferentes intervenientes (Boiko & Zamberlan, 2001). No decorrer da PES este pilar tornou-se mais evidente, no sentido em que foram proporcionados momentos de aprendizagem que permitiam a formulação de hipóteses e a testagem das mesmas, assentes no trabalho colaborativo e na comunicação de todos para todos.

Já o pilar aprender a ser, promove o desenvolvimento da própria personalidade e a melhoria de capacidades relacionadas com a autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal, gerindo e identificando as próprias emoções. Neste sentido, uma prática assente no *Mindfulness* promove o desenvolvimento deste pilar e auxilia as crianças a relaxarem e a

desenvolverem as suas relações sociais, facilitando a consciência progressiva do seu próprio corpo, da respiração, das emoções e sua gestão (Sánchez-Gómez et al., 2020). Na PES foram promovidas situações que assentavam neste pilar e num autoconhecimento progressivo, na receção das crianças na sala e nos momentos de retorno à calma.

A partir da presente visão de educação assente nestes quatro pilares é possível perceber que esta deve ser vista como um todo que valoriza todas as capacidades e formas de aprendizagem de cada criança. Considerando a sua individualidade, a educação deve ter por base os direitos definidos na *Convenção dos Direitos da Criança* pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (2019), sendo que abrange todo e qualquer ser humano com idade inferior a 18 anos. Assim, todas as decisões que estejam direta ou indiretamente ligadas à criança devem ter em consideração o superior interesse da mesma, sendo que esta tem o direito de exprimir a sua opinião bem como os seus pontos de vista, obter informações, dar a conhecer ideias e tem, ainda, direito à liberdade de pensamento, consciência e religião. Importa ainda referir que é aos pais que está atribuída a principal responsabilidade pela educação da(s) sua(s) criança(s), não obstante de todas terem direito a uma educação que deve respeitar os direitos e a dignidade de cada uma, promover o desenvolvimento da personalidade, dons e aptidões mentais e físicas, preparando a criança para uma vida adulta ativa, inserida numa sociedade livre. Nunca se deve esquecer que todas as crianças têm “direito ao repouso, a tempos livres e a participar em actividades culturais e artísticas” (UNICEF, 2019, p. 25).

Tendo saliente estes aspetos, é relevante destacar a importância do brincar na infância enfatizando-se, ainda mais nos dias de hoje, devido à situação pandémica atual que a torna, por vezes, uma atividade redutora, trazendo sequelas preocupantes para o desenvolvimento saudável e integral das crianças. Neste período, as pessoas aumentaram substancialmente os seus tempos de exposição a ecrãs e comportamentos sedentários, reduzindo, por consequência, os seus níveis de atividades física e recreativa na Natureza. Como é de esperar, as crianças não foram exceção, uma vez que “se antes da pandemia já tínhamos um problema sério de falta de autonomia das crianças e liberdade para brincar (...), hoje em dia a situação está ainda pior a nível de desenvolvimento motor, emocional e social” (Neto, 2020, p. 23).

O Brincar corresponde a uma vertente de jogo designada por jogo exploratório na ação, natural e livre, consistindo, portanto, numa adaptação constante às incertezas, estando preparado para o inesperado e imprevisível e vivendo o momento, a partir de diversas explorações do corpo em espaços e em relações com os outros (Neto, 2020). Além do brincar, a presença do lúdico nas

salas de atividades, e fora delas, é essencial para facilitar a aquisição das aprendizagens, o desenvolvimento social, pessoal e cultural e a saúde mental, promovendo, também, aprendizagens naturais e espontâneas que estimulam o pensamento crítico e a criatividade (Tessaro & Jordão, 2007). Neste sentido, “todos devem estar abertos à absorção do lúdico, para reconhecer a sua importância enquanto fator de desenvolvimento da criança” (Tessaro & Jordão, 2007, p. 6).

Desta forma, considerando o papel essencial do brincar e do jogo lúdico no desenvolvimento da criança, Neto (2020) defende que é imprescindível que o adulto promova cada vez mais momentos de brincadeira livre nos diversos espaços onde a criança permanece, de modo a desenvolverem uma maior literacia motora e lúdica, combatendo o sedentarismo infantil. É fundamental que lhes seja dada a oportunidade de correrem riscos em situações desafiadoras de natureza diversa e em vários contextos de ação, consciencializando os pais dos malefícios que provocam nas crianças, as proibições feitas por eles em momentos de iniciativa e exploração das crianças. Assim, o adulto deve tentar equilibrar no horário da criança os momentos de atividades organizadas com os momentos de tempo livre, tanto em casa como na escola, considerando o espaço interior e exterior, sendo incluído neste último a exploração da Natureza que, além dos inúmeros benefícios que traz, permite consciencializar as crianças para a sustentabilidade. No sentido de tentar colmatar este sedentarismo na infância, no decorrer da PES tentou-se desenvolver várias atividades de brincadeira ao ar livre e, também, jogos lúdicos tanto no espaço exterior, como interior, que exigissem o desenvolvimento motor das crianças (cf. Capítulo III).

Segundo a *Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto*, a educação deve contribuir para um desenvolvimento completo da personalidade, do carácter e da cidadania, potenciando capacidades de reflexão consciente sobre os diversos temas que surjam no dia a dia das crianças e, deve também potenciar um equilibrado desenvolvimento físico. Esta lei destaca também que é essencial promover o espírito democrático, especialmente através da experiência pedagógica quotidiana, onde todos os intervenientes do processo de ensino e de aprendizagem interagem entre si.

De modo a concretizar a educação é necessário selecionar a pedagogia e perceber em que consiste. Desta forma, considera-se pedagogia como um «espaço “ambíguo” (...) [entre] as ações, as teorias e as crenças» (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 7), existindo duas vertentes – por um lado as pedagogias transmissivas e, por outro, as participativas.

As pedagogias transmissivas têm por base a passagem de um património cultural de geração em geração, sendo que estes saberes são considerados inalteráveis e indispensáveis para que os indivíduos sejam educados e cultos. Assim, o docente é apenas um transmissor do que lhe foi transmitido anteriormente e a ponte entre o património referido anteriormente e o educando. A criança é vista como uma tábua rasa, sem conhecimentos prévios, e tem o dever de memorizar o que lhe é transmitido e reproduzi-lo fielmente, devendo evitar os erros e corrigir todos os não conseguir evitar. Os objetivos desta pedagogia centram-se na “transmissão desse património perene e na sua tradução em aquisição de capacidades (pré) académicas, na aceleração das aprendizagens, na compensação dos défices que obstaculizam a escolarização” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 8). Os materiais associados a esta pedagogia, são estruturados e iguais para todos, promovendo propostas standardizadas. Importa referir que esta pedagogia se insere na educação bancária defendida por Paulo Freire (M. Vasconcelos & Brito, 2006) e que esta abordagem “reduz a riqueza das interações e relações adulto-criança e propicia a seleção precoce das crianças cuja função respondente é apreciada” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 9).

Em contrapartida, salientam-se as pedagogias participativas que surgem como uma alternativa às pedagogias transmissivas, uma vez que requerem a desconstrução das segundas, de forma a valorizar os meios, os contextos, os processos, as realizações e as metas e não apenas os produtos ou resultados. Desta forma, estas pedagogias têm como principal objetivo o envolvimento das crianças em todo o processo de ensino e de aprendizagem, prevalecendo a experiência contínua e interativa entre a criança e o adulto. A criança é, portanto, vista como um ser ativo e com competência para colaborar em todo o quotidiano educativo e o adulto como organizador do espaço, observador e escutador da criança, de modo a conhecer as suas características, interesses e motivações. Assim, nesta pedagogia, as atividades e projetos surgem dos interesses e quotidiano das crianças, de modo a potenciar aprendizagens significativas nas mesmas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Pode-se, ainda, afirmar que estas pedagogias se inserem numa perspetiva de educação problematizadora (Freire, 1987) e, portanto, nas pedagogias destacadas na atualidade. No decorrer da PES esta pedagogia foi tida em consideração, visto que em todas as atividades foram valorizados essencialmente o processo e o modo como cada criança atingia as suas metas e não os produtos que daí advinham (cf. Capítulo III).

Desta forma, torna-se essencial explicar uma das pedagogias inserida na pedagogia supramencionada, mais especificamente a Pedagogia-em-Participação (Oliveira-formosinho, 2017) que além de ser uma pedagogia participativa, pode, também, ser considerada uma pedagogia socioconstrutivista que apresenta como conceitos básicos a acção humana e a mediação, ou seja, é a partir destes dois que Vygotsky considera ser possível o sujeito adquirir conhecimentos de natureza cultural, institucional e/ou histórica (Castañon, 2015).

Vygotsky, na sua teoria socioconstrutivista, defende ainda que o docente deve incidir a sua prática na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito que preconiza a

existência de uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, definida como a distância que medeia entre o nível actual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade actual de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes (Vygotsky, 1978 citado por Fino, 2001, p. 5).

Deste modo, o docente deve apoiar a criança, proporcionando-lhe recursos que a permitam subir um nível no seu conhecimento, que, sem o seu apoio, não seria possível.

A Pedagogia-em-Participação ademais de ir ao encontro das características supramencionadas, assenta toda a sua acção na democracia, sendo esta simultaneamente um meio e um fim, ou seja, vivível tanto nos grandes objetivos como no dia a dia participativo de todos os agentes do processo educativo. Esta forma de ver a educação nesta pedagogia promove a igualdade, a inclusão, a responsabilidade social das crianças e das famílias e o sucesso educativo, uma vez que permite dar voz tanto às crianças, como à sua colaboração entre pares e com o adulto, promovendo um ensino centrado no aprender.

Assim,

a Pedagogia-em-Participação é essencialmente a criação de ambientes educacionais em que a ética das relações e interações permite o desenvolvimento de atividades e projetos que, por sua vez, possibilitam às crianças viver, aprender, significar e criar, porque valorizam a experiência, o conhecimento e a cultura das crianças e das famílias, em diálogo com o conhecimento e a cultura das profissionais. A Pedagogia é vista como um encontro de culturas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 13).

Durante a PES o diálogo com e entre as crianças foi fundamental, uma vez que estas desempenharam um papel ativo no desenvolvimento das suas aprendizagens, percebendo-se, desta forma, que através das interações e da comunicação as aprendizagens desenvolvem-se de forma mais significativa e com sentido para as crianças.

Independentemente das pedagogias participativas selecionadas pelos docentes é importante perceber as dimensões do seu perfil de desempenho, assentes no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, nomeadamente, a *Dimensão profissional, social e ética*, a *Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, a *Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade* e, ainda, a *Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida*.

A Dimensão profissional, social e ética pressupõe que o docente (educador e professor do 1º CEB) promova uma escola inclusiva, respeitando as diversidades culturais e pessoais de cada criança, promovendo, em simultâneo, a sua autonomia, o seu bem-estar e o seu desenvolvimento integral das mesmas. Para além disto, espera-se que as metodologias educativas sejam adaptadas às individualidades e necessidades de cada criança, tal como está previsto no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Ao longo do processo educativo, pretende-se aumentar a participação ativa de cada criança, potenciando as suas capacidades e características. No Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, é traçado, ainda, um conjunto de princípios e pressupostos para uma educação inclusiva, que se anseia alcançar e obter nas instituições. Estes princípios e pressupostos passam por uma i) educabilidade universal, em que todas as crianças têm capacidade para adquirir o conhecimento; pela ii) equidade, apoiando cada criança conforme as suas individualidades e necessidades, de forma a que todas atinjam os objetivos pretendidos; pela iii) inclusão, permitindo a participação de todas as crianças em todos os momentos educativos; e pela iv) personalização, adequando o plano educativo a cada criança, às suas necessidades, potencialidades e interesses. É também de relevar a v) flexibilidade, tentando-se ajustar o espaço, o tempo e o currículo às individualidades do grupo; a vi) autodeterminação, confiando que as crianças têm autonomia na tomada de decisões, sendo necessário criar um ambiente propício ao diálogo, onde a criança tem uma voz ativa e é escutada. Por fim, o vii) envolvimento parental, em que os pais estão envolvidos em todo o processo educativo, alargando a possibilidade de crescimento das crianças no ambiente familiar; e a viii) interferência mínima, onde se restringe a ação técnica e educativa aos intervenientes das instituições e entidades, respeitando a vida familiar de cada criança ou aluno, são, também, pressupostos fundamentais para uma educação inclusiva.

É de destacar que o equilíbrio emocional e as dimensões cívica e formativa são características que o docente deve manter sempre presentes. Deste modo, a construção de uma educação inclusiva, pressupõe que todos os alunos aprendam, que as aprendizagens se realizem num ambiente de respeito pelas capacidades e diversidades de cada um e, ainda, que estas sejam construídas num processo de colaboração mútua entre docentes e crianças ou alunos (Rodrigues, citado por Palaré & Rombinha, 2015).

A Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem pressupõe o uso correto da língua portuguesa, a valorização da aquisição de aprendizagens tanto de modo individual como em grupo, o envolvimento ativo das crianças nestes processos, o uso de diversas linguagens e

suportes, bem como estratégias pedagógicas diferenciadas, de modo a atender os interesses, capacidades e dificuldades de todas as crianças. O docente deve, também, privilegiar a avaliação nos seus diversos modos e áreas de aplicação e não apenas numa avaliação final, traduzindo-se numa avaliação contínua de todo o processo.

No que concerte à *Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade*, o docente deve integrar tradições e práticas da comunidade no currículo, bem como potenciar “relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, bem como com outras instituições da comunidade” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, p. 5571), concebendo a escola como um espaço de desenvolvimento social e cultural. Esta dimensão do docente é particularmente relevante, não desprezando as restantes, uma vez que é frequentemente desvalorizada. É essencial perceber-se que quanto melhor for a relação estabelecida entre escola-criança-família, melhor será o desenvolvimento educativo e pessoal da criança. Nesta relação incluiu-se a criança já que esta é muitas vezes esquecida neste contexto específico, sendo colocada de parte. No entanto “a observação reflexiva sobre práticas existentes em diferentes níveis de ensino (...) revela-nos os contributos activos das crianças (...) ora na construção dessa relação, ora na sua diluição” (Sarmento, 2006, p. 61), uma vez que esta é o elo de ligação entre os contextos.

Deste modo, considerando que a criança é “simultaneamente filho, aluno e cidadão” (M. Sousa & Sarmento, 2010, p. 148) pode-se afirmar que pertence a diversos contextos, tal como defende Bronfenbrenner (1987), na sua perspetiva ecológica. Por outras palavras, a criança está inserida num microssistema (quotidiano da criança – família, jardim de infância (JI)/escola e relações pessoais), num mesossistema (relações estabelecidas em dois campos próximos da criança – exemplo: relação escola-família), num exossistema (contextos que afetam a criança de forma indireta) e num macrossistema (padrões culturais, crenças, ideologias, sistema político e económico). Considerando que a educação das crianças não pertence exclusivamente à escola, mas também à comunidade e à família, que vai ser sempre “[o] primeiro, permanente e mais importante professor das crianças” (M. Sousa & Sarmento, 2010, p. 148), é fácil perceber que a “vida da escola e das famílias será ... melhorada e facilitada se houver um verdadeiro espírito de colaboração em torno da vida escolar das crianças, uma vez que terá um impacto muito positivo na sua integração, motivação e desempenho” (M. Sousa & Sarmento, 2010, pp. 148–149).

Quanto à *Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida* (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto), o docente deve manter ao longo da sua prática uma postura de

reflexão constante, vista como um “pensamento sério e austero distante da acção, com conotações próximas de meditação e introspecção (...) processo mental que acontece quando se olha para determinadas acções do passado” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 2) possibilitando uma reflexão constante que se centra na acção, de modo a ajudar o docente a melhorar, não só a nível pessoal, mas, essencialmente, no que toca à vertente profissional, partindo do pressuposto que faz uma retrospectiva sobre a acção e, ainda, sobre os momentos de reflexão na acção. É essencial, também, que este reflita sobre aspetos éticos e deontológicos, participando em projetos de investigação, com a finalidade de atualizar os seus conhecimentos, contribuindo para os mesmos.

Uma tarefa primordial do docente é, também, promover uma transição suave das crianças entre os diferentes ciclos de ensino, atribuindo a cada etapa a responsabilidade de completar, aprofundar e alargar a anterior, num espírito de continuidade e de educação como um todo indivisível (Circular nº 17/DSDC/DEPEV/2007, de 10 de outubro).

Considerando que “o jardim da infância e a escola primária são fundamentados em filosofias, modelos organizacionais e práticas pedagógicas diferentes; e que, portanto, a transição de uma para outra requer atenção especial” (Moser, 2007, p. 52, citado por Moss, 2011, p. 150) cabe aos educadores de infância e professores do 1º CEB facilitar esta transição. Assim, estes docentes devem manter uma atitude proativa de encontrar estratégias de sequencialidade, nunca deixando para trás as especificidades de cada nível educativo, mas criando uma articulação construída em parceria com os pais, os profissionais, as crianças e as perspetivas de cada um deles.

Tendo em conta o que foi mencionado, é clara a vantagem da existência de docentes com um perfil duplo, uma vez que conhecem as características e especificidades de cada nível, permitindo-lhes ter uma visão mais alargada da educação das crianças, proporcionando estratégias facilitadoras de todo o processo educativo e facilitando o momento de transição, tanto numa perspetiva de preparação das mesmas, como de adaptação ao novo nível educativo. Os docentes com este perfil apresentam também uma noção clara de educação ao longo da vida, tendo sempre presente os princípios, a visão, os valores e as áreas de competência que são previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Martins et al., 2017). Este documento permite tomar conhecimento daquilo que se pretende que as crianças adquiram ou desempenhem no final da escolaridade obrigatória, independentemente dos percursos escolares que realizem.

Desta forma, é essencial que seja construída uma planificação conjunta, da transição das crianças, pelos docentes dos dois níveis, envolvendo estratégias que a facilitem, valorizando as aquisições feitas no JI e familiarizando-as com a realidade do 1º CEB (Castro et al., 2015). Algumas destas estratégias dizem respeito a conversas com as crianças “identificando as suas expectativas, interesses, medos e crenças sobre o que acreditam ser o 1º CEB” (Castro et al., 2015, p. 37), a diálogos conjuntos entre todos os agentes do processo de ensino e de aprendizagem [docentes, encarregados de educação (EE) e crianças], visitas à escola do 1º CEB e ao JI, como forma de colaboração e conhecimento mútuo, reuniões entre educador e professor de modo a haver uma partilha de informação sobre os trabalhos desenvolvidos no JI e sobre características e níveis de desenvolvimento de cada criança. A família tem, também, um papel primordial em todos os processos de transição, uma vez que esta tem uma visão das crianças que nenhum docente consegue ter, ou seja, se houver um trabalho de partilha de informações entre docentes e famílias, será possível uma contribuição positiva para a realização de uma transição suave (Lopes da Silva et al., 2016). Outra estratégia primordial que facilita este processo de transição é o desenvolvimento de projetos conjuntos entre os dois níveis educativos, possibilitando as crianças de, além de visualizarem como são desenvolvidas as aprendizagens no nível seguinte, de explorarem e investigarem juntamente com elas, sentindo-se parte integrante de um projeto conjunto (Circular nº 17/DSDC/DEPEV/2007, de 10 de outubro).

O desenvolvimento destes projetos pressupõem, segundo Kilpatrick (2007), que a criança é naturalmente ativa, essencialmente nos comportamentos sociais, ao que “com uma criança que é naturalmente social e um docente competente, que a estimule e lhe guie a determinação, podemos esperar o tipo de aprendizagem a que chamamos formação de carácter” (Kilpatrick, 2007, p. 29). Desta forma, o autor referido classificou os projetos em quatro tipos distintos, nomeadamente o *Tipo 1* que tem como principal objetivo, dar forma a alguma ideia, seguindo os passos de perspetivar, planificar, executar e avaliar, como por exemplo, escrever uma carta ou apresentar uma peça; o *Tipo 2* que diz respeito ao usufruo de uma experiência, que, segundo o autor, é a partir da intenção que este se torna um projeto que influencia o crescimento da apreciação da criança, como ouvir uma história ou uma orquestra; o *Tipo 3*, apresenta-se como o mais conhecido e tem como intenção solucionar alguma dificuldade intelectual ou resolver um problema, como por exemplo, descobrir porque é que a lua não tem sempre a mesma forma; e, por fim, o *Tipo 4* que está associado à obtenção de um grau, destreza ou saber, estando relacionado a

pontos característicos de conhecimento ou competências e apresentando os mesmos passos que o *Tipo 1*.

No seguimento dos trabalhos de projeto defendidos por Kilpatrick, surge o documento *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias* (T. Vasconcelos et al., 2012) que, embora o seu título projete uma abordagem apenas para idades de EPE, este afirma que pode ser desenvolvido em qualquer nível educativo, uma vez que consideram a infância como “não segmentada em etapas e serviços, mas entendida como um continuum coerente, em que escolas e professores se articulem entre si e elaborem propostas curriculares que possam abranger os diferentes níveis educativos de um modo articulado” (Vasconcelos et al., 2012, p. 7)

A metodologia apresentada neste documento apela ao trabalho de projeto como uma abordagem pedagógica centrada em problemas ou no estudo aprofundado de determinado tema, devendo este trabalhar na zona de desenvolvimento proximal da criança, defendida por Vygotsky. Assim, Vasconcelos et al. (2012), subdividiram esta metodologia em quatro fases distintas, sendo a primeira a Fase I que corresponde à Definição do problema, onde se formulam as questões ou problemas, discriminando as dificuldades e o que se irá aprofundar, recorrendo a teias de ideias iniciais, construídas pelas crianças, com contributos do adulto. Na Fase II, denominada por Planificação e desenvolvimento do trabalho, realiza-se uma previsão dos possíveis desenvolvimentos do projeto consoante as metas específicas, construindo-se mapas conceituais, teias ou redes que servirão de guias para a pesquisa. Na Fase III – Execução – inicia-se o processo de pesquisa a partir de experiências diretas, elaborando gráficos e sínteses da informação recolhida através diversas linguagens gráficas e transformando a sala de atividades num “grande laboratório de pesquisa e reflexão” (Rinaldi, 2005; Vasconcelos, 2009, citados por Vasconcelos et al., 2012, p. 16). A Fase IV diz respeito à última fase e denomina-se por Divulgação/ Avaliação e é onde se realiza uma exposição sistemática e visual do trabalho desenvolvido e se partilha os saberes adquiridos com a comunidade, “numa espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistador e aprendido” (Vasconcelos et al., 2012, p. 17), avaliando todo o processo e formulando-se novas hipóteses que poderão, ou não, servir de mote para projetos futuros.

No decorrer da PES foi desenvolvida a metodologia de trabalho por projetos (MTP) (Vasconcelos et al., 2012) nos dois níveis educativos, sendo que na EPE construiu-se o projeto “Os Castleos” e no 1º CEB o projeto “Equipa Espacial” (cf. Capítulo III).

Tendo em perspetiva o mencionado anteriormente, e considerando que a realização de trabalhos por projetos, entre diferentes níveis educativos, se revela uma estratégia muito benéfica para qualquer faixa-etária ou nível de aprendizagem, e, também, facilita todo o processo de transição, pode-se afirmar que a existência de docentes com um perfil duplo (EPE e 1º CEB, mais especificamente) só traz benefícios para o desenvolvimento intelectual e pessoal das crianças, uma vez que estes conhecem as especificidades de cada um dos níveis.

Neste seguimento, após se conhecerem as conceções gerais da educação, importa aprofundar as especificidades de cada nível educativo onde a PES se desenvolveu, iniciando-se no subcapítulo seguinte com a EPE e, seguidamente com o 1º CEB.

1.2.0 PRIMEIRO NÍVEL EDUCATIVO

A Educação Pré-Escolar (EPE) destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três e a idade de entrarem no ensino básico, possui um carácter facultativo, e é “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, p.670).

A Lei de Bases Do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto), juntamente com a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) definem os objetivos principais deste nível, nomeadamente, os de colaborar para a igualdade de oportunidades no acesso à escola; valorizar a curiosidade e o pensamento crítico; exortar as capacidades e características de cada criança, tanto a nível pessoal como social; desenvolver a sua inteligência emocional; observar e compreender a Natureza e o Homem; explorar princípios morais, como a responsabilidade e liberdade, respeitando a diversidade de culturas; desenvolver capacidades de expressão, comunicação e imaginação, favorecendo as linguagens múltiplas; incentivar atividades lúdicas e hábitos de higiene; ajudar na despistagem de crianças com necessidades adicionais de suporte (NAS); proporcionar um desenvolvimento global da criança, considerando a individualidade de cada uma; e incentivar a participação da família em todo o processo de aprendizagem. Estes objetivos estão direcionados para uma formação e desenvolvimento equilibrado da criança.

Embora a EPE não seja obrigatória, esta é essencial para o desenvolvimento das crianças, uma vez que as aprendizagens iniciam-se desde o nascimento e, como tal, a educação de infância, aliada aos cuidados e às aprendizagens realizadas em casa, acrescentam o desenvolvimento de mecanismos e atitudes em relação à aprendizagem, a melhora do comportamento e

desenvolvimento educacional, que facilitarão a transição para o 1ºCEB (Moss, 2011). Destaca-se que este nível não deve ser visto como uma preparação para o nível seguinte, mas sim como um nível com especificidades e características próprias, composto por experiências vividas no aqui e agora e que, por sua vez, prepararão as crianças para a vida.

Deste modo, o JI deve ser visto como um espaço para aprendizagens mútuas a partir da experimentação constante e momentos de brincadeira livre, sendo que as crianças e educadores devem “aprender a ser, aprender a fazer, aprender a aprender [e] aprender a viver juntos” (Moss, 2011, p. 148), construindo um currículo baseado em quadros de referência e aprendizagens com objetivos abrangentes, numa perspectiva holística de educação, de forma a criar uma base sólida para o desenvolvimento da criança ao longo da vida. As salas de atividades no JI podem ser consideradas como “laboratórios colaborativos” (Moss, 2011, p. 156), onde a democracia, a experimentação e a solidariedade prevalecem como valores essenciais para a partilha de ideias e construção de conhecimentos de forma colaborativa. Por sua vez, o educador deve promover um espírito democrático e reflexivo nas suas salas, de modo a desenvolver uma educação mais lata, e não num sentido mais restrito de apenas seguir objetivos predefinidos (Moss, 2011).

Segundo o *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância* (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto), é da responsabilidade do educador desenvolver um currículo a partir da planificação, organização, avaliação e relações do ambiente educativo, de modo a proporcionar aprendizagens significativas e integradas, no âmbito da formação pessoal, expressão, comunicação e conhecimento do mundo. Desta forma, o educador deve organizar o ambiente educativo, disponibilizando e gerindo materiais e recursos estimulantes e diversificados, organizando o tempo de forma flexível e proporcionando condições de segurança e bem-estar nas crianças. É, também, da responsabilidade do educador observar, planificar e avaliar todo o processo de ensino e de aprendizagem, bem como os agentes que a ele pertencem, ou seja, observar cada criança individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, de forma a criar planificações integradoras, flexíveis e adequadas às necessidades e capacidades de cada criança e tendo em vista uma avaliação formativa. O educador deve, ainda, estabelecer relações de confiança e cooperação tanto com as crianças como com as suas famílias, favorecendo o desenvolvimento afetivo, emocional, social, pessoal, cívico e da autonomia das mesmas e estimulando a sua curiosidade e predisposição para aprender. O currículo desenvolvido pelo educador deve desenvolver capacidades no âmbito da expressão e comunicação – organizando ambientes de estimulação comunicativa e proporcionando momentos de exposição, exploração

e desenvolvimento de diversos tipos de expressão – e, ainda, do conhecimento do mundo, estimulando a curiosidade, observação, exploração e descrição de acontecimentos do dia a dia e do mundo natural e proporcionando momentos de manipulação de quantidades, bem como, atividades integradoras das tradições da comunidade (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto).

Assim, de modo a que o educador integre na sua prática todas estas dimensões, surgem as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (Lopes da Silva et al., 2016) como um quadro de referência que suporta as suas ações tanto no contexto de EPE como no contexto de Creche. Estas subdividem-se em três grandes secções, nomeadamente, o enquadramento geral, as áreas de conteúdo e a continuidade educativa e transições, sendo que esta última já foi desenvolvida, explicitada e referenciada no subcapítulo anterior.

No enquadramento geral são apresentados os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância que assentam no desenvolvimento e aprendizagens como vertentes indissociáveis, na visão de criança como sujeito do processo educativo, na exigência de resposta a todas as crianças e na construção articulada do saber. Estes princípios, aliados a uma intencionalidade educativa, característica do educador, composta por um ciclo interativo de observar, planear, agir e avaliar e suportada em diversos tipos de registo, bem como num ambiente de comunicação e articulação, permitem ao educador “tomar decisões sobre a prática e adequá-las às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5). Estas decisões estão intimamente ligadas à organização do ambiente educativo, tanto ao nível do estabelecimento, do ambiente da sala de atividades (organização do grupo, do espaço e do tempo) e das relações e interações estabelecidas entre os diferentes intervenientes, que facilitarão o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

Após este enquadramento de orientação global do trabalho pedagógico, as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) encontram-se estruturadas em três áreas de conteúdo, baseadas nos princípios e fundamentos da EPE, nomeadamente, a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação que se subdivide nos Domínios da Educação Física, da Educação Artística, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática, e a Área do Conhecimento do Mundo. Importa destacar que, apesar de estas áreas se apresentarem compartimentadas no documento, elas devem ser vistas de forma articulada, uma vez que “a construção do saber se processa de forma integrada” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 31) e isto apenas acontece para

facilitar a identificação de aprendizagens no processo de observação, planeamento e avaliação das crianças e do processo educativo.

Neste sentido, é essencial que o educador tenha conhecimento das orientações supramencionadas, bem como das características, interesses, capacidades e necessidades do grupo, de forma a conseguir articular o processo de gestão do currículo com os modelos curriculares que melhor se adaptam ao grupo em questão. Assim, serão explicitados de seguida os modelos curriculares: High/Scope, Montessori e Movimento da Escola Moderna (MEM), enfatizando que estes foram os modelos que se destacaram na PES.

High/Scope	Montessori	MEM
<ul style="list-style-type: none"> • Paradigma construtivista; • Aprendizagem pela ação, a partir da iniciativa e experiências-chave; • Interações positivas entre adulto-criança, centradas no reforço positivo, na partilha de controlo, no apoio de brincadeiras e na resolução de problemas; • Espaço organizado por áreas de interesse específicas; • Diversidade de materiais, ao alcance das crianças e etiquetados, promovendo a autonomia na escolha e arrumação dos mesmos; • Rotina diária consistente, respeitando o processo planejar-fazer-rever e composta por tempos individuais, em pequenos e grande grupo, momentos de recreio ao ar livre e de transição. 	<ul style="list-style-type: none"> • Paradigma construtivista; • A criança desenvolve-se naturalmente; • Treino dos sentidos a partir dos materiais; • Uso dos materiais de uma forma específica, sendo a maioria autocorrigíveis; • Exercícios da vida prática; • Educador com uma função de ensino indireto, preparando o meio e demonstrando o uso dos materiais; • Valorização da exploração da Natureza; • Ausência de recompensas e/ ou castigos; • Liberdade, estrutura e ordem, realidade e natureza, como componentes básicos das salas montessorianas; • Espaços claros, iluminados, com janelas baixas e mobiliário proporcional às crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> • Paradigma socioconstrutivista; • Todo o processo educativo assenta sobre um espírito de negociação, cooperação e democracia; • Grupos de trabalho heterogéneos; • Trabalho de projeto; • Espaço organizado por seis áreas básicas de atividades e uma zona central para trabalho coletivo; • Materiais diversos e autênticos; • Ambiente agradável e altamente estimulante; • Paredes como expositores permanentes das produções das crianças; • Uso de instrumentos de monitoragem da ação (Mapa de Presenças, Lista de Projetos Semanal, Quadro de Tarefas, entre outros). • Espírito de colaboração, interajuda e partilha de aprendizagens entre crianças, educador, pais e comunidade.
<p>Ênfase no processo e não no(s) produto(s); Criança no centro de todo o processo educativo; Valorização do espaço exterior; Educador como promotor de interações positivas; Avaliação formativa.</p>		

Figura 1: Modelos Curriculares High/Scope, Montessori e MEM (Adaptado de Hohmann & Weikart, 2011; Lillard, 2017; Montessori, 1988; Oliveira-Formosinho et al., 1998).

Os modelos curriculares supramencionados apresentam como pontos comuns o ênfase que é dado ao processo educativo com a criança no centro, enquadrando-se, todos eles, em pedagogias participativas, uma vez que a criança é vista como um ser com competência e atividade (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Todos estes modelos valorizam, também, a exploração do espaço exterior, de modo a que as crianças apreciem “a maravilha do mundo natural” (Lillard, 2017, p. 53), as interações adulto-criança baseadas num clima seguro, positivo e tranquilo e, ainda, a avaliação formativa assente na observação, interação com as crianças e nos registos diários (Hohmann & Weikart, 2011).

O modelo High/Scope centra-se na aprendizagem pela ação, definida como “viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 5), tendo por base a iniciativa e experiências-chave da criança. O educador deve promover as interações positivas entre adulto-criança, a partir do reforço positivo, da partilha de controlo, do apoio nas brincadeiras e da resolução de problemas relativos a conflitos sociais, de modo que a criança se sinta livre e confiante para expressar os seus pensamentos e sentimentos. O ambiente de aprendizagem deve estar organizado por áreas de interesse específicas, disponibilizando uma grande variedade de materiais em cada uma delas, sendo que estes devem estar ao alcance das crianças e identificados, de modo a promover a autonomia das mesmas tanto na escolha, como na arrumação. A rotina diária é consistente, permitindo “às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e [dar-lhes] um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia”. Esta rotina deve respeitar o processo de planear-fazer-rever e contemplar momentos tanto de trabalho individual como de pequeno ou grande grupo e, também, momentos de recreio ao ar livre e de transição (Hohmann & Weikart, 2011). É de destacar que todos estes aspetos do presente modelo foram possíveis de observar ao longo da PES.

A abordagem Montessori defende que a criança se desenvolve naturalmente e o seu conhecimento baseia-se nas perceções que esta tem do mundo, sendo necessário, por isso, “inúmeros materiais e actividades para treinar os sentidos” (Oliveira-Formosinho et al., 1998, p. 19) da mesma e estimular exercícios da vida prática, como por exemplo, colocar a mesa, apertar os atacadores (capacidade estimulada na PES), vestir-se, entre outras ações que esta desenvolve no seu quotidiano, promovendo a autonomia. Estes materiais que apelam aos sentidos devem ser manipulados de uma forma específica, tendo em consideração que a sua maioria é autocorrigível (Oliveira-Formosinho et al., 1998). Neste modelo o educador tem uma postura de ensino indireto, preparando o meio e apresentando os materiais a cada criança, apenas no momento certo do seu desenvolvimento (Lillard, 2017). Os componentes básicos num ambiente Montessori são a liberdade, a estrutura, a ordem, a realidade e a natureza. Importa salientar que as características dos espaços claros, iluminados, com janelas baixas e mobiliário proporcional às crianças (Montessori, 1988) se verificaram na PES.

No MEM, os grupos são compostos, preferencialmente, por crianças de idades distintas, promovendo o respeito pela diferença e atitudes de interajuda e colaboração, e, ainda, desenvolvendo o seu processo educativo a partir de trabalhos de projeto assentes num espírito de negociação e princípios democráticos (Oliveira-Formosinho et al., 1998). O desenrolar destes

projetos contam com o apoio e contribuição da família e comunidade, tanto ao longo do mesmo, como nos momentos de partilha mútua de conhecimento e aprendizagens. O espaço, neste modelo, deve ser agradável, altamente estimulante e estar dividido em seis áreas básicas de atividades (biblioteca, oficina da escrita e reprodução, laboratório de ciências e experiências, construções e, também, expressões artísticas), que disponibilizam materiais diversos e autênticos, e uma zona central destinada ao trabalho coletivo (Oliveira-Formosinho et al., 1998). O MEM faz uso das paredes para expor as produções das crianças e os instrumentos de monitoragem da ação educativa (Mapa de Presenças, Lista de Projetos Semanal, Quadro de Tarefas, entre outros). Na PES foi possível observar a constituição de grupos heterogêneos, ao nível etário e não só, um espírito democrático que permitia o desenvolvimento do trabalho de projeto e o uso de instrumentos de monitoragem, como o mapa de presenças.

Tendo em vista que o educador é conhecedor de todos estes modelos, não lhe sendo exigido o cumprimento de apenas um, é possível adequar e aplicar estratégias de modelos distintos, tendo em consideração as OCEPE e as características e individualidades de cada grupo. Nesta perspetiva, terá a flexibilidade de construir um currículo adequado e ajustado às necessidades, não só do grupo, como também de cada elemento do mesmo.

Além de selecionar o(s) modelo(s) que mais se adequa(m) ao grupo, o educador deve realizar uma avaliação das crianças, num processo de recolha constante das evidências observadas associadas a atitudes, registos individuais ou coletivos e comunicações das crianças. Neste sentido, surge a Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, que orienta a avaliação na EPE, numa perspetiva formativa que consiste num “processo integrado que implica o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas às características de cada criança e do grupo, [incidindo] preferencialmente [nos] processos” (Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, p.1). Assim, este tipo de avaliação, característica da EPE, serve essencialmente como um suporte das decisões pedagógicas, tanto ao nível do planeamento como das intervenções do educador, sendo vista como uma “avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16).

Em suma, e tendo em vista a mensagem de Michael Jackson e Lionel Richie, “We are the world, we are the children/ We are the ones who make a brighter day/ So let's start givin”, (Nós somos o mundo/ Nós somos as crianças/ Nós somos aqueles que deixam o dia mais brilhante/ Então, vamos começar a oferecer) presente na música “We are the world”, é importante que o educador tenha sempre em vista que a criança é parte integrante do mundo, devendo ser

preparada para a vida e, de igual forma, respeitada e escutada. As crianças são capazes de transformar um dia “cinzento” ou triste de qualquer pessoa num dia cheio de luz e com o “sol a brilhar”, apenas com a sua sinceridade, espontaneidade e simplicidade e, como tal, um profissional de educação deve olhar para a criança como um ser ativo e brilhante, que possui ideias próprias e capacidade para aprender, dando-lhe todo o seu amor, apoio e amparo para que cresça de forma saudável e equilibrada, e preparada para transformar o mundo num lugar cada vez mais harmonioso.

1.3.0 PRIMEIRO NÍVEL DE ENSINO OBRIGATÓRIO

O 1º CEB corresponde aos quatro primeiros anos do ensino obrigatório em Portugal e desenvolve o seu currículo de um modo articulado e globalizante, tendo por base a monodocência, que pode ou não ser coadjuvado em áreas específicas, como o Inglês, a Educação Artística e a Educação Física (Roldão, 2009).

O regime de monodocência, nestas idades, revela-se vantajoso pelo facto de facilitar a articulação do currículo, mas, essencialmente, pela possibilidade de criação de um clima de conhecimento profundo das individualidades de cada criança, juntamente com uma base interpessoal forte que se revela num bem-estar afetivo, predispondo as crianças para as aprendizagens e sendo, portanto, uma mais valia psicológica e socializadora (Roldão, 2009).

Além de um regime de monodocência, o 1º CEB é norteado por dois documentos, nomeadamente as Aprendizagens Essenciais (AE) (Direção-Geral da Educação, 2018) e o PASEO (Martins et al., 2017). As AE consistem num “conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis” (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, Artigo 3.º) e estão organizadas por áreas curriculares e anos de ensino. Já o PASEO organiza-se num conjunto de “princípios, visão, valores e áreas de competências” (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, Artigo 3.º) que são desejáveis de serem desenvolvidos em paralelo com as áreas curriculares, ao longo da escolaridade obrigatória.

Deste modo, o 1º CEB apresenta como componentes curriculares, presentes na matriz curricular-base, explanada no Anexo I, do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, o Inglês, a Educação Física, a Educação Artística, que integra as Artes Visuais, a Expressão Dramática/ Teatro, a Dança e a Música, a Cidadania e Desenvolvimento, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) o Apoio ao Estudo, a Oferta Complementar e, ainda, a Educação Moral e Religiosa e as Áreas de Enriquecimento Curricular

(AEC) que são de oferta obrigatória, mas de frequência facultativa. O mesmo documento prevê que o 1º CEB apresente uma carga horária semanal de 25 horas letivas, distribuídas por várias componentes curriculares. O Português e a Matemática devem ter uma carga horária de sete horas semanais, o Estudo do Meio, de três horas, a Educação Artística e a Educação Física de cinco horas, o Inglês (destinado apenas ao 3º e 4º anos) de duas horas e o Apoio ao Estudo e a Oferta Complementar de três horas para os 1º e 2º anos e de uma hora para os 3º e 4º anos. As áreas de Cidadania e Desenvolvimento e das TIC, correspondem a áreas de integração curricular transversais às restantes áreas, promovendo a “dimensão globalizante deste ciclo” (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, Anexo I).

Além da matriz curricular-base, as escolas possuem uma autonomia e flexibilidade curricular que as permitem gerir o currículo de modo a enriquecê-lo, “com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos À Saída da Escolaridade Obrigatória” (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, Artigo 3.º), tendo a autonomia de administrar até 25% do total da carga horária, por ano. Esta autonomia e flexibilidade curricular, reflete-se nos domínios de autonomia curricular (DAC) que potenciam o desenvolvimento de aprendizagens globais e interdisciplinares, correspondendo a “áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular, desenvolvidas a partir da matriz curricular-base de uma oferta educativa e formativa” (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, Artigo 3.º). Neste sentido, segundo Roldão e Almeida (2018), o currículo deve ser considerado como um “binómio” (p. 15), em que o primeiro pilar do mesmo corresponde às competências sociais indispensáveis e globais a todos os currículos e o segundo às escolhas feitas por cada escola, segundo o seu contexto e aprendizagens dos seus alunos em concreto.

No seguimento da autonomia e flexibilidade curricular, torna-se claro que a articulação curricular está na base do currículo do 1º CEB, de modo a promover aprendizagens significativas e do interesse das crianças. Posto isto, a articulação curricular consiste na inter-relação de saberes vindos de diferentes áreas de conhecimento, baseando-se na sequencialidade, ou seja, propõe o desenvolvimento de capacidades e competências nos indivíduos de forma contínua e progressiva (Leite, 2012). Esta promove uma melhor qualidade de aprendizagens, uma vez que passam a revelar-se significativas para as crianças, ou seja, partem dos seus conhecimentos prévios e estão contextualizadas e, por sua vez, servirão para a aquisição de conhecimentos/competências futuras.

Assim, é importante clarificar os diferentes tipos de articulação curricular existentes: lateral, vertical e horizontal. A articulação curricular lateral, defendida por Sponchiado (2005), centra-se na importância da contextualização de todas as atividades propostas e de partir dos conhecimentos prévios dos alunos, com o objetivo de atribuírem um significado às novas aprendizagens que irão assentar nas já existentes e aplicar-se aos saberes futuros. A articulação vertical diz respeito à articulação de saberes entre diferentes níveis educativos e a articulação horizontal relaciona-se com a articulação de saberes no mesmo nível educativo.

Deste modo, a articulação curricular pode ter por base quatro conceitos distintos que, agregados a si, se concretizam em diferentes metodologias de trabalho: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, intradisciplinaridade e transdisciplinaridade. A multidisciplinaridade assume uma organização baseada na existência de diversas disciplinas que mantêm as suas delimitações de conhecimentos, estabelecendo, esporadicamente, relações entre si (Leite, 2012). No que toca à interdisciplinaridade, esta valoriza “um grupo de disciplinas que se inter-relacionam” (Leite, 2012, p. 88), estabelecendo processos de comunicação e integrando conteúdos e conceitos de áreas do saber distintas, que proporcionam uma visão global das situações. Relativamente à intradisciplinaridade, esta defende a articulação de saberes dentro da mesma disciplina, permitindo um encadeamento, aprofundamento e complexificação dos conteúdos de determinada área do saber (Leite, 2012). Por fim, a transdisciplinaridade, abandona a existência de disciplinas, mas não deixa de ter por base os seus conhecimentos, trabalhando através de uma metodologia de projeto e representando, por isso, o “grau máximo de coordenação entre as disciplinas e interdisciplinas” (Leite, 2012, p. 88). Podemos afirmar que a transdisciplinaridade, facilita a interpretação e compreensão da realidade dos alunos como um todo coerente e não como conhecimentos parcelados e descontextualizados.

Após a perceção destes conceitos, é importante ter presente que eles não funcionam isoladamente nas escolas, ou seja, todos estes modos de articulação podem ter uma vertente lateral, como horizontal, ou até vertical. Importa referir que no decorrer da PES existiu uma constante preocupação em desenvolver as várias articulações curriculares referidas, destacando-se a transdisciplinaridade, a articulação lateral e a horizontal (cf. Capítulo III).

Tendo em consideração o regime de monodocência e a necessidade de uma articulação constante de conteúdos, neste nível de ensino, torna-se relevante destacar os princípios orientadores que um professor do 1.º ciclo deve ter, presentes no Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto. Assim, o docente deve contribuir para a elaboração dos projetos curriculares de escola

e de turma; organizar, desenvolver e avaliar, utilizando instrumentos de avaliação diversificados, o processo de ensino; considerar os conhecimentos prévios, dificuldades, capacidades e necessidades dos seus alunos na elaboração das aprendizagens, integrando uma articulação curricular lateral. Deve, ainda, potenciar a articulação curricular vertical entre os vários níveis educativos, nomeadamente a EPE e o 1º CEB; desenvolver, nas crianças, métodos de estudo; promover a autonomia; desenvolver o respeito pela diversidade; potenciar práticas de colaboração e de uma cidadania democrática; e, também, estabelecer uma relação afetiva positiva com os seus alunos, permitindo que estes se encontrem predispostos para as aprendizagens. Neste sentido, ser professor do 1º CEB exige um conhecimento aprofundado do currículo, atualizado e diversificado, aliado a competências de comunicação, observação e de relacionamento interpessoal, de modo a compreender os alunos e ser compreendido por eles (Santos Silva & Lopes, 2015).

Tendo em conta que o docente deve considerar, na sua prática, os vários conceitos supramencionados, este também deve valorizar as capacidades, interesses e necessidades de cada criança e, para isso, pode ter por base a Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM) de Gardner. Este autor defende que “todos os indivíduos são dotados de uma inteligência pluralista, formada por múltiplas capacidades intelectuais” (Pavan, 2014, p. 631), ou seja, para Gardner, cada pessoa possui diversas inteligências que podem ser desenvolvidas ao longo da vida e que, dependendo da descendência genética e dos estímulos ambientais, cada um pode aprimorar e apresentar mais facilidade em determinadas inteligências.

Posto isto, para Gardner existem sete inteligências que podem ser identificadas através de características particulares. A inteligência linguística relaciona-se com o uso oral e escrito da língua, sendo um aspeto dos escritores; a lógico-matemática caracteriza-se pela capacidade de resolução de problemas e raciocínio matemático; a inteligência espacial relaciona-se com a orientação espacial e a capacidade de elaborar planos estratégicos, como é o exemplo dos engenheiros e cirurgiões. Já a inteligência musical corrobora com a facilidade de tocar instrumentos, discernir sons e timbres, destacando-se nos vários músicos; a corporal-cinestésica diz respeito à habilidade de movimentar o corpo para se expressar, para desportos ou para criar novos produtos, como os dançarinos, artistas e desportistas. Por fim, a inteligência interpessoal corresponde à capacidade de lidar, compreender e trabalhar com os outros e a inteligência intrapessoal relaciona-se com a facilidade de olhar para dentro de si e discernir as suas emoções, capacidades e dificuldades (Pavan, 2014; Travassos, 2001).

Deste modo, um professor que defende, na sua prática, as inteligências múltiplas de Gardner acredita que todas as crianças têm interesses e capacidades distintas, não aprendem da mesma forma, ninguém obtém o conhecimento na sua totalidade nas diversas áreas e, ainda, a avaliação deve servir como uma forma de perceber as capacidades e interesses das crianças, de modo a articular todos estes aspetos com o currículo e os estilos de aprendizagem de cada um (Travassos, 2001). Importa salientar que quanto mais estimulante for o ambiente de aprendizagem, maiores serão as possibilidades de cada criança desenvolver as suas inteligências, devendo o professor potenciar aprendizagens contextualizadas, diferenciadas e motivadoras, de modo a se tornarem significativas. Assim, neste contexto, a avaliação é concebida como “um processo contextual e contínuo” (Pavan, 2014, p. 638) que faz parte da rotina das crianças, onde professores e alunos se avaliam mutuamente, constantemente e a si próprios, de modo a identificar os estilos de aprendizagem mais adequados e conteúdos de maior interesse de cada um.

A utilização da TIM, de Gardner, dentro da sala de aula, promove, além de uma educação inclusiva, a diferenciação pedagógica que consiste num “conjunto de medidas didáticas que visam adaptar o processo de ensino-aprendizagem às diferenças inter e intra-individuais dos alunos, a fim de permitir a cada aluno atingir o seu máximo na realização dos objectivos didáticos” (De Corte, 1990, p. 280 citado por Walberg & Paik, 2000, p. 17). Tal acontece, pois a teoria de Gardner considera tanto as crianças que têm mais dificuldades em determinada inteligência, como as que têm mais facilidade, estimulando todas a evoluírem nas suas capacidades. Assim como as inteligências múltiplas, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) revela-se como uma estratégia de diferenciação pedagógica, porque organiza o ensino de forma a que um maior número de alunos aprenda, sem ser necessário adotar intervenções individualistas e/ou adaptações de especialistas (Prais et al., 2020).

Desta forma, segundo Meyer, Rose e Gordon (2014), citados por Prais et al. (2020), o DUA defende três princípios base, nomeadamente, a necessidade de permitir que os alunos apresentem de várias formas os conteúdos, as ações e formas de expressão; de disponibilizar diversos estilos de aprendizagem e desenvolvimento; e, ainda, de potenciar a participação, envolvimento e compreensão na realização das atividades propostas. Para que isto aconteça, o DUA motiva o ensino da Arte e o ensino colaborativo (Prais et al., 2020), de modo a possibilitar as escolhas individuais, a autonomia e o trabalho com o outro, compreendendo e integrando as opiniões e ideias de todos, e, com a finalidade de promover a inclusão.

Tanto a TIM, como o DUA, foram considerados no decorrer da PES, uma vez que todas as atividades eram de caráter holístico, potenciando o desenvolvimento de diversas inteligências em simultâneo e, ao mesmo tempo, não sendo exigida a mesma resposta a todos, nem a realização do mesmo percurso. É de destacar a utilização de uma diversidade de recursos, respeitando os vários estilos de aprendizagens, tal como o DUA defende.

A utilização TIC ao longo de todo este processo, é uma outra forma de promover uma educação inclusiva (cf. Subcapítulo 1.1) e de se aproximar a sala de aula, da realidade das crianças, uma vez que o “século XXI é considerado o século da informação, da sociedade do conhecimento” (Souza et al., 2017, p. 48) e as crianças já nascem a contactar com diversos modos de tecnologia e informação e, por isso, é imprescindível que o professor integre esta dimensão na sua sala de aula. Assim, as TIC devem ser vistas como um “processo permanente de construção de pontes entre o mundo da escola e o universo que nos cerca” (Dowbor, 2001, p. 11 citado por Souza et al., 2017, p. 48), que permite o trabalho autónomo, ou de cooperação entre pares, exigindo a recolha, seleção e verificação de informações, de modo a adquirir novos conhecimentos e/ou partilhar os já adquiridos. Além de aproximar a sala da comunidade e de promover o conhecimento de novas culturas, conceitos e aprendizagens, as TIC, são também um excelente método de motivação e envolvimento das crianças nas atividades, uma vez que permitem a realização de jogos educativos, a utilização de recursos audiovisuais e o desenvolvimento do pensamento computacional, como é o exemplo dos *robots* programáveis (cf. Capítulo III).

Assim, integrar as TIC na sala de aula constitui-se como um processo “duplo de resolução de problemas e de experimentação” (Raposo-Rivas et al., 2020), uma vez que não existe uma única forma de as integrar na sala e, simultaneamente, exige um processo contínuo de experimentação para se definir as estratégias mais adequadas, de acordo com cada turma/criança. Para além da importância dos recursos digitais é fulcral que o docente disponibilize uma diversidade de recursos, de várias naturezas, e, também, que não substitua o seu trabalho pela simples exposição das crianças aos mesmos. Neste sentido, o professor tem um papel fulcral na sala de aula, uma vez que todos os recursos que este seleciona têm de ter uma intencionalidade pedagógica (De Quadros-Flores et al., 2018).

Em suma, o 1º CEB é um nível educativo que exige que o professor olhe para os seus alunos, não esquecendo que estes ainda são crianças que precisam de brincar e exprimir as suas emoções, devendo criar um clima afetivo forte que possibilita a aquisição de aprendizagens num ambiente seguro (Roldão, 2009). Simultaneamente, o professor necessita de compreender que

as crianças são capazes de pronunciar as suas opiniões, interesses, dificuldades e debater ideias com os pares, devendo permitir que se expressem sempre que for necessário. Desta forma, será possível a valorização das suas preferências e conhecimentos prévios, de modo a potenciar aprendizagens significativas, tendo sempre em vista os quatro pilares da educação (Delors et al., 1996), não sobrevalorizando nenhum deles.

No seguimento da apresentação dos fundamentos teóricos e legais que sustentam toda a prática, é fulcral o conhecimento aprofundado dos dois grupos onde foi desenvolvida a PES, analisados no capítulo seguinte, de modo a serem proporcionadas atividades enquadradas, enriquecedoras e significativas para as crianças em questão.

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

“Só o caminho do diálogo constante entre todos permitirá o progresso.”
(Sampaio, 2018, p. 1)

Para que a prática educativa se desenvolva de forma sustentada, seja coerente e promova aprendizagens significativas, pressupõe-se o conhecimento aprofundado da instituição, do meio, da sociedade e das características de cada grupo.

Destarte, o presente capítulo é constituído por dois subcapítulos, sendo que o primeiro subcapítulo engloba a caracterização do agrupamento onde foi desenvolvida a PES, iniciando pela caracterização do contexto da EPE e finalizando na caracterização do contexto do 1º CEB, de modo a haver uma prática educativa coerente, baseada nos interesses e necessidades das crianças. O segundo subcapítulo centra-se na metodologia de investigação desenvolvida, nomeadamente a MIA.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO DE ESTÁGIO

A PES realizou-se numa instituição pública de educação e formação pertencente a um Agrupamento de Escolas do Grande Porto. Este é constituído por “quatro jardins de infância, duas escolas básicas com educação pré-escolar e 1.º ciclo, uma escola básica com 1.º ciclo, uma escola básica com 2.º e 3.º ciclos e uma escola básica e secundária (escola sede)” (Projeto Educativo do agrupamento, 2018–2021, p. 15).

Ao nível das dimensões estratégicas de intervenção deste agrupamento, estas incidem no sucesso educativo e prevenção do abandono escolar, no pensar e refletir uma ação educativa aberta à inovação e, ainda, na cidadania ativa participada e responsável (Projeto Educativo do agrupamento, 2018–2021). Importa salientar que todo este processo de intervenção é acompanhado por estratégias de monitorização que acompanham e controlam a eficácia das intervenções.

Por fim, o agrupamento está envolvido em três projetos, nomeadamente Eco-Escolas, “Lipor–Geração+” e no Programa integrado de promoção da literacia (PIPL). O projeto Eco-Escolas tem como principais objetivos fomentar a gestão ambiental do espaço escola através da

implementação de ações de efetiva melhoria na gestão de recursos, promover uma atitude pró-ativa na comunidade escolar e envolvente e explorar temáticas relativas à água, aos resíduos e à energia (Plano Anual de Atividades, 2019–2020). O projeto “Lipor – Geração +” potencia o respeito pelo ambiente, a reflexão sobre comportamentos e a adoção de práticas diárias que, quando em conjunto, se traduzem num impacto positivo no meio ambiente (Plano Anual de Atividades, 2019–2020). Por fim, o PIPL está relacionado com o desenvolvimento de competências associadas à emergência da leitura e da escrita (Plano Anual de Atividades, 2019–2020).

Após uma análise alargada do centro de estágio onde se desenvolveu a PES, importa focar a atenção nas características dos espaços específicos da EPE e do 1ºCEB onde se desenvolveram os respetivos estágios, tal como está vislumbre nos próximos subcapítulos.

2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A PES realizou-se numa instituição só com a valência de EPE, num JI constituído por duas salas de atividades; uma área de receção das crianças onde eram colocadas as mochilas e casacos em bengaleiros individuais; um gabinete para o pessoal docente e não docente, que naquele momento se destina a uma sala de isolamento da instituição, na eventualidade de surgir algum caso do Covid-19 no JI; uma sala de arrumos para o material, bem como dos pertences da equipa educativa; uma casa de banho partilhada pelas crianças; uma casa de banho para os adultos, onde estavam presentes os materiais de primeiros socorros; um refeitório partilhado com uma cozinha e uma pequena área de acolhimento das crianças da parte da manhã e na hora do prolongamento (composta por alguns jogos, livros, uma televisão e um tapete); e, ainda, um espaço exterior bastante vasto constituído por um parque de escorregas, um jardim em torno do mesmo (onde estava presente a horta biológica) e uma zona ampla para brincadeiras livres. Na zona exterior existiam também diversos triciclos, trotinetes, arcos e andas para as crianças explorarem e manipularem livremente. Importa referir que esta era a área do JI preferida das crianças do grupo, esperando ansiosamente todos os dias por boas condições meteorológicas que se traduziam na possibilidade de irem para o exterior brincar, explorar as matérias/ natureza e fazerem jogos tradicionais como o “lencinho vai na mão”, o “macaquinho chinês”, a “fitinha azul”, o “camaleão”, as “caçadinhas” e, ainda, jogos que surgiam da sua imaginação.

A sala onde o par pedagógico ficou inserido correspondia à sala um da instituição e era constituída por 25 crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, das quais oito

com três anos, oito com quatro anos, oito com cinco anos e uma com seis anos (este aspeto deve-se ao facto de a educadora, juntamente com os pais da criança, no ano anterior, terem decidido que seria melhor que esta permanecesse mais um ano na EPE, de modo a fortalecer as aprendizagens da mesma e, também, porque se tratava de uma criança condicional). Importa ainda referir que, da totalidade do grupo, doze eram do sexo masculino e treze do sexo feminino e, ainda, duas das crianças frequentavam a terapia da fala, num espaço exterior à instituição, de modo a corrigir e desenvolver algumas dificuldades apresentadas na articulação de palavras.

Do grupo de crianças dezassete almoçavam no JI, nove permaneciam na instituição no horário do prolongamento e apenas cinco não possuíam qualquer um destes serviços. No que diz respeito a duas das crianças que permaneciam nas AAAF (C. e M.C.) era notório o seu cansaço em certas alturas do dia, uma vez que, além de ficarem até mais tarde, estas chegam bastante cedo à instituição, ou seja, permaneciam sensivelmente desde as 7h30 às 19h.

A partir de uma observação atenta do grupo é possível afirmar que este era bastante heterogéneo, tanto ao nível etário, como do seu desenvolvimento nas diversas áreas de conteúdo. No entanto, verificou-se que, de uma forma geral, é um grupo que demonstra curiosidade, interesse e felicidade.

Na Área de Formação Pessoal e Social, o grupo revelava, de uma forma geral, autonomia nos momentos de higiene pessoal e alimentação. No entanto, as crianças de três anos, apesar de, na sua maioria já serem capazes de fazer a sua higiene pessoal sozinhas, tinham sempre um apoio da assistente operacional, bem como no momento da alimentação as crianças B.M. e M.L.A. necessitavam de um apoio mais personalizado para comerem a sopa.

Relativamente ao desenvolvimento de um contexto democrático, algumas crianças apresentavam dificuldades no respeito pelo outro e em esperar pela sua vez, apesar de o espírito de partilha de ideias e negociação no grupo ser constante. Importa ainda salientar que algumas crianças com cinco anos de idade já revelavam um elevado pensamento crítico e interventivo relativamente ao que se passava no mundo que as rodeia.

Na Área de Expressão e Comunicação, mais especificamente no domínio da educação física, o grupo apresentava algumas capacidades ao nível da perícia e manipulação de arcos e bolas, tanto no lançamento, como receção e, no caso da bola, algumas crianças já eram capazes de encestar. Relativamente à consciência de si próprio e equilíbrio, em momentos de movimento livre, o grupo era capaz de andar livremente pelo espaço sem tocar nos colegas nem indo contra os objetos.

Quanto ao Domínio da Educação Artística, era notório o interesse do grupo pelas atividades associadas a este domínio. Nas Artes Visuais, o entusiasmo do grupo incidia, essencialmente, em atividades onde os materiais fossem diversificados, ou seja, onde houvesse a possibilidade de pintura com tintas e de recorte além do uso dos lápis de cor que para a maioria das crianças não suscitava grande interesse, uma vez que não conseguiam ver resultados imediatos nas suas produções. O Jogo Dramático era notório nos momentos de brincadeira livre onde faziam jogos de faz de conta desempenhando papéis e tendo uma linguagem adequada a cada situação. Nestas alturas destacava-se a criatividade das crianças e a capacidade de resolução de conflitos que surgissem no decorrer da brincadeira. No que diz respeito à Música, esta era, sem dúvida, uma das áreas prediletas do grupo, demonstrando sempre muito interesse e curiosidade por aprenderem músicas novas ou em apenas fazer audições ativas de músicas de diversos géneros musicais. A nível da capacidade de acompanhamento do ritmo de uma música, uma grande parte do grupo já era capaz de o fazer com bastante sucesso, mas outra ainda tinha algumas dificuldades nesse aspeto, sendo sempre apoiadas e ajudadas por crianças que já tinham mais facilidade nessa capacidade. Quanto à Dança, alguns elementos do grupo eram capazes de compreender algumas diferenças de manifestações coreográficas e, de uma forma geral, todas elas eram capazes de dançar livremente ao som de uma música, ficavam bastante entusiasmadas

No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita a maioria do grupo era capaz de compreender mensagens orais em situações de comunicação, excetuando duas crianças que, por vezes, necessitavam de uma repetição mais pausada ou mais simplificada e acompanhada por gestos para compreenderem algumas mensagens. Ao nível da comunicação oral, algumas crianças apresentavam dificuldades em se expressarem, não só ao nível da articulação, como também do volume da fala que revelava falta de confiança. As crianças mais velhas já apresentavam algumas capacidades ao nível da consciência fonológica, sendo capazes de identificar o número de palavras de uma frase e reconhecer algumas letras, essencialmente as pertencentes ao seu nome.

No Domínio da Matemática o grupo apresentava conhecimentos ao nível do sentido do número, mais especificamente no conhecimento da sequência numérica, na ordinalidade e na classificação de objetos. Ao nível da cardinalidade, a maioria do grupo é capaz de comparar cardinais, mas num processo de contagem algumas ainda têm dificuldade na identificação do cardinal do conjunto.

Na Área de Conhecimento do Mundo, as crianças interessavam-se bastante pelos seres vivos, aspeto este evidenciado de forma notória nos momentos de brincadeira livre no espaço exterior, e revelavam comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente, não danificando o jardim da escola e brincando apenas com as folhas e flores que já tinham caído das árvores. O uso das tecnologias era sempre um aspeto de curiosidade e motivação para o grupo. Relativamente ao reconhecimento das unidades básicas do tempo, a maioria tinha facilidade em compreender o tempo diário e semanal e apenas algumas crianças eram capazes de compreender o tempo anual.

No que diz respeito aos recursos humanos, a instituição contava com duas educadoras de infância, quatro assistentes operacionais e dois docentes, recrutados pela Câmara Municipal de Gondomar, para dinamizar o Projeto Expressões – Educação Física e Música.

No que concerne à rotina diária, esta deve ser “pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27). Deste modo, a rotina tinha início com o acolhimento, às 9h, onde as crianças partilhavam o que tinham feito em casa e algumas brincadeiras que tiveram, contabilizava-se o número de crianças que se já se encontravam na sala de atividades, bem como as que ainda estavam em casa (referindo de que crianças se tratava) e, de seguida, contava-se o número de meninas e meninos presentes, procedendo-se à comparação dos dois conjuntos. Posteriormente, interpretava-se a canção dos bons dias e, enquanto começavam a ir algumas crianças, em pequenos grupos, realizar a higiene pessoal, as restantes cantavam músicas que o grupo ia sugerindo. Por volta das 9h45, iam lanchar no refeitório. Quando terminavam o lanche, e caso as condições meteorológicas o permitissem, iam para o exterior brincar livremente, caso contrário, retornavam à sala, para brincar. Entre as 10h45 e as 11h, regressavam à sala e, em pequenos grupos, pousavam o chapéu (caso tenham ido para o exterior), lavavam as mãos e bebiam água. Quando todo o grupo terminasse, realizava-se uma atividade orientada pela educadora e/ ou pela díade. Por volta das 11h45, realizava-se novamente a higiene pessoal para irem almoçar. Depois do almoço, as crianças iam brincar para o exterior (caso fosse possível, caso contrário, brincavam na sala) e às 14h30 regressavam à sala, fazendo a mesma rotina que fizeram de manhã, depois do intervalo e, de seguida, realizavam um momento de retorno à calma que precedia uma atividade intencional, até às 15h30 (hora de saída).

Na rotina das crianças estavam também inseridas atividades como a Expressão Musical e a Educação Física, promovidas pela Câmara Municipal e, por isso, dinamizadas por docentes externos, que decorriam às quintas-feiras, às 10h, e às sextas-feiras, às 9h30, respetivamente.

No que diz respeito ao espaço, Zabalza, (1992) defende “a organização de contextos adequados de aprendizagem, de espaços que promovam a alegria, o gostar de estar na escola, e que potenciam o desenvolvimento integrado das crianças que neles vão passar uma parte importante do seu tempo diário” (p. 119). Importa ainda referir que o espaço deve facilitar as aprendizagens, e deve ser um potenciador da autonomia das crianças (Zabalza, 1992). Deste modo, o espaço da sala organizava-se em diferentes áreas (a casinha, a biblioteca, a garagem, as construções e jogos e as artes visuais) onde os materiais eram agrupados e organizados consoante características comuns. Tendo em conta isto, poder-se-á afirmar que a sua organização se enquadrava na metodologia HighScope, uma vez que esta «procura através de vários meios criar um espaço nítido (“divisão clara do espaço”) ... para a criança não se “perder” e, assim, poder ser independente [oferecendo] materiais agrupados de forma perceptível e acessível para facilitar a perceção da criança e tornar possível o seu uso independente» (Oliveira-Formosinho et al., 1998, pp. 66–67). Assim, todos os materiais estavam de fácil acesso a todas as crianças, bem como a estrutura da mobília adequada à estatura das mesmas, estando tudo ao seu nível e otimizando a autonomia de todas.

A área das artes visuais destinava-se a atividades de pintura, desenho, recorte e colagens, encontrava-se perto do lavatório da sala e continha um cavalete de pintura, tintas, pincéis, esponjas, folhas brancas, mesas, revistas, lápis de cor, tesouras e colas (estes três últimos, encontram-se em sacas individuais de cada criança). Esta área era, essencialmente, procurada pelas crianças mais velhas e potenciava aprendizagens ao nível da motricidade fina, da criatividade, da criação, do manuseamento de materiais, entre outras.

A área dos jogos e das construções era a área mais frequentada pelo grupo, sendo composta por jogos de seriação, contagens, classificações, encaixes, puzzles, legos, ábacos horizontais e verticais, jogos da memória, blocos lógicos e um sapato com cordões que permitia a prática desse movimento. Importa salientar que, devido à situação pandémica, os jogos que estavam à disposição das crianças eram mais reduzidos em comparação com os anos anteriores. Ainda assim, eram suficientes para o número de crianças do grupo e muito variados, desenvolvendo diversas aprendizagens matemáticas, de concentração, de criatividade e de motricidade fina, e sendo adequados às diversas faixas etárias existentes na sala. As crianças

exploravam os materiais desta área no tapete da sala ou, no caso de alguns jogos específicos, nas mesas.

A área da biblioteca era constituída por onze livros infantis, essencialmente com capas de plástico ou cartão duro de modo a permitir uma higienização mais eficaz dos mesmos, por três livros construídos pelas crianças juntamente com a díade e a educadora e também uma caixa de correio acompanhada por envelopes, folhas brancas e autocolantes (que eram usados como representação dos selos) para que as crianças pudessem enviar as suas cartas – esta caixa de correio foi também construída pelas crianças. A presente área era também composta por uma mesa e cadeiras maleáveis de plástico que servia de apoio às explorações dos livros por parte das crianças e à construção das cartas. Nesta área as crianças desenvolviam aprendizagens associadas à emergência da literacia, ao gosto pela leitura, criando uma relação afetiva com o livro. É essencial referir que a escassez de livros nesta área deve-se à situação pandémica do momento, pois a equipa educativa teve de retirar da sala todo o material que era de difícil higienização.

A área da casinha era constituída por: um quarto mobilado com um roupeiro, uma cama e uma mesinha de cabeceira onde estava um telefone; uma mesa redonda com cadeiras; uma cozinha composta por um fogão, um forno, um lava loiças e um armário onde estavam guardadas algumas panelas, tachos e pratos; dois bonecos; e, ainda, uma máquina de lavar a roupa. Tal como na área da biblioteca, a escassez de materiais nesta área, dever-se-ia à praticidade diária de higienização do material. A área da casinha é, juntamente com a área dos jogos e construções, das áreas mais escolhidas pelas crianças nos momentos de brincadeira livre. Esta área fomenta o desenvolvimento do jogo simbólico que consiste numa “atividade espontânea da criança, que se inicia muito cedo, e em que, através do seu corpo, esta recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhe múltiplos significados” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 52).

A área da garagem era composta por uma pista, alguns carros e condutores. A exploração desta área permitia que as crianças começassem a ter um contacto mais próximo com os diversos meios de transporte, as velocidades associadas a cada um deles e ainda com algumas regras da estrada, tanto dos peões como dos veículos. Esta área era escolhida por um número reduzido de crianças e, por norma, estas eram sempre as mesmas sendo, essencialmente, do sexo masculino.

Assim, é possível afirmar que todos os materiais estavam de fácil acesso a todas as crianças, bem como, a estrutura da mobília era adequada à estrutura das mesmas.

No que concerne às interações entre a educadora de infância e a díade, com as crianças, estas tinham por base um trabalho de cooperação e entreajuda entre as crianças, tendo estas sempre um papel de mediadoras das suas aprendizagens. Neste seguimento, a educadora e a díade, sempre que necessário, solicitavam a ajuda das outras crianças para que através do diálogo e partilha de ideias resolvessem os problemas que surgiam no dia a dia. Caso esta estratégia não fosse suficiente, tentava-se ajudar as crianças a ultrapassar os seus obstáculos, não lhes dando respostas, mas pequenas ajudas. Importa, ainda, referir que era fornecido espaço às crianças para exprimirem as suas ideias, tornando esta relação ainda mais coesa. É de salientar a relação afetiva estabelecida entre todo o grupo e com os adultos da sala. Relativamente às relações entre pares estas caracterizavam-se por interações positivas, uma vez que, à semelhança do que era incentivado, as crianças tinham um espírito de entreajuda essencialmente nos momentos de compreensão umas das outras, ou seja, quando alguém não estava a compreender o que determinada criança dizia, alguns membros do grupo davam sugestões do que poderia ser, questionando esse mesmo colega simultaneamente. Deste modo, poder-se-á salientar que é no envolvimento e na organização construídas paritariamente, em comunidade cultural e educativa, que se constituem, se recriam e se produzem os instrumentos (culturais e materiais), os objetos de cultura, os saberes e as técnicas através de processos de cooperação e interajuda (todos ensinam e aprendem) (Niza, 1996, p. 141 citado por Cosme & Trindade, 2013, p. 73).

Por fim, relativamente às reuniões entre o pessoal docente estas aconteciam semanalmente entre as duas educadoras das salas do JI e mensalmente com os educadores de todo o agrupamento. Já a partilha de ideias ou troca de informações entre os EE e a educadora acontecia nas chegadas e saídas das crianças do JI e também via e-mail ou telefónica, bem como nas reuniões intercalares e finais, onde eram partilhadas com o grande grupo informações essenciais e, quando necessário, informações mais a título particular, sendo que, atualmente, estas realizavam-se em vertente online, devido à situação pandémica.

2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A PES, na valência do 1º CEB, realizou-se numa escola composta por seis salas do 1º ao 4º ano de escolaridade. A sua estrutura comporta dois andares e duas entradas distintas. No rés do chão encontravam-se três salas, a zona de refeições, uma casa de banho para as meninas e outra para os meninos, compostas por cabines e lavatórios, uma casa de banho para o pessoal docente

e não docente, uma copa que apoiava o momento de servir as refeições e simultaneamente servia como sala de lanche dos professores e, ainda, uma zona com armários de arrumação de diversos materiais. No primeiro andar encontravam-se mais três salas, sendo uma delas a sala onde a d'íade realizou o estágio, e a biblioteca da escola que apresenta uma grande diversidade de livros que as crianças podiam requisitar nos horários estabelecidos para cada turma (anteriormente, as crianças podiam fazê-lo a qualquer altura) e jogos (atualmente os jogos estão interditos para não haver partilhas de materiais), um quadro interativo, um quadro branco e uma zona aconchegante para as leituras, com dois sofás e um tapete. Importa salientar que todas as divisões da escola tinham grandes entradas de luz natural.

O espaço exterior da escola era composto por uma zona ampla de cimento, onde se encontrava um campo de futebol (na parte traseira) com duas balizas, um campo de basquetebol, com dois cestos, uma zona coberta (única zona com sombra deste espaço) e alguns jogos pintados no chão, como o jogo da macaca e uns quadrados divididos em quatro quadrados mais pequenos. Além desta zona de cimento, este espaço comportava uma zona de terra com plantas e árvores que se encontrava vedada com grades e que as crianças só tinham acesso com a presença de um adulto.

Neste espaço as crianças privilegiavam a realização de jogos com bola, essencialmente as crianças do sexo masculino, alguns jogos com regras específicas, adaptados de jogos do computador, e, ainda, brincadeiras com pedras e/ou bocadinhos de terra que retiravam de uns pequenos canteiros. Assim, importa ter em mente que “os recreios devem ser desafiantes, permitindo brincadeiras livres, sem supervisão exagerada dos adultos ... permitindo que as crianças possam realizar atividades próprias da idade ... e [relacionar-se] com elementos naturais” (Neto & Lopes, 2017, p. 73).

Além destes materiais, estavam disponíveis, para usufruto durante as atividades letivas, uma grande diversidade de materiais. Ao nível das Artes Visuais estavam disponíveis materiais variados de desenho, de recorte e de desperdício, como cartolinas, papéis, linhas, botões, jornais, tintas, pincéis, colas, tesouras, entre outros. Relativamente à área da Matemática, existiam vários recursos manipuláveis, como geoplanos, Material Multibásico (MAB), ábacos, Barras de Cuisenaire, sólidos geométricos em madeira, caixas de tangram e blocos lógicos. Ao nível da tecnologia, a escola dispunha de internet em toda a sua área, embora em alguns momentos se torne instável, disponibiliza um número alargado de computadores e tablets, um quadro interativo, projetores e robôs.

No que concerne aos recursos humanos, estes incluíam uma equipa educativa de seis professores, uma professora bibliotecária, um professor de apoio, uma professora de ensino especial, seis assistentes operacionais e seis professores responsáveis pelas AEC.

Relativamente à turma onde a díade desenvolveu o estágio, corresponde a um primeiro ano e era constituída por 23 alunos, sendo nove do sexo feminino e 14 do sexo masculino. Todos os alunos frequentaram a Educação Pré-Escolar, tinham como língua materna o Português, à exceção de um que apresentava como língua materna o Português do Brasil, e apenas dois usufruíam da componente de apoio à família (CAF – permitia que as crianças permanecessem na instituição num período de tempo mais alargado). Uma das crianças da turma nunca compareceu às aulas, encontrando-se em absentismo, uma vez que tinha um irmão com uma doença de risco.

Relativamente ao horário letivo da turma, este iniciava-se às 9h, apresentando um intervalo da manhã das 10h30 às 11h. O almoço decorria entre as 12h30 e as 13h30. À segunda e à quarta-feira as aulas perduravam até às 16h30, havendo um intervalo entre as 15h e as 15h30, à terça e à sexta-feira terminavam às 14h e à quinta-feira terminavam às 15h. Importa relevar que todos os intervalos eram realizados no espaço exterior da escola. Às terças, quintas e sextas, após o horário letivo, a maioria das crianças usufruía das AEC até às 16h30.

No que diz respeito aos interesses da turma, estes incidem-se em momentos lúdicos e sensoriais, nomeadamente, atividades com música, vídeos, movimento e dramatização e, ainda, a realização de ações no espaço exterior. Torna-se importante salientar a existência de uma criança com uma perturbação do espectro do autismo que, apesar de, ao nível das aprendizagens e competências, acompanhar perfeitamente a turma, exigia uma atenção redobrada nos momentos de preparação das aulas, uma vez que tinha bastantes dificuldades na socialização com os colegas e nas possíveis mudanças da rotina. Esta criança ficava bastante motivada com a realização de jogos lúdicos que exigissem o avanço em desafios, como jogos de tabuleiro e caças ao tesouro, mas, também, com atividades relacionadas com a área do Português. Quanto ao comportamento da turma em geral, pode dizer-se que era uma turma calma, curiosa e empenhada. Nos momentos, tanto de surgimento de dúvidas, no desenvolver de atividades, ou no final de algumas horas de trabalho, era notória a agitação na sala.

No que diz respeito às aprendizagens pode-se afirmar que era um grupo bastante heterogéneo, apresentando alunos que realizam as atividades com bastante facilidade, autonomia e rapidez e, ainda, alunos que precisavam de um apoio constante, essencialmente nos momentos de leitura e escrita. Existiam, também, crianças que, apesar de capazes de realizar as

atividades, apresentavam uma autoestima bastante reduzida e uma necessidade de aprovação constante, exigindo a presença do adulto, permanentemente.

Concretamente na área do Português, tendo em conta que a turma se encontra numa fase inicial de aquisição da leitura e escrita, era possível identificar alguns alunos que manifestaram uma dificuldade na associação do grafema ao fonema o que, inevitavelmente, se refletia na dificuldade ao nível da leitura – sendo que só liam com auxílio do adulto – e, de igual forma, na escrita. Ainda, conseguiu-se perceber que algumas crianças já associavam a o grafema ao fonema, mas a sua leitura era reduzida ao nível silábico. Por outro lado, notou-se um interesse e uma predisposição para a exploração de novas obras literárias, o que promovia uma facilidade na interpretação e compreensão dos textos trabalhados, abrangendo quase toda a turma.

Relativamente à Matemática, destacam-se alguns alunos com uma aptidão para a resolução de problemas e, ainda, para o cálculo mental. De qualquer forma, a turma revelou-se extremamente à vontade com todas as atividades que foram propostas ao nível do raciocínio lógico-matemático. Concretamente, demonstraram a aquisição de conceitos específicos da área curricular: contagens crescente e decrescente; noção de maior, menor ou igual e respetiva representação; figuras e sólidos geométricos.

Na componente curricular de Estudo do Meio, verificou-se uma adequação de todas as noções e conceitos que foram trabalhados, revelando um constante interesse pelos diversos temas, pensamento crítico e curiosidade constante. Ainda assim, é importante evidenciar que apresentaram alguma fragilidade no tema da alimentação, concretamente na identificação de alguns legumes e frutas, mais especificamente no que diz respeito às suas características (sabor, cor e forma) demonstrando que nunca teriam tido contacto com os mesmos.

No que toca à Educação Artística, ao nível da Expressão Dramática, o grupo revelou-se motivado e interessado nas atividades propostas onde existia articulação com esta área, nomeadamente em momentos de experimentação corporal livre ou orientado, na experimentação de personagens e de vozes, entre outros. Para além disto, as Artes Visuais eram também uma vertente bastante positiva e motivadora para as crianças. Mais especificamente, manifestavam uma criatividade nas diversas produções artísticas, revelando uma facilidade no manuseamento do lápis, tesoura, lápis de cor, entre outros. Ainda assim, notava-se um especial interesse por parte de alguns alunos na construção com pastas de modelar ou até mesmo recortes e colagens. É de salientar que um dos alunos da turma se manifestou reticente e desmotivado para tudo o que exigia pintura ou desenho. Na vertente da Expressão Musical foi

igualmente visível uma predisposição constante para as atividades a este nível, demonstrando uma facilidade para o acompanhamento de audições e interpretações. A turma solicitava, em momentos de trabalho autónomo, uma música para servir de som de fundo, sendo que ajudava à sua concentração e mediação do nível de ruído, na realização das tarefas. Ao nível da Educação física, evidenciou-se um grupo com facilidade na execução de pequenos percursos no domínio de deslocamentos e equilíbrios.

Em último lugar, no que diz respeito aos conteúdos das TIC foi possível averiguar uma destreza e aptidão para a compreensão do funcionamento de diversas aplicações tecnológicas, bem como uma facilidade no manuseamento de objetos tecnológicos, tal como computadores que eram facilitados em algumas atividades letivas.

A organização da sala de atividades da turma não era estática, no entanto a maioria das dinâmicas estabelecidas pressupunham a possibilidade de realização de trabalhos individualmente, a pares, em pequenos grupos ou em assembleia, onde todos conseguiram visualizar os restantes. Importa ter sempre presente que a organização do espaço “influencia de forma significativa aqueles que o ocupam ... é algo presente em qualquer manifestação humana e, por isso, também o é na instituição escolar, merecendo atenções didáticas e organizativas” (Loughlin & Suina, 1987, p. 334, citado por Saco, 2018, p. 4). Neste sentido, estas dinâmicas assentavam em organizações das mesas em L, em pequenas ilhas ou em U, com duas mesas no centro do mesmo, dependendo da intencionalidade de cada atividade.

No que diz respeito às interações, pode-se afirmar que todas as crianças apresentavam uma relação afetiva muito positiva com os restantes e com os adultos, tendo sempre uma postura de cooperação e espírito democrático, fomentado também pela professora, em todos os momentos, tanto dentro, como fora da sala, na medida em que tinham a noção do espaço do outro e da necessidade de partilhar ideias para se chegar a um consenso. No que concerne à relação existente entre a professora titular e as crianças da turma, esta definia-se como positiva, baseada na confiança, carinho e respeito mútuo, incentivando o trabalho colaborativo, a pares e em pequenos grupos, sendo dada a palavra a todas as crianças para exprimirem a sua opinião. A relação entre a professora e os EE, denotava-se como de confiança e trabalho mútuo, sendo que a partilha de ideias ou troca de informações entre estes se realizava essencialmente a partir do e-mail eletrónico, no entanto os EE tinham sempre um horário de atendimento semanal que poderiam usufruir tanto de forma presencial como através de uma videochamada. Existiam, ainda, reuniões intercalares e finais, onde eram partilhadas informações tanto a título geral como

mais particular e específico. Considerando que “a concretização de uma relação de parceria entre a escola, as famílias e a comunidade, consubstancia uma realidade da qual são evidentes os benefícios para todos os intervenientes” (M. Sousa & Sarmento, 2010, p. 149), no decorrer do estágio procurou-se envolver as famílias nas dinâmicas realizadas na escola, dentro das limitações impostas pelos Planos de Contingência do Agrupamento, no que diz respeito à situação pandémica Covid-19 (cf. Capítulo II).

Finalmente, quanto às reuniões entre o pessoal docente estas aconteciam semanalmente todas as quartas-feiras com todos os professores da escola ou com os professores do agrupamento, dependendo das prioridades e dos assuntos a tratar.

2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A realização de uma prática fundamentada e intencional não se baseia apenas na caracterização do meio e do grupo de crianças onde se intervém, necessita também de uma reflexão constante e crítica sobre as práticas e de se ter em consideração as necessidades, interesses e aprendizagens já adquiridas pelas crianças, bem como uma articulação constante entre a teoria e a prática. Para que tal aconteça, é essencial haver uma “deslocação do núcleo da pedagogia da formação para o terreno da acção profissional, de forma a promover processos de teorização da experiência e autenticação das teorias” (Vieira, 2011, p. 13), ou seja, é imprescindível adotar uma postura investigativa de modo a melhorar o desempenho profissional docente.

Destarte, e considerando a diversidade de metodologias existentes, optou-se pela MIA no desenvolvimento da PES, assumindo-se esta como um instrumento fulcral para a realização de práticas coerentes e cada vez mais adequadas (cf. Capítulo III).

A MIA, segundo Watts (1985, citado por Coutinho et. al., 2009), consiste num “processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação” (p.360), ou seja, diz respeito a uma metodologia cíclica e em espiral que tem por base a observação, a planificação, a acção, a reflexão e a avaliação (Coutinho et al., 2009). Neste sentido a adoção de uma MIA, pressupõe a sensação de insatisfação constante, apresentando a necessidade de transformar a realidade, de modo a melhorá-la, através de novas planificações, acções e reflexões (Rosa & Schnetzler, 2003).

Relativamente à observação esta deve ser constante, sistemática e participante ao longo de todo o processo de intervenção, uma vez que é através dela que se adquire todas as

informações necessárias para ter uma prática coerente e adequada às necessidades e interesses do grupo. Neste sentido, Estrela (1978, p. 57, citado por Dias & Morais, 2004) afirma que “a observação do professor é o seu principal meio – se não o único – de conhecimento do aluno, meio esse que deverá ser a principal fonte de regulação da actividade do professor e dos alunos, constituindo a base da avaliação de diagnóstico e formação” (p. 49). De modo a realizar uma observação mais cuidada e atenta realizaram-se o preenchimento de uma grelha de observação direta, notas de campo e registos fotográficos que, posteriormente, eram transpostos para um diário reflexivo pessoal que “serve como veículo de ancoragem teórica e fundamentação para a acção, de modo a que a prática ganhe sentidos renovados e que o professor possa desenvolver a sua auto-direcção na acção” (Vieira & Moreira, 2011, p. 42). Este diário foi desenvolvido nos dois níveis educativos e permitia anotar, diálogos, interesses, dificuldades e curiosidades que as crianças apresentavam e que, na sua maioria permitiam sustentar a concretização da planificação seguinte, tendo a certeza de que esta partiria das características e interesses do grupo.

As planificações foram construídas tendo por base os interesses e necessidades das crianças e do grupo e realizaram-se todas as semanas, sendo que na EPE iniciou-se imediatamente após as duas semanas de observação, com a construção de planificações para toda a semana e no 1ºCEB, foram construídas baseadas numa gradatividade das interações. Assim, as planificações consistem na definição e sequenciação dos objetivos do ensino e da aprendizagem das crianças, determinação de processos para avaliar se estes foram conseguidos, previsão de algumas estratégias de ensino e de aprendizagem, e seleção de materiais (Tavares & Alarcão, 1989, p. 158).

Por conseguinte, no contexto de EPE a díade elaborou semanalmente, de forma colaborativa com a educadora cooperante, uma planificação baseada nas necessidades, interesses e aprendizagens das crianças do grupo. A definição das características previamente mencionadas, permitiam definir os objetivos que pretendiam colmatar as necessidades e ir ao encontro dos interesse e capacidades das crianças. Com base nos objetivos delineados, seleccionavam-se as estratégias mais adequadas, procedendo-se a uma descrição sucinta e clara das atividades que seriam desenvolvidas em cada dia da semana. Finalmente, estas escolhas eram enquadradas nas decisões pedagógicas, nomeadamente, nas áreas de conteúdo [sendo essenciais as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), para este enquadramento] e na organização do espaço, do grupo e dos materiais. Sempre que alguma atividade da semana anterior não era realizada ou era alterada, na planificação da semana seguinte explicitava-se o porquê das

alterações ou não realizações, havendo ou não um transporte de determinadas atividades de uma semana para a outra. Ao longo da planificação eram também definidos os responsáveis pela dinamização de cada atividade.

No contexto do 1ºCEB as planificações eram igualmente construídas semanalmente embora apresentassem uma gradatividade nos momentos de intervenção, ou seja, começou-se por construir uma planificação para apenas uma manhã, passando para um dia completo, seguida de dois dias, de três dias e, finalmente, para quatro dias. Todas as planificações eram construídas a partir de uma colaboração constante entre a díade, as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais e tinham como ponto de partida uma contextualização que identificava os interesses, necessidades e particularidades da turma, bem como a contextualização do surgimento dos conteúdos que iriam ser abordados. Tendo isto por base, eram definidos os objetivos principais da sequência didática a ser planeada, seguida de um mapa de articulação que sistematizava os domínios e conteúdos que seriam articulados, apresentando, ainda, o tema central de todo o percurso. Seguidamente, era realizado o enquadramento das atividades no PASEO (Martins et al., 2017) e nas AE (Direção-Geral da Educação, 2018), sendo referidas as áreas, os domínios e, por fim, os descritores. Posteriormente, eram definidos os instrumentos de avaliação formativa que contemplava sempre uma grelha de observação das aprendizagens, personalizada para cada semana de intervenção. De seguida, eram selecionadas as estratégias mais adequadas, procedendo-se a uma descrição sucinta e clara das atividades, juntamente com o respetivo dia, o tempo, a organização do grupo, os recursos necessários e, ainda, a estagiária responsável por cada dia. Por fim, eram sempre adicionadas informações complementares que contemplavam desde alternativas às atividades supramencionadas, a instrumentos de diferenciação pedagógica.

Aquando da planificação terminada, procedia-se à realização da mesma na prática, ou seja, iniciava-se a ação. Nesta fase era necessário ter em vista que as crianças têm particularidades específicas que devem ser respeitadas constantemente pelos docentes e que o dia-a-dia é incerto, possibilitando a existência de imprevistos que se espelhavam em alterações necessárias a serem feitas no que foi previamente planificado. Esta visão da ação comprova a necessidade de se olhar para a planificação como orientações base que poderão levar rumos distintos consoante os interesses e intervenções das crianças, podendo, ou não, ser cumprida na sua totalidade e percebendo-se, portanto, o seu carácter flexível, assim como Silva e Lopes (2015)

afirmam que “um plano realista reflete essa flexibilidade e disponibilidade para se adaptar ao ambiente de aprendizagem da sala de aula” (p. 40).

A reflexão é um processo que deve ser transversal a todos os acima mencionados, numa perspectiva contínua e sistemática. Schön (1987, citado por Oliveira & Serrazina, 2002) subdivide a reflexão em três categorias, nomeadamente a reflexão para a ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

De modo a desenvolver uma reflexão para a ação, construíram-se guiões de pré-observação que eram elaborados, de forma individual, na semana antes da observação em contexto. Estes guiões permitiam aprofundar e estruturar as atividades pensadas, exigindo uma análise retrospectiva das possíveis dificuldades e soluções, para cada uma delas, bem como a definição dos recursos e estratégias que seriam adotadas.

No que diz respeito à reflexão na ação esta realiza-se no decorrer da prática, uma vez que acontece quando o “nosso pensar pode dar uma nova forma ao que estamos fazendo enquanto ainda estamos fazendo” (Schön, 2000, citado por Dorigon & Romanowski, 2008, p. 14), ou seja, esta reflexão permite ao docente, no decorrer da ação, reajustar o planeado, consoante algum imprevisto ou algum novo interesse por parte das crianças que possa vir a surgir. O desenvolver desta reflexão na PES revelou-se desafiante, mas de extrema importância, uma vez que permitiu integrar todas as sugestões, dificuldades e/ou desejos das crianças, para promover atividades mais ricas, significativas e ajustadas (cf. Capítulo III).

A reflexão sobre a reflexão na ação consiste em examinar “retrospectivamente o que aconteceu e [tentar] descobrir como [a] nossa ação pode ter contribuído para o resultado” (Schön, 2000, p. 32, citado por Moreira & Ribeiro, 2016, p. 96) e foi desenvolvida através dos registos diários no diário reflexivo, de conversas entre a díade e a orientadora cooperante após a ação, a partir das reuniões posteriores às observações em contexto e, ainda, através das narrativas individuais e colaborativas desenvolvidas. As narrativas individuais centravam-se na observação realizada nas primeiras semanas em contexto e consideravam a caracterização do ambiente educativo, desde características da instituição e da sala, até às relações estabelecidas entre todos os elementos do processo educativo. Já as narrativas colaborativas consistiam numa análise e reflexão mais distanciada das práticas, nomeadamente, das intervenções da díade e, posteriormente, da análise da própria intervenção já analisada por outros olhos e, ainda, com uma perspectiva da orientadora cooperante. Estas reflexões conjuntas permitiam transformar as práticas, sendo que partiam do confronto de opiniões, numa perspectiva de tentar evoluir e

melhorar as práticas seguintes. Mais concretamente, ao se refletir sobre a atividade, o indivíduo “estará a reviver e a reestruturar a mesma, [sendo que] ao revisitá-la, ela será certamente alterada à luz das experiências e vivências entretanto ocorridas após os acontecimentos que lhes deram origem” (Clandinin & Rosiek, 2007, citado por Vieira & Moreira, 2011, p. 40).

Importa ainda destacar que os *feedbacks* das supervisoras institucionais relativamente às planificações, permitiram que fosse feita uma reformulação e reflexão sobre as práticas, adequando-as àquilo que era pedido. Não obstante, salienta-se ainda as narrativas e, os comentários ou orientações que surgiam nas reuniões posteriores à ação com o par pedagógico, as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais, também ganharam um papel fulcral para todo este processo reflexivo e de formação pessoal e profissional. A partir dos *feedbacks* era possível conseguir manter um distanciamento necessário para olhar para a prática a partir de outras perspetivas, alterando-a, sempre que necessário, de modo a proporcionar ações cada vez mais adequadas e significativas para o grupo de crianças.

No que diz respeito à avaliação, esta baseia-se num “processo sistemático para determinar até que ponto os objetivos foram atingidos” (Tavares & Alarcão, 1989, p. 175) e foi desenvolvida aliada à reflexão de modo a perceber quais estratégias eram mais adequadas e funcionavam melhor com determinado grupo. Deste modo, na EPE, a avaliação centrava-se não só na recolha de informações que iriam influenciar as práticas seguintes, ou seja, era “para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16), mas também se apoiava de registos do processo e da descrição e análise das aprendizagens, ou seja, numa avaliação formativa. Esta avaliação centra-se em «descobrir “o que” os alunos compreendem e “como” compreendem os assuntos abordados ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem e não em classificá-los» (Santos Silva & Lopes, 2015, p. 153). No 1º CEB além desta avaliação formativa diária, realizava-se a avaliação sumativa com suporte em dois testes por semestre de cada área curricular.

Ao longo de toda a prática, foi notória a influência da metodologia IA para um crescimento e evolução pessoal e profissional, tanto ao nível da consolidação das bases teóricas e pressupostos da educação, como nas metodologias que foram sendo desenvolvidas. Esta metodologia exige que haja uma correlação entre a teoria e a prática, para além de uma constante procura de novos conhecimentos que a fundamentem, ainda, a reflexão e posterior reformulação das mesmas, de forma a progredir e melhorar.

3. CAPÍTULO III – AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO: DESCRIÇÃO, ANÁLISE E RESULTADOS

“Agir cedo para ter melhores resultados no futuro é garantir uma sociedade em que todos têm as mesmas oportunidades, potenciando que, através da educação, tenhamos uma sociedade mais justa e mais coesa.” (Costa, 2016, p. 4)

O presente capítulo tem como ponto de partida os quadros teórico e legal apresentados no Capítulo I, assim como o contexto educativo e as características, interesses, capacidades e necessidades do grupo de crianças onde o par pedagógico realizou a PES, evidenciados no capítulo anterior. Procurou-se realizar uma prática educativa coerente com as pedagogias participativas e ativas onde a MTP teve um enfoque central. Neste capítulo, subdivido em dois subcapítulos, no primeiro apresenta-se uma descrição, análise e reflexão sobre algumas das ações desenvolvidas na EPE, e no segundo é apresentado algumas ações desenvolvidas no 1º CEB com uma análise e reflexão dos processos e resultados obtidos.

Torna-se necessário salientar que a observação e reflexão foram aspetos fulcrais para a construção de uma prática sustentada e refletida, conferindo significado e sentido para as crianças. Desta forma, evidenciam-se os vários momentos reflexivos para a ação, durante a ação e posteriormente à ação, juntamente com os *feedbacks* das crianças, das orientadoras cooperantes e das supervisoras institucionais, que permitem melhorar as práticas adequando não só as estratégias como os recursos.

3.1.0 CAMINHO EXPERIENCIADO NA EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR

A PES realizada em contexto de EPE revelou-se bastante importante para o desenvolvimento da socialização profissional docente, uma vez que permitiu o questionamento constante, refletindo a prática numa procura constante de melhorar e proporcionar momentos enriquecedores e significativos para as crianças.

Tendo sempre por base as características, interesses, necessidades e capacidades de cada criança, o par pedagógico, em cooperação com a educadora cooperante, procuraram

construir planificações que fossem ao encontro das mesmas, proporcionando momentos e atividades interessantes e desafiantes para as crianças, considerando-as sempre como o centro de toda a ação e com uma voz ativa e participativa.

Posto isto, toda a ação pedagógica foi desenvolvida com o intuito de tirar o maior proveito dos vários espaços da instituição e até, privilegiando a reorganização dos espaços, sempre que necessário, de modo a proporcionar às crianças diversos estímulos e, acima de tudo, o contacto com o espaço exterior, não apenas nos momentos de brincadeira livre, mas também nos restantes. Neste sentido, pretendeu-se considerar o espaço exterior como uma continuidade educativa do espaço interior.

Desta forma, sempre que as condições meteorológicas permitiam, este espaço era utilizado para realizar diversas atividades, tais como a recolha de elementos naturais a serem utilizados em atividades que estavam a desenvolver e percursos compostos por diversas estações. Para ilustrar este exemplo, salienta-se o percurso construído no seguimento da leitura da história "O Monstro das Cores" de Anna Llenas e o percurso de jogos tradicionais desenvolvido, juntamente com as restantes estagiárias da instituição e educadoras cooperantes, no dia de São Martinho.

O espaço exterior era, também, muitas vezes utilizado em momentos musicais de retorno à calma e para os ensaios da dança e pintura das muralhas do castelo que serão explicados posteriormente, aquando da explicitação do projeto desenvolvido. Além das atividades mencionadas, neste espaço, desenvolvia-se, ainda, o cuidado da horta pedagógica existente na instituição. Este cuidado implicava a plantação de alimentos, a recolha de composto para adubar a terra (composto este constituído por cascas e restos de fruta dos lanches e almoços das crianças), a rega e observação da evolução das mesmas. Estas atividades possibilitavam que as crianças mexessem diretamente na terra, explorando a sua textura, cheiro e cor, ou seja, permitiam desenvolver os vários sentidos e acompanhar o crescimento das plantas e legumes desde a sementeira/plantação até comerem os legumes na sopa confeccionada pelas próprias crianças. Ademais, neste processo desenvolve-se, nas crianças, a consciência ecológica e preservação do meio ambiente e, ainda, o seu conhecimento relativo a alimentos saudáveis para o seu crescimento.

Considerando, portanto, o interesse das crianças pelo espaço exterior e a sugestão da supervisora institucional de dinamização do mesmo, as quatro estagiárias da instituição, em colaboração com as educadoras cooperantes, após alguma troca de opiniões e perspetivas,

optaram por proceder à pintura de alguns jogos de carácter aberto no chão e nas paredes deste espaço, de modo a torná-lo num espaço pedagógico para o desenvolvimento integral da criança.

Assim, num primeiro momento, foi construído um percurso composto pelo decalque de mãos e pés e linhas retas, curvas e em *zigzag*. A intenção da pintura deste percurso era de este ter um carácter aberto e poder ser explorado de diversas formas pelos dois grupos de crianças, dando destaque ao desenvolvimento motor, através de alguns movimentos relacionados com o equilíbrio dinâmico, a orientação espacial e a lateralidade.

Seguidamente, e considerando que quando eram fornecidas bolas às crianças, estas gostavam muito de as atirar para uma parede que existia neste espaço, optou-se por pintar seis círculos coloridos nessa mesma parede, de modo a permitir às crianças a criação de diversas oportunidades para as suas brincadeiras. Decidiu-se, ainda, adicionar a cada um desses círculos um numeral, de modo que as crianças fossem contactando com a representação simbólica dos numerais e, por sua vez, aumentasse o grau de complexidade dos momentos lúdicos tanto relativamente aos numerais, como às cores dos círculos, à linguagem das mesmas, à noção de altura e às noções espaciais, de uma forma lúdica, involuntária e natural.

Além destes dois jogos, as quatro estagiárias pintaram o jogo da macaca, uma vez que as crianças estavam constantemente a construí-lo com recurso a arcos ou giz. É de destacar que a exploração deste jogo por parte das crianças era essencialmente baseada na exploração motora, embora algumas crianças mais velhas, após a explicação das regras do mesmo, fossem capazes de começar a compreender algumas das suas regras, tentando explicar às restantes. No entanto, a grande maioria explorava-o apenas a nível motor, desenvolvendo capacidades de deslocamentos e equilíbrios, reconhecimento das partes do corpo e, ainda, de identificação dos numerais.

Deste modo, importa salientar que todos estes jogos potenciavam o desenvolvimento social e pessoal das crianças, pelos diálogos constantes que proporcionavam e, ainda, momentos de entreajuda e respeito pelo tempo e espaço do outro, aspetos estes identificados na Área de Formação Pessoal e Social das OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016).

A exploração dos jogos, após a secagem, era um momento muito desejado e ansiado pelas crianças, sendo notório o seu interesse e curiosidade através de questões constantes sobre quando poderiam fazê-lo e afirmando, mesmo na rotina da manhã, "Eu hoje estou muito animada porque vamos poder brincar nos jogos novos." (BB). Assim, aquando da secagem dos mesmos percebeu-se que a grande maioria das crianças se envolveu e todas elas os exploravam de

diversas formas, revelando, mais uma vez, o caráter aberto dos jogos. Assim, a título exemplar, no jogo da parede, mesmo sem bolas, as crianças brincavam com os círculos tentando saltar e acertar no mais alto que conseguiam. Neste seguimento, surgiram afirmações entre as crianças como “Eu já consigo tocar no azul, mas o RA não porque é mais pequenino” (A), desenvolvendo conceitos de grandeza, por exemplo.

Após a vinda das crianças do espaço exterior para o interior da sala, as estagiárias recorriam diariamente a momentos de retorno à calma, defendidos pela abordagem montessoriana, utilizando maioritariamente música, uma vez que estes eram dos momentos de maior interesse, permitindo que se desenvolvessem circunstâncias de audição ativa. Desta forma, estes pequenos instantes favoreciam o foco das crianças e possibilitavam a quebra com o que estava a ser desenvolvido anteriormente no exterior da sala, favorecendo a predisposição das crianças para as propostas seguintes.

Estes momentos de transição foram introduzidos gradualmente na rotina das crianças, havendo dias que, caso não acontecessem por algum motivo, estas questionavam a sua ausência. Para além disso, existiam dias em que as crianças pediam para repetir determinada música, relevando, mais uma vez, o prazer das mesmas por estes momentos. De todos os momentos realizados, o favorito do grupo e que mais vezes pediam para ser realizado era o composto pelas músicas “A noite cai de mansinho” e “Bom dia”, sendo que as crianças faziam uma audição ativa da primeira música, terminando-a deitados no tapete da sala, para relaxar e, de seguida, “acordavam” com a segunda música, fazendo uma representação da sua rotina da noite e da manhã, enquanto se levantavam, como forma de ativarem o corpo.

Considerando o interesse demonstrado pelo grupo nos momentos de leitura de histórias e de fantasia, realizou-se um conjunto de atividades em torno do mesmo. Num primeiro momento as crianças contactaram com diversos suportes de texto e tipos de escrita. Este contacto permitiu alargar os seus conhecimentos e relação afetiva com os livros, com recurso a uma “caixa mistério” – apelidada pelo grupo – que continha diversos textos e livros para que as crianças explorassem e manipulassem.

Deste modo, foram desenvolvidas diversas atividades: a leitura de histórias, como por exemplo “A Grande Fábrica de Palavras” de Agnès de Lestrada; a leitura de cartas e, por sua vez, construção do cantinho dos correios onde as crianças escreviam as suas cartas; a realização de danças no espaço exterior, que surgiu no seguimento da leitura do poema *Bailarina*, de Cecília Meireles e da visualização de uma apresentação de *ballet* da peça “O Lago dos Cisnes”; a leitura

de uma receita pictográfica e confecção da mesma; a leitura de bulas, jornais e revistas e compreensão da sua importância e significado; entre outras.

A realização destas atividades e, por consequência, dos momentos de descoberta, levaram a uma conversação com as crianças que culminaram na decisão de construir livros com diversas características dos textos que tinham explorado, para serem, posteriormente, adicionados à área da biblioteca da sala. Posto isto, o grupo determinou que queria ter um livro pequeno de plástico, um livro grande de tecido e um livro com uma forma, de esponja, tal como está ilustrado na Figura 2.

Desta forma, primeiramente, cada criança selecionou o grupo que gostaria de integrar na construção do livro. De seguida, para a construção do seu livro as crianças foram responsáveis pela tomada de todas as decisões, desde a construção da história, à decisão dos materiais a utilizar e a sua organização. É de destacar que o papel das estagiárias e da educadora cooperante privilegiou uma postura de orientadoras participativas (T. Vasconcelos et al., 2012) em todo o processo, intervindo apenas para auxiliar quando solicitado e para fornecer breves orientações que permitissem as crianças alcançar um nível de conhecimento superior ao que tinham anteriormente (Fino, 2001).

Assim, o livro pequeno de plástico centrou a sua história nas cores e nos elementos ou objetos que apresentassem cada uma dessas cores, ou seja, cada página destinava-se a uma cor e, à sua volta, as crianças selecionaram imagens de objetos do quotidiano que integrassem a respetiva cor. Já o livro com uma forma de esponja, acabou por adquirir a estrutura de um peixe e as crianças decidiram que apenas os corais do fundo do mar iriam ser feitos de esponja (optaram por incluir este elemento na sua história, uma vez que perceberam que era uma espécie que estava em vias de extinção), pois este material era de difícil manuseamento. Deste modo, cada página do livro era composta pelo fundo do mar com corais, um animal marinho e lixo, pois as crianças afirmavam “No fundo do mar há muito lixo que está a destruir os corais, por isso não podemos atirar lixo para o chão para ele não ir ter ao mar” (ML). Por último, o livro grande de tecido focou-se na história de um gato que vivia na casa do seu dono e que um dia decidiu ir conhecer os animais da selva, sendo representados, em cada página, um desses animais, com recurso ao decalque das mãos, bem como a sua alimentação.



Figura 2: Livros construídos pelos três grupos de trabalho da sala de atividades.

No seguimento destas atividades, o par pedagógico procedeu à leitura da história “O Monstro das Cores”, de Anna Llenas, ao grupo de crianças, com recurso a personagens físicas. Posteriormente à leitura e, considerando a sugestão da BB “podíamos construir também os nossos monstros”, as crianças construíram, em pequenos grupos, os monstros das cores associados a cada emoção, utilizando papel EVA e adereços. Após a construção dos monstros (Confusão, Alegria, Tristeza, Calma, Zangado e Amor), estes foram introduzidos na rotina do grupo.

Destarte, todas as manhãs cada criança colocava a sua fotografia no monstro que representava a sua emoção, podendo justificar-se ou não e existindo sempre a possibilidade de alteração ao longo do dia. Havia, ainda, um espaço para as crianças que não queriam partilhar a sua emoção colocarem a sua fotografia, participando de igual forma na atividade. Este momento além de permitir às estagiárias, à educadora cooperante e ao grupo de crianças saberem que emoção cada criança estava a sentir ou alguma circunstância ocorrida na vida da mesma, emoção esta que influenciava as atitudes e cuidados a ter com cada uma, consoante o seu estado de espírito, servia, também, como um instrumento de pilotagem, defendido pelo MEM, nomeadamente como mapa de presenças. Neste sentido, através das fotografias das crianças em cada monstro, era possível verificar as crianças presentes e ausentes na sala de atividades, visto que existia um local em que ficavam as fotografias das crianças ausentes. Este instrumento de pilotagem, permitia, ainda, que se realizasse contagem do número de crianças presentes e ausentes e uma posterior comparação de ambos os conjuntos, desenvolvendo o raciocínio lógico-matemático das crianças. Este painel era muitas vezes visitado pelas crianças ao longo do dia, criando diálogos entre as mesmas como “Eu de manhã estava triste, mas agora já estou feliz porque brinquei contigo” (C).

Neste momento, importa iniciar a análise do projeto, desenvolvido através da MTP, no decorrer da PES, em EPE (Vasconcelos et al., 2012). A situação desencadeadora surgiu num dos momentos musicais realizados no retorno à calma, na sala, posteriormente à hora do almoço. Após a audição ativa da música “Fui brincar para o castelo” que apresenta alguns dos elementos

existentes nos castelos, como uma bandeira, uma corneta, um cavalo, uma espada e uma princesa, o grupo começou a demonstrar bastante interesse pela temática, realizando diálogos como “Eu já vi um castelo por dentro, os quartos tinham uns fios a proteger para nós não entrarmos” (ML), “Quando eu fui a um castelo, eu subi muitas escadas e depois lá em cima tinha as muralhas” (RM), entre muitas outras afirmações que demonstravam os conhecimentos prévios das crianças relativamente à temática. Posto isto, questionou-se o grupo sobre a possibilidade de se investigar mais sobre os castelos, ao que eles se mostraram bastante entusiasmados e interessados.

Assim, iniciou-se o projeto “Os Castelos”, designação escolhida pelas crianças, fazendo-se uma recolha dos conhecimentos prévios das crianças a partir da questão “O que pensamos saber?”, obtendo afirmações que demonstravam os seus conhecimentos relativamente à época temporal dos castelos, ao vestuário, às pessoas que lá viviam e trabalhavam, a algumas princesas do mundo da fantasia que também tinham castelos e a determinadas características físicas dos mesmos.

Posteriormente à recolha destas informações, procedeu-se à fase I da MTP, ou seja ao questionamento do grupo sobre o que gostaria de descobrir relativamente aos castelos, obtendo-se respostas relacionadas com o funcionamento e *design* da campainha, a utilidade das passagens secretas, as formas de divertimento dos moradores dos castelos, as músicas ouvidas, o tipo de vestuário, a utilidade das bandeiras expostas, quais os moradores dos castelos e os motivos das grandes dimensões das portas destes edifícios.

De modo a responder a todas estas questões, tentou-se perceber, em grande grupo, os locais de pesquisa das informações, indo ao encontro da fase II da MTP, considerando a impossibilidade de se visitar um castelo (sugestão feita por algumas crianças), tendo em conta a situação pandémica atualmente vivida. Neste seguimento, surgiram sugestões como o computador, os telemóveis das estagiárias e da educadora cooperante, os *tablets* que as crianças possuíam nas suas casas, os familiares e, ainda, o dicionário sugerido pela ML que afirmava já ter pesquisado nele o significado de algumas palavras que desconhecia.

Ainda na fase II da MTP, importa referir que várias crianças do grupo demonstraram interesse pela criação e construção de um castelo na sala de atividades e pela dramatização de um teatro que poderia ser apresentado à outra sala de atividades da instituição, sendo que a BB e a LM afirmaram que se podiam “vestir como as pessoas do castelo”, ideia que agradou, de imediato, ao restante grupo.

Conciliando todas as questões e respostas supramencionadas que permitiram sustentar o projeto, construiu-se um painel que conciliava os vários mapas conceituais que foram, posteriormente, colocados num painel da sala, permitindo a sua revisitação, em qualquer momento.

Deste modo, o par pedagógico irá apresentar as seguintes atividades do projeto, que se inseriram na fase III da MTP: (i) pesquisa sobre os castelos de Portugal, (ii) pesquisa sobre as pessoas que viviam e trabalhavam nos castelos, seguida de um jogo motor, (iii) pesquisa, aprendizagem e apresentação de uma dança representativa das danças dos castelos, (iv) construção de bandeiras individuais, (v) confeção de bolos individuais em forma de torre, onde foram colocadas as pequenas bandeiras, (vi) construção das muralhas do castelo sala e da sua torre e, ainda, (vii) a criação da bandeira e do sino do castelo da sala. O presente relatório irá centrar-se na explicação e análise das atividades ii, iii e vi.

No seguimento do interesse das crianças por aprofundarem a temática de quem vivia e/ou trabalhava nos castelos, o par pedagógico propôs, para a iniciação dessa pesquisa, a audição ativa da música “Era uma vez um rei” que apresenta algumas dessas pessoas, como o rei, o bobo, a rainha, o cozinheiro e o conselheiro, assim como a sua função dentro do mesmo. Esta audição ativa foi realizada em grande grupo e com recurso a um suporte de vídeo, de forma que as crianças pudessem, além de ouvir a música, visualizar as personagens intervenientes. Após esta audição gerou-se um breve diálogo sobre as personagens que surgiam na música e percebeu-se que a maioria do grupo desconhecia quem era o conselheiro, cabendo à estagiária questionar então onde se poderia fazer essa descoberta, ao que a ML afirmou que havia um dicionário na sala e que se podia procurar nele, tornando-se um momento de aprendizagem significativa para as crianças uma vez que elas participaram em todo o processo de pesquisa, lembrando-se, nos dias seguintes, da definição que o dicionário lhes tinha facultado, bem como das informações que a música dava à cerca do conselheiro.

Posteriormente à audição da música e discussão sobre a mesma, iniciou-se uma pesquisa, em grande grupo, na zona em frente ao projetor, na plataforma *Google Imagens*, de imagens ou fotografias que representassem cada uma das personagens referidas na canção, que numa fase posterior as crianças concluíram que seriam elementos fundamentais na gestão e vidas nos castelos. De seguida, questionou-se o grupo relativamente ao conhecimento de outras pessoas que vivessem ou trabalhassem nos castelos, surgindo como respostas os cavaleiros, os príncipes, as princesas e os guardas, sendo realizada também uma pesquisa sobre os mesmos.

Este processo de pesquisa exigiu um espírito democrático de modo que fossem ouvidas todas as opiniões para que existisse um consenso sobre quais as fotografias a selecionar. Após todas as seleções, as imagens foram impressas e expostas numa das paredes da sala, ao nível das crianças, de forma que estas as pudessem visitar sempre que assim o entendessem. Foi possível verificar que a personagem que era mais vezes revisitada pelas crianças, nos dias seguintes, era o bobo da corte, gerando grandes conversas entre os elementos do grupo, momentos do faz de conta e gargalhadas.

Na parte da tarde, e com recurso às imagens selecionadas pelas crianças, realizou-se um jogo motor, composto por cinco equipas, três delas de três elementos e duas de quatro elementos. Neste sentido, cada criança tinha pendurado ao pescoço uma das personagens: rei, cavaleiro, bobo ou cozinheiro, – estratégia selecionada de modo que as crianças não se esquecessem da sua personagem, centrando o seu foco na realização do jogo – sendo que os elementos de cada equipa tinham personagens distintas. Os grupos foram distribuídos formando um grande círculo onde um adulto se encontrava no centro a segurar um lenço alto.

O principal objetivo deste jogo era que todas as crianças mantivessem a concentração de modo que quando a sua personagem fosse chamada, estas fossem capazes de correr até ao lenço rapidamente. No decorrer desta atividade também era incentivado o trabalho colaborativo para que, mesmo que não fosse a própria personagem a ser chamada, poderem lembrar o colega que era a vez dele. Num primeiro momento, algumas crianças demonstraram dificuldade em compreender que quando a sua personagem era chamada tinham de correr em direção ao centro, no entanto, com as repetições, e progressivas ajudas dos colegas todas as crianças perceberam o jogo e estavam muito entusiasmadas com a sua realização, querendo continuar a jogá-lo, mesmo quando já tinha chegado a hora de regresso a casa.

Revelou-se uma atividade muito interessante, uma vez que, para além de desenvolver nas crianças conceitos relativos ao Património Cultural e Social, nomeadamente sobre os castelos de Portugal, aumentando o vocabulário das mesmas, potenciou a sua formação pessoal e social, na medida em que se criou um espírito de interajuda e de competição saudável, considerando que todos queriam estar muito atentos para conseguirem apanhar o lenço como os colegas. Este jogo promoveu, ainda, o desenvolvimento de competências motoras, ao nível da consciência e domínio do corpo e permitiu desenvolver a linguagem oral, associada aos diálogos que iam surgindo entre as crianças. Importa salientar que esta atividade estava planificada para ser realizada no espaço exterior, contudo, tendo em conta que estava a chover, optou-se por realizar uma reorganização

da sala de atividades, como forma de criar um espaço amplo no seu centro, desenvolvendo-se a atividade no interior da mesma.

Posteriormente, no seguimento das pesquisas realizadas pelo grupo e considerando o seu interesse por perceber quais as formas de diversão da população na época dos castelos, apresentou-se, em suporte de vídeo, duas danças que representavam as danças características da época, nomeadamente uma dança de roda composta por muitos bailarinos e uma dança de par, característica dos bailes dos castelos. Após a sua visualização desenvolveu-se um diálogo em grande grupo sobre a quantidade de elementos em cada uma das danças, o vestuário utilizado, as características específicas de cada dança, o espaço envolvente e suas especificidades e a música escutada, surgindo afirmações, por parte das crianças, como “As meninas têm chapéus e os meninos umas boinas” (ML), “As meninas têm vestidos muito lindos e muito compridos” (C), “Esta dança é dos príncipes e das princesas e só dançam os dois agarradinhos” (LM), “Esta música tem uma flauta” (ML), “Eles fazem uma dança em roda e no fim fazem o bombarqueiro, como nós” (BB), entre muitas outras, que revelaram a clara compreensão de muitos dos pormenores de cada uma das danças. Partindo da última afirmação destacada é possível perceber que esta criança já era capaz de fazer uma analogia entre o passado e o presente, comparando o que visualizou, com a sua realidade, assim como é defendido nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) “[considerar] não só o momento presente, como também o passado próximo ou distante, promovendo-se na criança a compreensão gradual da sua situação no espaço e no tempo sociais.” (p. 88)

A seguir a esta pesquisa, o Rei Folião (personagem da história “Leopoldina e o Brinquedo Mágico” explorada na semana anterior, e que está associada a uma ilha cheia de alegria e música) deixou, na caixa de correio da sala do grupo, um papiro com uma mensagem para as mesmas sugerindo-lhes que aprendessem uma coreografia típica do seu castelo, para poderem participar no seu baile. O envio de uma mensagem por parte de uma personagem do mundo da fantasia das crianças foi de imediato motivo de entusiasmo e curiosidade por parte das mesmas, por terem a oportunidade de aprender a dança sugerida pela personagem.

Esta era uma dança de roda, acompanhada pela música “Federkleid”, de FAUN e composta por movimentos como andar em roda de mãos dadas, movimentos semelhantes ao jogo do bombarqueiro, movimentos dois a dois, dobrar os joelhos e bater uma palma e, por fim, caminhar em roda a segurar uma fita pertencente a um centro fixo. Primeiramente as crianças ouviram a música e refletiram sobre as semelhanças às músicas escutadas nas danças do dia anterior, referindo ainda antes da música terminar “Esta música também tem uma flauta como a música de

ontem” (A) e “É como a música da dança em que as pessoas andavam em roda e faziam o bombarqueiro” (BB), percebendo de imediato que a dança que iriam realizar seria de roda pois o grupo tinha muitas crianças. Depois de a música ser escutada, os passos da mesma foram explicados em pequenas partes, sendo primeiramente ensinado sem música e, só depois de terem compreendido, é que foi introduzida a música.

A partir do primeiro contacto com a dança foi possível perceber que o passo realizado a pares estava demasiado complexo, uma vez que uma criança tinha de se ajoelhar enquanto a outra andava em torno dessa. Assim, e observando duas crianças que baloiçavam os braços de mão dadas, enquanto escutavam a explicação do passo seguinte, questionou-se o grupo da possibilidade de se substituir aquele passo pelo movimento que aquelas duas crianças estavam a realizar, sendo aceite por todos a alteração. Percebeu-se também que o movimento de dobrar os joelhos duas vezes e bater uma palma foi muito bem aceite pelo grupo, pela sua simplicidade e visível sucesso de todos ao realizarem no ritmo da música. É fulcral então mencionar que a reflexão na ação e pós ação (cf. Capítulo II) adquiriu, não só neste momento, mas no decorrer de toda a prática, uma grande importância, visto que possibilitou adequar atividades e situações às capacidades e habilidades das crianças.

Embora não se tenha conseguido, no primeiro dia, conhecer todos os passos da dança, isso não se revelou um problema, pois nos dias seguintes realizou-se a aprendizagem dos restantes passos. Sempre que a meteorologia assim o permitia, a dança realizava-se no espaço exterior da instituição e, assim, ia ganhando forma a coreografia articulada com a audição da música.

Posto isto, a atividade acima explicitada revelou-se muito rica de vários pontos de vista, uma vez que além de promover conhecimentos relativos ao Património Cultural e Social, mais especificamente sobre os castelos e as suas tradições e culturas, revivendo o passado no presente, permitia desenvolver a orientação espacial das crianças, a coordenação corporal, alguns conceitos relativos às contagens dos passos e de figuras geométricas que construía todos juntos com o próprio corpo, noções de ritmo da música, cooperação entre pares e, ainda, competências motoras. Importa também salientar que a interajuda foi uma postura constante do grupo, uma vez que, sempre que alguma criança não sabia o que ia realizar de seguida a criança do lado ajudava-a dizendo-lhe ou simplesmente segurando-lhe a mão e levando-a na direção certa. Numa perspetiva de facilitar a organização do grupo, as estagiárias elegeram duas crianças mais velhas e com capacidade de liderança para ficarem em duas posições estratégicas e fulcrais nos momentos de mudança de movimento, revelando-se uma estratégia muito positiva, pois elas

contribuíram bastante para as crianças, que por algum motivo se esqueciam dos passos, saberem para onde tinham de ir.

À medida que a coreografia da dança estava assimilada, as crianças demonstraram o seu interesse por apresentar à outra sala da instituição o que haviam aprendido, de modo que estes também ficassem a conhecer um pouco sobre os castelos e suas tradições. Assim, as crianças sugeriram vestirem-se com vestuário característico da época, aquando da apresentação da coreografia. Considerando que, devido à situação pandémica, as crianças não podiam trazer nada de suas casas, o par pedagógico, em colaboração com a educadora cooperante, encarregou-se de arranjar o vestuário necessário, como vestidos, fatos e armaduras para todas as crianças.

O dia de seleção das roupas foi de muita emoção para as crianças do grupo, uma vez que além de cada uma ter tido a possibilidade de escolher a roupa que mais gostava (considerando que o vestuário não era igual para todos), estas tiveram a possibilidade de brincar e explorar o castelo (que já estava construído), realizando o jogo faz de conta e interagindo uns com os outros. Depois desta exploração livre, cada criança teve, também, a oportunidade de se apresentar ao grande grupo como se fosse uma personagem das que viviam nos castelos e descrever o sítio de onde vinha, entre muitas outras coisas que cada criança imaginou.

O dia da apresentação da dança, que correspondeu à divulgação do projeto desenvolvido, inserindo-se na fase IV da MTP, foi de grande emoção e alegria, mas também constou de alguma ansiedade. As crianças estavam motivadas por poderem partilhar com o outro grupo o que tinham aprendido sobre as danças e músicas dos castelos, mas também optaram por fazer uma breve introdução onde apresentavam mais descobertas realizadas bem como alguns dos moradores dos castelos e suas funções neste espaço. Importa salientar que embora tenha sido planeada a realização da apresentação no espaço exterior, tal não foi possível devido às condições meteorológicas, sendo realizada na sala de atividades totalmente reorganizada. Este aspeto dificultou um pouco a visualização total da dança por parte de todas as crianças, mas permitiu, ainda assim, a partilha da mesma e a sua apresentação correu bastante bem, sendo todas as crianças capazes de acompanhar os passos da coreografia.

Paralelamente à realização de todas as pesquisas e da realização de atividades associadas às mesmas, iniciou-se a construção do castelo da sala desejado desde o primeiro dia do projeto. Numa primeira fase, decidiu-se o que necessitaria de ser construído para se representar um castelo, optando-se pelas muralhas, pela construção de uma torre, de um sino que seria a campainha e de uma bandeira. De seguida, num diálogo de grande grupo, concluiu-se que

para a construção das muralhas e da torre seriam necessários cartões de grandes dimensões, tesoura e tintas.

Esta atividade realizou-se em dois grupos e umas crianças participavam nos momentos de recorte e outras na pintura, realizados tanto no espaço interior como exterior, enquanto as restantes realizavam brincadeiras diversas nas áreas da sala. A primeira observação das crianças para iniciar a atividade foi “Primeiro temos de fazer aqueles quadrinhos das muralhas” (ML), referindo-se às ameias dos castelos. Posto isto, com recurso a uma unidade de medida não convencional, nomeadamente um lego comprido, as crianças iniciaram o desenho das ameias de forma rotativa, de modo a permitir que todas as crianças que queriam participar daquele processo o pudessem fazer. A utilização do lego como unidade de medida revelou-se uma estratégia bastante positiva, uma vez que permitiu que as crianças fossem autónomas em todo o processo, sendo capazes de realizar medições, linhas retas e ângulos retos, sem ajuda do adulto ou com a ajuda do colega. Este recurso permitiu também que as crianças criassem padrões. A partir desta estratégia clarifica-se a ideia de que os materiais podem sempre ter diversas funções, dependendo do educador, ter imaginação e vontade de superação, para solucionar problemas que surjam no dia a dia por falta de material ou para os substituir por outros já existentes na sala de atividades.

Posteriormente ao desenho das ameias, iniciou-se o recorte das mesmas. No caso das crianças que apresentavam maior dificuldade tanto em segurar na tesoura como no recorte em si dado ao material ser de consistência dura, as estagiárias ajudavam, mas estas participavam sempre do processo, permitindo que, gradualmente, comesçassem a perceber o movimento que o recorte exige.

Assim que as ameias foram recortadas e os cartões já se suportavam sozinhos na vertical, as crianças começaram de imediato a brincar e a explorar aquele novo objeto da sala, até que afirmaram que faltava pintar, questionando-se quais tintas seriam necessárias e surgindo respostas como o preto, o branco e o cinzento, optando-se por utilizar as duas primeiras cores uma vez que quando combinadas geravam diversos cinzentos, dependendo das quantidades. Posto isto, colocaram-se mesas no espaço exterior, as tintas e as esponjas e as crianças iniciaram o processo de pintura. Inicialmente exploraram diversos tipos de movimento com as esponjas, mas com o passar do tempo e através da observação dos colegas, começaram a perceber que através de batidas era deixada mais tinta no cartão, ficando mais visível, no entanto algumas crianças continuaram a sua exploração como preferiam.

O envolvimento das crianças na atividade era notório, principalmente quando se passou do espaço interior para o exterior, percebendo-se a sua alegria por poderem estar a realizar atividades naquele espaço e por terem a possibilidade de pintar o cartão como mais gostavam, sem lhes ser imposta nenhuma limitação de criatividade e, também, quando as tintas se começaram a misturar, surgindo o cinzento e havendo comentários como “M olha o que eu fiz! Eu bati com a esponja muitas vezes e apareceu o cinzento!” (BM). Esta afirmação clarifica uma descoberta natural e espontânea realizada pelas crianças, que poderia servir de mote para mais experimentações de junção de outras cores.

Todo o processo de construção das muralhas revelou-se como um processo criativo, de interajuda e resolução de problemas constantes. No decorrer do mesmo, o par pedagógico foi colocando música clássica, criando um ambiente mais tranquilo e de concentração, e permitindo um contacto com diversos estilos e géneros musicais.

A secagem da tinta das muralhas revelou-se um desafio para o grupo, uma vez que na noite em que estas ficaram a secar esteve muita humidade, acabado estas por, além de não secarem, ficarem bastante frágeis e as ameias não se segurarem na vertical, surgindo, portanto, um problema que tinha de ser resolvido por todos. Colocado o problema ao grupo, surgiu a ideia “Podíamos colocar paus das árvores a segurar.” (C). Havendo o consenso de todos, as crianças dirigiram-se ao exterior da instituição com o intuito de recolher paus para colocar nas muralhas do castelo. No entanto, após a experiência, percebeu-se que estes eram bastante frágeis e não iriam ter força para segurar as ameias. Então questionou-se a educadora cooperante se existiriam paus mais resistentes, optando-se por paus de espetada que havia na instituição. Assim, as crianças que quiseram participar, procederam à colagem dos paus nas ameias, ficando bastante satisfeitas por perceberem que a solução que tinham dado funcionou e que o castelo já se segurava na vertical, novamente.

A partir do momento em que as muralhas e a torre ficaram construídas, numa discussão de grande grupo optou-se pela colocação das mesmas em torno da área da casinha e da torre no interior da mesma, uma vez que, segundo as crianças, dentro dos castelos também havia cozinhas e quartos. Deste modo, utilizou-se as grades desta área como suporte das muralhas. Após a colocação da torre percebeu-se que era necessária recortar uma porta, sendo que a MA afirmou “A porta tem de ser redonda e grande!” e a RM completou “E tem de dar para abrir, por isso temos de fazer um burquinho.”, solicitando a um adulto que fizesse o recorte, após o desenho da mesma.

Já com o castelo completo, com a colocação das muralhas, da torre, do sino e da bandeira, tal como é visível na Figura 3, a exploração do mesmo, por parte das crianças, foi constante e tornou-se na área mais requisitada para as brincadeiras. Nestes momentos de faz de conta dentro do castelo, as crianças revisitavam muitas das aprendizagens feitas ao longo de todo o projeto, como o nome de alguns castelos de Portugal, as pessoas que lá viviam e trabalhavam, as suas divisões, a história “Leopoldina e o Brinquedo Mágico”, entre muitas outras, revelando que as crianças realizaram aprendizagens significativas ao longo de todo processo, adquirindo um papel ativo no decorrer do mesmo.



Figura 3: Castelo da sala de atividades completo, já colocado na área da casinha e composto pelas muralhas, pela torre, pela bandeira e pelo sino.

Importa salientar que embora as estagiárias tenham terminado a sua ação neste contexto educativo, o projeto “Os Castelos” não se deu por concluído, uma vez que O Castelo passou a fazer parte do contexto da sala das crianças e do seu dia a dia e estas puderam continuar a sua exploração, havendo sempre a possibilidade de novas pesquisas e descobertas em torno do mesmo.

Após a construção do castelo e da apresentação da dança à outra sala da instituição, as estagiárias procederam a uma discussão em grande grupo sobre as aprendizagens realizadas ao longo de todo o processo, realizando-se a fase IV da MTP – a avaliação. Neste momento, surgiram questões como “O que aprendemos ao longo deste projeto?”, destacando-se respostas relativas à estrutura dos castelos, às suas divisões e a quem lá vivia e trabalhava e, também, “Que atividades gostamos mais de fazer?”, salientando-se a construção do castelo, a realização da

dança, incluindo o uso do vestuário típico e, ainda, a descoberta do bobo da corte. Além desta conversação no final do projeto, é de destacar que a avaliação foi sempre realizada ao longo de todo o processo, a partir da observação e da reflexão, tanto dos processos como dos resultados, e, posterior ajuste de estratégias e recursos, sempre que necessário.

Deste modo, é possível afirmar que a realização do presente projeto se revelou bastante gratificante tanto para as crianças, como para o par pedagógico e educadora cooperante, uma vez que permitiu observar e ouvir as crianças em todas as fases do processo, tonando-se um projeto delas e que refletia os seus desejos e interesses, potenciando uma motivação intrínseca, que, de outra forma, não existiria. Percebeu-se, também, que se realizaram aprendizagens significativas ao longo de todo o projeto, mediante as verbalizações que as crianças emitiam, posteriormente às ações dinamizadas e criando-se uma sensibilidade nas mesmas para a importância de preservação destes espaços, na medida em que fazem parte do Património Cultural e Social e fornecem informações relevantes sobre a História do seu país. Assim, este projeto revelou-se como uma aprendizagem verdadeiramente holística, uma vez que, além de potenciar aprendizagens associadas à Área do Conhecimento do Mundo, permitiu, a partir de diversas atividades, desenvolver competências emanadas nas várias áreas de conteúdo das OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016).

Em suma, analisando todo o percurso da PES no contexto de EPE, conclui-se que todas as ações desenvolvidas contribuíram para o desenvolvimento profissional e social docente, permitindo uma articulação entre os pressupostos teóricos e a prática e percebendo que o educador deve sempre adequar as suas práticas considerando o contexto onde está inserido, devendo ter uma postura crítica, investigativa e reflexiva no decorrer de todas as suas ações pedagógicas. Todas as opções tomadas, no decorrer da prática, viam-se refletidas em atitudes das crianças e do pessoal docente. Nos momentos em que essas decisões se espelhavam em ações positivas, havia a aquisição de conhecimento e aprendizagens, assim como nos momentos em que estas não corriam como o esperado, uma vez que tinha a oportunidade de refletir sobre os aspetos mais negativos das ações desenvolvidas, com vista a melhorar a sua prática de dia para dia.

3.2. O CAMINHO EXPERIENCIADO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O desenvolvimento da PES no contexto de 1º CEB revelou-se muito enriquecedor para o crescimento profissional e pessoal, na medida em que possibilitou a realização de atividades integradoras que valorizassem os interesses, capacidades e necessidades das crianças, tal como foram explicitadas no Capítulo II. Simultaneamente, permitiu o aprofundamento do currículo, numa postura de questionamento e reflexão, perspetivando a melhoria das práticas. Neste sentido, o presente subcapítulo organizar-se-á na explicação e análise reflexiva tanto da MTP desenvolvida no estágio, numa turma do 1º ano, como de duas planificações selecionadas.

A situação desencadeadora do projeto desenvolvido ocorreu na segunda semana de observação e cooperação em contexto, numa manhã em que o H. levou, por iniciativa própria, para a escola o livro "Atlas do Espaço", de Jan Píšala e Jirí Dušek e quis partilhar com os colegas os conhecimentos que tinha sobre o Sistema Solar. O H. foi, então, mostrando aos colegas as temáticas que o fascinavam no livro e, por sua vez, o grupo interagiu com grande entusiasmo, partilhando também outros conhecimentos e fazendo questões sobre curiosidades que tinham. Após se perceber o envolvimento e motivação da turma relativamente à temática do Espaço, a díade dialogou com as crianças sobre a possibilidade de aprofundarem esse tema, adquirindo reações muito positivas e de verdadeiro interesse pelo seguimento do projeto.

Neste sentido, embora a presente temática não se encontre nas AE do 1º ano, não se viu problema no seu aprofundamento, pois era um tema que as crianças tinham curiosidade e que iria promover novas aprendizagens. Potenciaria, ainda, aprendizagens do currículo, articuladas com uma temática de interesse, provocando envolvimento e motivação para a aprendizagem dos restantes conteúdos. Assim, o desenvolvimento do projeto reforçou o conceito de flexibilidade curricular (cf. Capítulo I), que deve ser visível neste nível de ensino, assim como a importância do Estudo do Meio para a formação holística das crianças, tal como Guimarães (2009) afirma "as atividades das ciências são uma forma privilegiada para trabalhar a comunicação oral e escrita, assim como inúmeros conteúdos relacionados com a Matemática" (p.1).

Deste modo, e considerando o interesse da turma pelo tema do Espaço, iniciou-se o projeto assente na MTP, defendida por Vasconcelos (2012). A seleção do seu nome ocorreu na segunda semana de desenvolvimento do mesmo e assentou num espírito democrático em que todas as crianças tiveram a oportunidade de dar sugestões. "O Espaço", "Os Planetas", "O 1º ano a descobrir o mistério do Espaço", "Mistério do Espaço", "Equipa Espacial" e "Os amigos do 1º ano a

descobrir coisas sobre o Espaço”, foram as opções dadas pelo grupo, acabando por, através de votações, selecionar “Equipa Espacial”, como título do projeto. Inicialmente, fez-se um levantamento dos conhecimentos prévios das crianças, obtendo-se afirmações relativas ao Sol e aos Planetas, denotando-se a confusão existente na distinção de estrelas e Planetas; sobre as viagens ao Espaço e a exploração do mesmo; a vida de um Astronauta; e, ainda, sobre a gravidade.

Neste sentido, a definição dos temas e do problema, tal como é previsto na fase I da MTP, iniciou-se com o questionamento da turma sobre o que gostariam de descobrir sobre o Espaço. A variedade de respostas enquadrou-se em cinco temas: a gravidade, o sol, os Planetas, a vida de um Astronauta e os constituintes do Espaço. Seguidamente, de modo a planificar o desenvolvimento do trabalho – fase II da MTP – indagou-se a turma sobre os locais onde seriam feitas as pesquisas e, ainda, sobre o que gostariam de fazer/ construir sobre o Espaço. As fontes de informação, selecionadas pelas crianças, centraram-se em recursos tecnológicos, notícias, livros e jogos. Quanto ao que gostariam de fazer, o grupo interessou-se por construir os Planetas do Sistema Solar, o Sol, um Astronauta e, por fim, em transformar a sala no Espaço, sendo este último um desejo de todos. Conciliando todas estas questões e respostas que permitiram sustentar o projeto, construiu-se um mapa concetual, que foi, posteriormente, colocado num painel da sala, permitindo a sua revisitação, em qualquer momento.

A fase de execução da MTP – fase III (Figura 4) – abrangeu a maioria das atividades desenvolvidas na PES, articulando o projeto com os conteúdos abordados, ressaltando a importância da articulação curricular, neste nível de ensino (cf. Capítulo I).

Fase III, do projeto

Equipa Espacial

1. Visualização do vídeo "Nasa lança foguete da SpaceX com dois astronautas"
2. Audição de desafios de uma personagem **Astronauta** que acompanha a turma em todas as atividades diárias e viaja pelos **Planetas das letras** do abecedário.
3. Realização de cinco **Webquest**:
 - A vida do Astronauta;
 - Os constituintes do Espaço;
 - O Sol;
 - Os Planetas;
 - A gravidade.
 Todas elas organizavam-se em cinco fases: introdução, tarefa, processo, recursos, avaliação e conclusão.
4. **Apresentação das Webquest**:
 - Preparação de um PowerPoint, por grupo, para apresentar à turma as suas descobertas;
 - Apresentação;
 - Jogo de consolidação das descobertas apresentadas.
5. Visualização de um teatro de papel do livro "**Sol! Uma estrela única**", de Stacy McNulty, com recurso ao *Kamishibai*.
6. Realização de um **Jogo Espacial**: jogo de tabuleiro, com perguntas e desafios sobre o Espaço e conteúdos das várias áreas curriculares.
7. Interpretação de uma **Dança de roda, da música "O Astronauta"**, de Sónia Araújo.
8. Realização de um **Jogo motor** sobre os Planetas do Sistema Solar.
9. Concretização de uma **Videochamada com o Astronauta**:
 - Organização de um guião de entrevista, com curiosidades e questões sobre a sua vida.
10. Construção de um **guião de perguntas e curiosidades** a realizar ao **Planetário**, na Fase IV.
11. **Transformação da sala no Espaço**:
 - **Tomada de decisões** sobre os elementos do Espaço que a turma gostaria de ter na sala: Planetas do Sistema Solar; Lua; Sol; Asteroides; Estrelas; Robots que vão para Marte.
 - **Construção** dos elementos do Espaço.
 - **Transformação** da sala no Espaço.
12. Visualização de um vídeo de **despedida da personagem Astronauta**.

Figura 4: Síntese das atividades desenvolvidas na fase três do projeto "Equipa Espacial".

Assim, salienta-se a seleção de atividades apenas relativas ao Espaço para serem exploradas nesta fase. No presente relatório serão, então, clarificadas, analisadas e refletidas as atividades três, quatro e sete da Figura 4. O desenvolvimento do projeto foi sempre acompanhado pela personagem Astronauta que viajava por diversos Planetas das letras do alfabeto. Neste sentido, e tentando ir ao encontro dos desejos e curiosidades das crianças, clarificadas na fase I do projeto, o Astronauta propôs ao grupo que realizasse cinco *Webquest* que lhes tinha preparado, de modo a explorarem e pesquisarem sobre os cinco temas desejados.

Todas as *Webquest* tinham um caráter interativo e foram construídas com frases simples e sintéticas, de modo a permitir que as crianças conseguissem ler e compreender. Estas eram compostas por seis fases: a introdução, que explicava o tema; a tarefa, que lançava uma questão e um desafio prático; o processo, que apresentava questões que iriam permitir responder à questão inicial, da tarefa; os recursos, que permitiam responder a todas as questões anteriores; a avaliação, que propunha uma análise retrospectiva, reflexiva e qualitativa sobre a postura de cada elemento do grupo e sobre as atividades realizadas; e, por fim, a conclusão, que propunha a resposta à questão e desafio propostos na tarefa, após a realização de toda a investigação.

Neste sentido, a primeira estratégia selecionada foi a realização da atividade em pequenos grupos, em que cada um deles pesquisava, consoante as motivações, sobre um tema distinto. Deste modo, as crianças ajudaram-se mutuamente dentro do pequeno grupo, partilharam com o grande grupo as descobertas realizadas, evitando apresentações repetitivas que poderiam gerar impaciências e distrações, e, também, economizaram tempo para a aprendizagem de um vasto número de conhecimentos, relativos ao Espaço. O uso das *Webquest* permitiu uma investigação ativa e participada em todo o processo e integrou o uso de fontes de informação diversas, como vídeos, músicas, livros, documentários, bem como desafios e atividades que articulavam o lúdico com aprendizagens significativas. Destarte, as crianças ao pesquisarem ativamente sobre questões do mundo real, “envolvendo colaboração e ajuda mútua, [proporcionou naturalmente nos] alunos uma melhor compreensão dos assuntos, contribuindo para a sua própria transformação enquanto pessoas” (F. A. Costa & Carvalho, 2006, p. 11).

Deste modo, numa primeira fase, a turma foi organizada em cinco grupos, dois de seis elementos e três de cinco elementos. No entanto, o TR (criança sinalizada com NAS) afirmou não querer sair do seu lugar, nem integrar nenhum dos grupos, contudo, dois elementos de um grupo de seis ofereceram-se para desenvolver o trabalho com o TR, no lugar do mesmo, ao que este aceitou e a diáde optou por repetir um dos temas propostos, sendo que o novo grupo selecionou

o tema dos Planetas. Esta situação, reflete os vários momentos da PES em que a diferenciação pedagógica prevaleceu, promovendo uma educação inclusiva (cf. Capítulo I), uma vez esta pequena alteração permitiu que essa criança participasse da atividade.

Num primeiro contacto com as *Webquest*, foram notórias as dificuldades apresentadas pelo grupo na sua exploração, por se tratar de um conceito de trabalho totalmente novo para todos e que exigia que as crianças tivessem o papel principal no processo de investigação. No entanto, à medida que as crianças iam percebendo a dinâmica do desafio proposto, foram-se sentindo mais envolvidas e motivadas. O trabalho colaborativo e cooperativo foi constante e visível em todos os grupos de trabalho e, tanto a díade como a professora cooperante, tiveram um papel de mediadoras e observadoras participantes, ou seja, apenas intervinham quando solicitado, e, na maioria das vezes, relacionava-se com a decifração do texto.

Torna-se relevante salientar o momento de avaliação das *Webquest*, uma vez que as crianças tiveram a possibilidade de fazer uma análise retrospectiva de todo o processo de investigações, existindo partilhas de ideias e opiniões acerca da avaliação uns dos outros, como “Eu coloquei a carinha do meio porque no início não ajudei muito o meu grupo, mas no fim ajudei a aprender a dança.” (R), “Tu não podes colocar carinha feliz porque não percebeste as perguntas todas e achaste algumas difíceis.” (H), “Isto é um trabalho de equipa e tu estavas sempre a passear e a brincar, por isso não podes ter as carinhas todas felizes.” (LL).

Posteriormente ao desenvolvimento de todas as *Webquest*, cada grupo preparou uma breve apresentação, em *PowerPoint*, sobre o que aprendeu. Este processo de preparação das apresentações desenvolveu competências tecnológicas, de síntese de informação, partilha de opiniões e tomada de decisões, baseando-se num espírito democrático. Os momentos de apresentação potenciaram o desenvolvimento de competências da oralidade, nomeadamente ao nível da postura, da projeção de voz, da distribuição equilibrada de tempos de apresentação de cada um, do respeito pelo outro e, ainda, do à vontade de falar para um público. Neste sentido, a oralidade é um aspeto fulcral na vida de todos, uma vez que é através dela que “socializamos, construímos conhecimentos, organizamos nossos pensamentos e experiências, [e] ingressamos no mundo” (Chaer & Guimarães, 2012, p. 72).

No final de cada apresentação, toda a turma jogava um jogo de consolidação dos conteúdos apresentados, construído no *PowerPoint*, sendo que todas as perguntas tinham apenas duas possibilidades de resposta que as crianças respondiam com cartões individuais de duas cores. Este jogo permitiu que todas as crianças assimilassem as principais descobertas dos

diversos temas e foi recebido com bastante interesse e motivação pelas mesmas, pelo seu caráter interativo e desafiador, proposto pelo Astronauta. A criação deste recurso surgiu como resposta aos problemas de internet da escola, uma vez que não exigia a utilização da mesma.

No que diz respeito à atividade sete apresentada na Figura 2, a dança de roda da música “O Astronauta”, de Sónia Araújo, esta teve início logo no princípio do projeto, ou seja, primeiramente esta música foi apresentada à turma num dos desafios iniciais de um dia, sendo proposta uma audição ativa da mesma, a partir de gestos que as crianças atribuíram ao refrão da mesma. Tendo em conta o entusiasmo demonstrado, aquando da audição da música, e as constantes solicitações para a sua audição e interpretação, acordou-se, em grande grupo, a elaboração de uma coreografia para a música. Neste sentido, optou-se por uma dança de roda, onde todas as crianças participavam de forma igualitária, acrescentando-se três passos simples aos gestos que o grupo já tinha atribuído ao refrão. Assim, a dança integrou gestos de audição ativa da música, marcação de ritmos com sons corporais, deslocamentos em grande grupo e movimentos de equilíbrio, em posição de avião. A realização de uma atividade de dança potencia, além do desenvolvimento dos padrões fundamentais do movimento, a socialização, a criatividade e o favorecimento dos processos de construção do conhecimento (Lima, 2011).

Importa referir que no decorrer de toda a coreografia as crianças interpretavam a música e esta foi desenvolvida no espaço exterior da escola. A presente atividade permitiu a articulação do tema do Espaço, associado à área do Estudo do Meio, com a Música, ao nível da audição, interpretação e ritmo, com a Educação Física, quanto à dança e aos deslocamentos e equilíbrios e com a Matemática, uma vez que a música contemplava o conceito de verticalidade das retas, sendo esse representado com o próprio corpo. Além de todas estas áreas, esta atividade promoveu, também, o desenvolvimento do pilar da educação de aprender a viver juntos (Delors et al., 1996), uma vez que se uma criança não acompanhasse o movimento de todo o grupo, a dança não avançava pelo facto de estarem todos em roda e as ações de uns influenciarem o desempenho do grupo, potenciando, por isso, a autogestão de conflitos entre as crianças.

Salienta-se que o processo de ensino e de aprendizagem foi documentado e partilhado através de um *padlet*, construído para a turma. A seleção deste aplicativo deveu-se ao facto de ser uma ferramenta “multimodal [que] possibilita a construção integrada e interativa, articulando, reconhecendo e potenciando aprendizagens” (N. Silva & Gardenia, 2020, p. 1). Deste modo, a utilização do *padlet* permitiu a criação de uma ligação direta entre a família e a sala de aula, promovendo a continuidade das atividades em casa e o envolvimento das famílias nas mesmas.

Além de documentar todo o processo, este possibilitou a partilha da realidade das crianças, em suas casas, com a turma e o desenvolvimento dos desafios propostos. Esta plataforma promoveu, portanto, o diálogo das crianças e famílias nas publicações, como também o diálogo com a personagem Astronauta que lhes respondia a todas as partilhas. Assim, pode-se afirmar que o uso do *padlet* pertenceu à fase III do projeto, uma vez que acompanhou o percurso de execução. Este também possibilitou o desenvolvimento da fase IV, porque se revelou como a principal fonte de divulgação do projeto à comunidade, essencialmente na fase pandémica atravessada, e, também, como meio de avaliação do processo a partir dos *feedbacks* recebidos, tanto das famílias, tais como “Excelentes iniciativas. Uma forma de aprender a brincar! Parabéns e obrigada pela oportunidade proporcionada!”, como das crianças.

Neste sentido, para além do *padlet* foram desenvolvidas estratégias para divulgação e avaliação do projeto, ou seja, da fase IV do mesmo. A divulgação realizou-se a partir de três vídeos e da presença de uma entidade externa na escola. Primeiramente construiu-se um vídeo que contemplava registos fotográficos do processo desenvolvido aliado a breves frases que explicavam as várias atividades. De seguida, considerando o interesse das crianças por partilhar com as suas famílias a sala transformada no Espaço, gravou-se um vídeo onde as crianças apresentavam os vários elementos do Espaço construídos por eles, incluindo o Sistema Solar, o amigo Astronauta e o seu Planeta, as estrelas, os asteroides e os robôs que iam para Marte. A gravação deste vídeo permitiu que todas as crianças participassem com um contributo alusivo aos conhecimentos adquiridos. Este segundo vídeo integrou também a gravação da dança de roda da música “O Astronauta”, desenvolvida no espaço exterior, e um vídeo da audição ativa da música “O Mundo da Sara – Os Planetas”. Além da gravação e divulgação destes vídeos no *padlet* da turma, na última semana de intervenção da díade organizou-se a vinda do Planetário do Porto à escola para permitir um aprofundamento, consolidação e esclarecimento de curiosidades, sobre a temática investigada ao longo do projeto. Considerando que existiu a possibilidade de esta entidade se deslocar à escola, optou-se por proporcionar esta atividade a toda a comunidade escolar, acabando por se realizar uma breve divulgação do projeto da sala às restantes turmas, embora não tenham sido as próprias crianças a fazê-lo devido à situação pandémica vivida.

A avaliação do projeto foi, tal como referido no Capítulo I, vista como um processo contínuo e participado, sendo desenvolvida ao longo de todas as atividades e valorizada a avaliação formativa. Esta realizou-se a partir dos *feedbacks*, dos resultados, das dificuldades e facilidades sentidas e, inevitavelmente, das grelhas de avaliação das aprendizagens e dos instrumentos de

avaliação fornecidos, no final, aos vários agentes do processo educativo, que integravam questões desde o interesse, motivação, dificuldades e aspetos a melhor, até aos conteúdos explorados no decorrer do projeto. Nesta perspetiva, foram construídos um questionário para os EE, um questionário para cada criança e um guião de entrevista para realizar à orientadora cooperante, relativos ao projeto de sala.

A partir dos questionários realizados aos EE, foi possível perceber que as famílias denotaram o envolvimento das crianças no projeto, aquando das suas verbalizações na chegada a casa, como “temos um novo amigo que faz muitas brincadeiras” ou “As cartas do astronauta, a videochamada, os desafios lançados, a conversão da sala de aula no espaço... tudo é partilhado com entusiasmo”. Importa também referir que todos os EE consideraram relevante a abordagem deste tema no 1º ano de escolaridade, uma vez que partiu das motivações das crianças, realçando que “Faz sentido tratar os temas de forma divertida e articular com a matéria que faz parte do nível de educação”. No presente questionário também é destacada a valorização do *padlet* na medida em que era do agrado dos EE acompanhar as atividades desenvolvidas e permitia a partilha de momentos e diálogos com o educando. No que diz respeito à diversificação de materiais e recursos para a aprendizagem, os EE consideram que as crianças contactaram com uma grande variedade dos mesmos destacando “Barro”, “Videochamada, canções, danças, exposições de arte, construção da letra J com o corpo”, “Utilização dos pc’s, *tablets* para outros fins que não jogos. Utilização de *robots*, prova de alimentos, confeção da sopa, plantações, etc.” e um EE afirmou que o seu educando “Deu mais valor aos materiais passíveis de serem reutilizados”.

Relativamente aos questionários realizados às crianças, apenas uma não identificou os Planetas do Sistema Solar na sua totalidade, nem o Sol como sendo uma estrela e, apenas duas, confundiram força gravítica com força estelar. Nestes três parâmetros constatou-se uma grande evolução da turma, uma vez que, no início do projeto, a grande maioria confundia estrela com planeta e conhecia a força gravítica. Neste seguimento, todas as crianças compreenderam os requisitos mínimos necessários para se ser um Astronauta e demonstraram conhecimentos relativos a algumas curiosidades sobre o Espaço. De todas as atividades desenvolvidas, as mais selecionadas pelas crianças, como de eleição foram a realização das *Webquest* e respetivas apresentações e, ainda, a transformação da sala no Espaço e, por sua vez, a atividade destacada como mais desafiadora foi realização das *Webquest*. No final do questionário algumas crianças deixaram sugestões de conteúdos passíveis de continuar a ser explorados, nomeadamente sobre o sol, a lua e a criação de uma dança e música para a Equipa Espacial.

No que diz respeito à entrevista realizada à orientadora cooperante, esta considera que o projeto partiu dos interesses e motivações das crianças e que esse aspeto permitiu a aquisição de aprendizagens sobre o Espaço que, caso fosse imposto pelos docentes, não teria os mesmos resultados nem envolvimento das crianças. Destaca, ainda, que o desenvolvimento do trabalho de projeto não prejudicou o cumprimento do currículo, pelo contrário, permitiu articular os conteúdos a uma temática de interesse do grupo e predispor os alunos para novas aprendizagens. Quanto à utilização do padlet a professora descreve-a como muito positiva pelos *feedbacks* constantes que recebeu dos EE. A única alteração destacada foi que gostaria de ter realizado, mas que devido à situação pandémica não foi possível, a vinda à escola de um verdadeiro fato de Astronauta, mas, de qualquer das formas, destacou a capacidade de reinvenção relativamente à ida do Planetário, ou seja, considera que acabou por ser uma mais-valia este ter vindo à escola, pois proporcionou essa experiência às restantes turmas partilhando, também, o projeto da sala.

Considerando tudo o que foi referido, é possível perceber que o projeto “Equipa Espacial” potenciou aprendizagens significativas e motivadoras para a articulação dos vários conteúdos do currículo com um tema de interesse da turma, tal como será evidenciado posteriormente.

No decorrer da PES, para além do projeto, também foram desenvolvidas atividades promotoras de uma aprendizagem mais aprofundada de determinados conteúdos do currículo. Neste sentido, de seguida será analisada uma planificação, de dois dias, construída e explorada durante as semanas de estágio.

A planificação selecionada apresenta como temática central a personagem Pedrito Coelho e articula a música, no domínio da experimentação e criação, a matemática, no domínio de números e operações, o português, ao nível da educação literária, o Estudo do Meio, quando aos animais, plantas e Espaço, a educação ambiental, presente na área da Cidadania e Desenvolvimento e, ainda, as TIC, numa perspetiva de uma educação transdisciplinar, tal como explicitado no Capítulo I. Além da explicitação das áreas, domínios e descritores das AE (Direção-Geral da Educação, 2018) do 1º ano das áreas supramencionadas, são apresentados os descritores do PASEO (Martins et al., 2017) potenciados no decorrer da mesma, assim como os instrumentos de avaliação formativa que serão utilizados, neste caso a participação oral, os trabalhos desenvolvidos e a grelha de observação das aprendizagens.

Deste modo, o primeiro dia da planificação iniciou-se com a imagem do Pedrito Coelho (personagem que guiou o dia das crianças, em alternativa ao Astronauta que esteve sempre nos restantes dias – esta alteração criou logo muita curiosidade nas crianças sobre onde o seu amigo

poderia ter ido e quem era aquele animal que agora se encontrava na sua porta) e um ambiente de sala escurecido e tranquilo com sons da Natureza a tocar de fundo. Esta estratégia era desenvolvida na maioria dos dias, variando a música ou o ambiente, de modo a criar uma quebra entre o que se estava a passar antes de entrarem na sala e potenciar a concentração no que iria acontecer de seguida. Assim que começaram a entrar na sala, e devido ao maior escurecimento da mesma, uma criança disse de imediato “Uau, parece que estamos a entrar num teatro” (TB) e, logo de seguida, uma das crianças reparou que existia uma carta, de cor diferente das habituais, na cadeira de uma aluna, referindo que era necessário aguardar a chegada de todos para a sua abertura e supondo que muito provavelmente aquela carta seria do coelho que tinham na porta e que de certeza que tinha sido o Astronauta a enviá-lo, acabando por uma criança afirmar “O Astronauta é mesmo generoso. Só nos traz coisas que nós adoramos” (TB).

Quando todas as crianças chegaram, procedeu-se à leitura da carta do Pedrito Coelho que afirmava ser amigo do Astronauta e que gostava de lhes apresentar a sua história “A história do Pedrito Coelho”, de Beatrix Potter, sendo que, para tal, lhes enviou um suporte chamado *Kamishibai* que permitia que estes presenciassem um teatro de papel. Relativamente ao uso do texto literário na sala de aula, é de destacar que

a aula de língua materna como um espaço aberto à pluralidade discursiva, um espaço privilegiado de práticas comunicativas, no qual será desejável a presença de vários tipos de discurso, permanece inquestionável a importância do texto literário pela riqueza e potencialidades que encerra(Sousa, 2001, p. 90).

Primeiramente, procedeu-se a um momento de pré-leitura, a partir da capa do livro, ficando clara a perceção, por parte das crianças, de que a história abordaria a história de vários coelhos, sendo um deles o Pedrito, mas não havendo consenso sobre quem seriam os restantes coelhos presentes na capa. No decorrer da leitura percebeu-se que o uso do *Kamishibai*, de vozes distintas, a criação de um ambiente escurecido com sons da Natureza e luzes a apontar para a história, contribuíram para a atenção das crianças na história, assim como para a sua compreensão. Este aspeto foi possível de constatar no momento de reconto da história, a partir da reorganização das ilustrações do livro, que todas as crianças foram capazes de realizar com sucesso, assim como na realização da ficha de compreensão leitora, presente no manual de Português das crianças. Importa referir que houve sempre uma preocupação em integrar o manual em todas as planificações, uma vez que este sempre fez parte da rotina das crianças e, desse modo, sempre que havia uma articulação entre os conteúdos abordados e as tarefas lá presentes, este era explorado, evitando, também, a sobrecarga futura dos alunos.

Após o intervalo da manhã, as crianças chegaram à sala e tinham pegadas espalhadas pela parede da sala a traçar um caminho até uma caixa que continha diversos alimentos (frutas e legumes) presentes na história e cartões com palavras, juntamente com uma mensagem do Pedrito Coelho a explicar os desafios que tinha preparado para a turma. Neste sentido, a turma foi organizada em dois grupos, de modo a potenciar uma participação mais ativa em todos os momentos da atividade, sendo que foram realizadas duas ações em simultâneo e no fim de cada uma, os grupos trocaram de posição.

Assim, uma das atividades desenvolveu-se na sala de aula e iniciou-se pela identificação dos animais presentes na história e posterior classificação, numa tabela, quanto ao seu revestimento, alimentação e meio de locomoção. Nesta fase foi notória a aquisição de aprendizagens significativas numa atividade anterior, uma vez que nessa altura as crianças não conheciam os conceitos, essencialmente associados à alimentação dos animais e, nesta atividade já os integravam no seu discurso compreendendo o significado de cada um.

Posteriormente à classificação dos animais, analisou-se os alimentos presentes na caixa, incentivando-se a sua observação atenta, toque, cheiro e, em alguns casos, degustação. À medida que as crianças iam analisando os alimentos, construiu-se um diálogo acerca das partes das plantas que cada alimento continha, de modo a se perceber que o ser humano ingere partes de plantas e que essas estão inseridas no quotidiano das crianças. Esta exploração dos legumes e frutas revelou-se uma ação verdadeiramente ativa e sensorial, em que as crianças estiveram bastante envolvidas, havendo até crianças que começaram a provar os alimentos crus, comparando os sabores, cores, cheiros e texturas e denotando-se um espírito democrático constante na partilha de opiniões acerca da parte da planta que julgavam estar a analisar, justificando-se. Embora na planificação se previsse que as crianças selecionassem um dos alimentos analisados para realizar o seu registo e nomeação das partes, este não foi possível de concretizar devido a questões de tempo, no entanto, não influenciou a consolidação das aprendizagens, uma vez que, no final do dia, essa foi realizada a partir da colocação dos nomes das partes das plantas numa fotografia de uma árvore do jardim da escola.

A outra atividade ocorreu no jardim da escola, valorizando-se o desenvolvimento de atividades no espaço exterior, tal como está explanado no Capítulo I, e consistiu em, a pares, as crianças identificarem as partes das plantas lá existentes, com recurso a cartões com os nomes dessas mesmas partes. No decorrer da atividade, a partilha e discussão de ideias era constante, tanto entre os dois elementos do par, como entre os diversos pares, uma vez que este se tratava

de um conteúdo novo para as mesmas e sendo clara a maior dificuldade na identificação do caule, pelo desconhecimento prévio da palavra. Para colmatar esta dificuldade, através de uma reflexão na ação, o par pedagógico realizou uma analogia entre o caule e o tronco do corpo humano, que têm como função sustentar todas as outras partes. De seguida, cada par partilhou onde tinha colocado os cartões, justificando as suas opções e, nos casos em que o cartão não correspondia à parte correta, era imediata a identificação do erro por parte dos colegas, explicando o porquê. Desde modo as crianças tiveram a possibilidade de construir o próprio conhecimento a partir da experiência, discussão de ideias e do erro, em contrapartida com uma definição imposta e abstrata, sem qualquer sentido para as mesmas.

Posteriormente, realizou-se uma roda à volta de uma árvore do jardim, de modo a desenvolver-se um diálogo sobre a importância das plantas para o Planeta, sendo que cada criança teve a oportunidade de dar o seu contributo. Como agradecimento às plantas por tudo o que elas trazem de bom para o Planeta, foram fornecidos instrumentos convencionais e não convencionais, de altura indefinida, às crianças para a realização de uma audição ativa da música “Bella Terra”, de M&M Porto Editora. Este foi um momento de introspeção em que as crianças perceberam a importância de se preservar e proteger a Natureza, potenciando, assim, uma consciencialização ambiental e, por sua vez, o seu pensamento crítico, relativamente ao mundo envolvente, através de aprendizagens associadas ao Estudo do Meio (Silva et al., 2017).

Da parte da tarde, realizou-se, como habitualmente, a audição de uma música selecionada por uma criança, sendo que este momento era um dos prediletos da turma, havendo sempre a sua solicitação. Além de ser do agrado das crianças, esta atividade permitia a partilha da sua realidade, com os colegas e, ainda, o contacto e apreciação de diversos estilos musicais.

Como forma de sistematização, as crianças realizaram uma página do manual de Estudo do Meio e, de seguida, desenvolveram a atividade, referida anteriormente, de colocar no placard a fotografia de uma árvore do jardim, identificando as suas partes.

No dia seguinte, a personagem Astronauta retomou o contacto com a turma através de uma carta, sugerindo que, nesse dia, confeccionassem uma sopa com os legumes que ficaram a conhecer. Neste sentido, juntamente com a carta encontrava-se a receita da sopa, os legumes e os utensílios de cozinha necessários. A receita da sopa foi cuidadosamente pensada para promover a autonomia das crianças, ou seja, tentou-se elaborar instruções simples e sucintas e sempre ilustradas com imagens, uma vez que havia crianças que ainda não decifravam o código escrito, valorizando sempre uma diferenciação pedagógica.

Também a seleção dos instrumentos de cozinha teve uma intencionalidade, uma vez que se pretendia que as crianças tivessem a possibilidade de contactar com objetos reais e do seu quotidiano, percebendo que são capazes de ajudar os pais no corte e descasque de legumes, que até então eram impedidas de fazer, pelo perigo que representava (Figura 5).



Figura 5: Processo de confeção da sopa: descasque, lavagem, corte e colocação na panela, com água a ferver, dos legumes.

Assim, escolheram-se objetos que permitissem o corte dos alimentos, mas simultaneamente não representassem um perigo acentuado para as crianças, optando-se por descascadores, raspadores, cortadores de maçãs, desfiadores do feijão verde, facas utilizadas pelas crianças na hora da refeição, entre outros. Claro que além desta seleção cuidada foi necessária uma atenção redobrada pelos três adultos da sala, no decorrer desta atividade. Também existiu o cuidado de levar uma grande variedade e quantidade de alimentos para possibilitar que todas as crianças descascassem e/ou cortassem pelo menos um.

Deste modo, inicialmente, desenvolveu-se um diálogo sobre os cuidados necessários a ter com os instrumentos de cozinha, de modo a prevenir acidentes e consciencializar as crianças sobre os perigos existentes. De seguida, no decorrer da confeção da sopa, foi notório o envolvimento da turma, assim como o trabalho de equipa, desde o momento de distribuição de tarefas, à ajuda dos colegas aquando da conclusão da sua e, a satisfação e orgulho de todos por perceberem que são capazes de desenvolver uma ação que, por hábito, apenas observam. Apenas o TR, após cortar duas ou três couves não quis continuar a preparar os alimentos, uma vez que decidiu que seria o agente de limpeza da sala. No desempenhar da sua atividade perceberam-se momentos de autogestão das frustrações da criança, pois afirmava “eu limpo, mas eles sujaram outra vez”, ao que uma criança explicava que ainda não tinham terminado a sopa e, por isso sujavam novamente, acabando o TR por compreender a situação e continuando a ajudar a arrumar/ limpar as mesas que iam terminando.

No final da confeção da sopa, todos ajudaram a limpar a sala e a deixá-la como estava inicialmente, promovendo a compreensão de que sempre que se suja ou desarruma algo é necessário voltar a arrumar ou limpar, não deixando esse papel para outra pessoa. Enquanto desciam para o intervalo, duas crianças deslocaram-se à cozinha para colocar a sopa a cozer no fogão, sendo permitida a realização de todo o processo, por parte das mesmas, mas sempre com supervisão. Na hora do intervalo, as crianças foram ao jardim da escola regar os girassóis, semeados numa atividade anterior relativa à aprendizagem da letra "G".

Aquando do regresso à sala, procedeu-se à leitura de uma nova carta do Astronauta onde este parabenizava a turma pelo empenho e desafiava-a a desenvolver tarefas matemáticas, sobre os alimentos da quinta do Senhor Gregório (personagem d' "A história do Pedrito Coelho", de Beatrix Potter). Silva (2015) defende que ao se articular a Matemática com o quotidiano, as crianças compreendem a importância da mesma e a expressá-la "espontânea e criativamente" (p.1), tal como se realizou na presente atividade. Assim, a respetiva ficha contemplava a introdução dos números até 30 e até 40, a decomposição desses números, subtrações associadas à resolução de problemas e o algoritmo da adição.

Embora não se encontre na planificação, a partir de uma reflexão na ação percebeu-se que era necessário fornecer a algumas crianças ábacos e feijões, pois estas ainda se encontravam na fase do concreto e, também, para as crianças que já eram capazes de resolver sem esses recursos, pois auxiliavam-se deles para confirmar se a sua resolução estava correta. Importa salientar que a construção da ficha de trabalho, foi pensada na medida em que possibilitasse a leitura de todos, mesmo das crianças que apresentavam dificuldades na decifração do código escrito, recorrendo-se, por isso, a imagens e instruções/ questões curtas e simples. Além do cuidado tido na construção da ficha, esta foi lida, em grande grupo, duas vezes, antes das crianças a iniciarem e houve um acompanhamento constante das mesmas, por parte da díade.

As principais dificuldades relacionaram-se com o algoritmo da adição, sendo esta bastante previsível, pois era um conteúdo recente, utilizando-se os recursos supramencionados para colmatar essa dificuldade. Considerando esta fragilidade, em atividades posteriores decidiu-se integrar uma maior diversidade de recursos, para dar a conhecer às crianças várias estratégias de resolução do algoritmo. Concretamente, integrou-se uma placa das operações, construída pelas estagiárias, que permitiu a manipulação dos numerais e das operações. Desta forma, cada criança tinha a possibilidade de selecionar a estratégia mais adequada. Também a recolha dos dados dos problemas foi desafiante, optando-se por fazer essa recolha em grande grupo.

Aquando do término da ficha, procedeu-se à trituração da sopa, tempero e degustação. É de destacar que as crianças foram as protagonistas de todo o processo de confeção da sopa, sendo que a sua degustação, revelou-se como um passo de extrema importância, uma vez que mostrou às crianças que, além de serem capazes de fazer a sopa, esta ficou do seu agrado, havendo afirmações como “Esta sopa está mesmo deliciosa, podemos fazê-la todas os dias para comermos na hora do almoço na escola?” (SC).

Da parte da tarde, após o momento de retorno à calma, procedeu-se à leitura de uma mensagem deixada pelo Astronauta no padlet da turma onde sugeria que se realizasse a preparação das apresentações das *Webquest* (atividade explorada aquando da clarificação do projeto “Equipa Espacial”) em paralelo com a resolução de duas páginas do manual de matemática, relativas aos números até 30 e até 40, servindo como uma forma de sistematização dos conteúdos iniciados na ficha da quinta do Senhor Gregório. Após o intervalo realizou-se a apresentação das *Webquest* de dois dos grupos e, de seguida, embora não estivesse previsto na planificação, a díade optou por guardar os legumes do dia anterior que ainda tinham raiz e as sementes analisadas, para as crianças plantarem no jardim da escola, ao lado dos girassóis semeados anteriormente, ficando com uma pequena horta pedagógica. Esta atividade permitiu desenvolver nas crianças um sentido de responsabilidade por cuidarem de tudo o que colocaram no jardim, além de começarem a ter uma preocupação redobrada com o lixo que as restantes turmas deitavam para lá, decidindo, mais à frente, elaborar dois cartazes a apelar ao cuidado da Natureza e à necessidade de colocarem o lixo no respetivo sítio e não no chão. Todos os dias as crianças mostravam a preocupação de ir regar os girassóis e a horta e a curiosidade de verificar se os alimentos já tinham começado a nascer.

No que diz respeito à diferenciação pedagógica, em todas as planificações e ações houve a preocupação de existirem jogos e/ou desafios para as crianças que terminavam mais rapidamente as tarefas, não ficando aborrecidas por não terem nada para fazer, nem lhes sendo fornecida uma ficha que poderia ser potenciadora de desmotivação. Deste modo, as crianças ficavam entusiasmadas por terminar as atividades e poderem desenvolver os desafios, pedindo sempre novos e motivando as que demoravam muito tempo a serem mais rápidas. Além desta atenção relativamente às crianças com facilidades, houve um cuidado em criar alternativas de realização das atividades a pares ou em grupos, para o TR, sendo preparados, pelo menos mais um recurso, para o caso de esta criança não querer integrar um grupo, uma vez que, na grande maioria das vezes, esta preferia desenvolver as atividades de forma individual. Com o tempo,

percebeu-se que se fosse pedido ao TR que se deslocasse até à mesa de um colega ele não aceitaria, mas que se fosse(m) o(s) colegas a ire(m) ter com ele, este já aceitava realizar as atividades em cooperação e colaboração com os mesmos.

Considerando que o par pedagógico realizou o estágio do 1º CEB numa turma do 1º ano, é imprescindível analisar a aprendizagem da leitura e da escrita. De modo a ilustrar o referido, será explorada uma aula relativa à aprendizagem da letra “J”. Sim-Sim (2009) afirma que “aprender a decifrar em português implica aprender a relacionar os sons da língua portuguesa com as letras que os representam” (p. 22). Assim, num primeiro momento, a díade procedeu à leitura da história, presente no manual de Português “João e a janela”, composta por muitas palavras com a letra “J”. De seguida, ouviu-se a música relativa à história e, posteriormente, fez-se uma breve interpretação da mesma, em grande grupo, analisando a sequência de acontecimentos e as personagens. Seguidamente, pediu-se a uma criança de cada vez que se deslocasse até ao quadro para assinalar as palavras com a letra “J” e, a partir desta identificação, analisou-se a sonoridade do grafema, bem como o vozeamento, recorrendo-se a dicas como colocar a mão no pescoço para sentir a vibração das cordas vocais, ao contrário do vozeamento da letra “x”.

Além da sonoridade da letra analisou-se o seu grafismo, primeiramente no quadro com um elemento da díade a desenhar as letras minúscula e maiúscula, em grandes dimensões e de costas para as crianças, para estas acompanharem o movimento da sua mão. Numa perspetiva de desenvolvimento do grafismo, numa postura multissensorial, tal como Maria Montessori defende, realizou-se um trabalho por estações, em que cada criança desenvolvia o grafismo, conhecendo e analisando a letra a vários níveis, ou seja, com o tato (dedo), através do desenho em vários materiais (com e sem lápis). Assim, uma estação destinou-se à letra maiúscula – as crianças desenhavam-na em espuma de barbear e sentiam o seu formato, num recorte da mesma em esfregão da cozinha – e outra estação associou-se à letra minúscula em que o processo foi o mesmo, mas os materiais eram areia e lixa. A última estação correspondia à realização das páginas do manual de Português que contemplavam o grafismo das letras maiúscula e minúscula, com o uso do lápis. Importa referir que o uso da areia e da espuma de barbear foi muito apreciado pelas crianças, uma vez que possibilitou, sem qualquer tipo de marca, podendo fazer as letras as vezes que desejassem, até ficar do seu agrado.

Ademais de uma perspetiva multissensorial (Montessori, 1988), defendeu-se, também, uma aprendizagem transdisciplinar, e, nesse sentido, no seguimento destas atividades, a díade tentou sempre integrar outras áreas curriculares para a aprendizagem da letra em questão.

Assim, no final deste dia, foi pedido às crianças que construíssem com o próprio corpo e todas em conjunto, a letra “J”, no espaço exterior da escola, de modo a vivenciarem este processo da leitura e da escrita, com o próprio corpo e em colaboração com os colegas.

No decorrer da PES foram vários os recursos e estratégias utilizadas, de modo a promover aprendizagens significativas nas crianças, sendo que as TIC desempenharam um papel fulcral e de destaque no decorrer do estágio. Considerando século atual seria incoerente deixar as TIC fora da sala, uma vez que estas fazem parte da rotina e realidade das crianças, sendo que, por isso, as atividades tornam-se mais apelativas e com sentido. Estas potenciam o pensamento crítico, o desenvolvimento de competências de investigação e seleção de informação, o pensamento computacional, o raciocínio lógico, destrezas tecnológicas, entre outras. Neste sentido, é de destacar duas atividades articuladas com a Gramática, nomeadamente a flexão nominal, através da exploração de *BlueBoots*. Ademais, “o ensino da computação e da linguagem de programação gráfica, desde os primeiros anos de escolaridade, ajudam a desenvolver o pensamento criativo, a literacia digital e a adquirir conceitos matemáticos e computacionais” (Miguéns, 2017, p. 8).

As atividades inseriram-se numa caça ao tesouro, estando presentes em duas das suas estações. Assim, a primeira atividade dispunha de um tapete onde estavam dispostos, na parte inferior, vários nomes no singular e, na parte superior, as formas de construir o plural; de uma *BlueBoot*; e, também, da programação a realizar para descobrirem o plural de cada palavra. Deste modo, as crianças deveriam selecionar um cartão com a programação, colocar o robot em cima da palavra, programá-lo de acordo com o cartão e aguardar que este chegasse até à formulação do plural. Deste modo as crianças, através da descoberta, percebiam a regra de formulação dos plurais e, ainda, desenvolviam as suas capacidades de orientação espacial e programação. Já a segunda atividade, dispunha de uma *BlueBoot* e de um tapete com imagens que representavam nomes tanto no singular, como no plural. As crianças tinham uma folha com as imagens do tapete no singular, seguidas de um espaço em branco e as imagens no plural, tendo que colocar o *robot* sobre uma das imagens no singular e tentar descobrir a programação necessária para que este chegasse à formulação do plural dessa mesma palavra, registando de seguida na folha. Além das competências desenvolvidas na atividade anterior, esta exigia um maior nível de abstração e que as crianças já conhecessem a flexão nominal das imagens apresentadas.

METARREFLEXÃO

“Quando por fim cruzou
a meta, era alguém muito
distinto de quem partiu
na saída.”

(Ocaña, 2018, p. 37)

A presente metarreflexão tem como principal objetivo analisar e refletir sobre o processo desenvolvido no decorrer da PES e, ainda, a formação inicial docente. Numa visão retrospectiva, percebe-se que este foi um percurso difícil e desafiante, mas simultaneamente gratificante, uma vez que potenciou a aquisição de aprendizagens práticas e teóricas para uma ação futura, entre as quais a adoção de uma postura investigativa e reflexiva ao longo da vida.

Destarte, os objetivos definidos para a PES, na introdução do presente relatório, foram atingidos, uma vez que foi desenvolvida a visão reflexiva e investigativa no decorrer da prática, adotando as premissas de uma MIA, bem como a mobilização dos saberes científicos, pedagógicos, didáticos e culturais, necessários para uma ação pedagógica adequada aos contextos.

Deste modo, serão apresentadas, de seguida, as inquietações existentes no início do percurso e a forma como estas foram ultrapassadas no decorrer da prática, tentando compreender a evolução existente. Assim, uma das principais preocupações no início da prática era a incapacidade de conseguir observar cada criança e as suas individualidades, de modo a serem-lhes propostas atividades adequadas às suas necessidades, interesses e capacidades, receando a adoção de uma educação igual para todos, que não correspondia com os princípios e crenças defendidos (cf. Capítulo I). Neste sentido, a forma de colmatar este receio consistiu em observar cada criança em todos os momentos do seu dia, tanto dentro, como fora da sala e utilizando uma pedagogia da escuta, de modo a “ouvir o que foi dito e compreender o não dito” (Machado et al., 2018, p. 142). Além da observação e escuta das crianças e dos contextos em que estavam envolvidas, recorreu-se ao registo diário e sistemático dessas mesmas observações que permitiu uma posterior reflexão e análise em conjunto com o par pedagógico e as supervisoras institucionais, numa perspetiva de adequar as práticas às motivações, dificuldades e facilidades de cada um, respeitando as suas individualidades.

Outra preocupação inicial existente foi o facto de se desenvolver um dos estágios numa turma que se encontrava no início da escolaridade obrigatória, sentindo-se receios sobre a possibilidade de não estar preparada para ajudar as crianças no seu processo de aquisição da leitura e da escrita, por se revelar um percurso complexo e exigente. Deste modo, esta insegurança foi ultrapassada e trabalhada no sentido de ouvir e observar a metodologia adotada pela professora cooperante, dialogando com a d'ade sobre as crenças defendidas por ambas e as possibilidades e estratégias existentes e, ainda, debatendo ideias com a supervisora institucional. Neste sentido, percebeu-se a valorização de uma aprendizagem da leitura e da escrita a partir da experiência e conhecimentos prévios das crianças, da articulação das outras áreas e das artes com a mesma e do uso dos sentidos para uma aprendizagem holística e que privilegie os vários estilos de aprendizagem.

Percebe-se que o facto de se ter desenvolvido dois estágios em duas valências contínuas e de, no nível do 1º CEB, este corresponder a uma turma do 1º ano, reforçou a importância de valorizar o processo de transição e, do mesmo modo, valorou a continuidade pedagógica fundamental para que este ocorra de forma equilibrada, sustentada, tranquila e securizante para as crianças.

Para além de todas estas inquietações, o processo desenvolvido na PES potenciou aprendizagens muito significativas na identidade profissional docente. É de destacar a constatação da possibilidade e riqueza de se desenvolver uma MTP em qualquer nível educativo. Tendo em conta que esta metodologia respeita as individualidades das crianças e permite articular diversas áreas a um tema que é do interesse do grupo, esta potencia uma motivação intrínseca para um desenvolvimento dos restantes saberes e, por sua vez, a aquisição de aprendizagens significativas e holísticas. O desenvolvimento desta metodologia permitiu respeitar o tempo de cada criança e perceber que não é necessário nem coerente que todas façam tudo ao mesmo tempo, nem da mesma forma, mas sim que cada uma siga o seu caminho, consoante as suas motivações, de modo a desenvolver uma aprendizagem com significado e articulada com diversas áreas, respeitando, portanto, os estilos de aprendizagem de cada criança.

Analisando todas as ações desenvolvidas foi possível perceber a importância da adoção de uma postura transdisciplinar e a diversificação constante de recursos e de estratégias, tendo sempre em vista as especificidades de cada uma, para a sua motivação e envolvimento nas atividades. Nesta perspetiva, dá-se destaque aos aspetos menos evidentes e aos pormenores que, no fim fazem a diferença, embora exijam um esforço muito maior por parte do docente, ou

seja, a preparação do ambiente e a forma como os recursos são elaborados influenciam a aquisição das aprendizagens. Para além do mencionado, no decorrer da prática foi notória a relevância do lado afetivo, para a criação de um ambiente de confiança, onde as crianças se sentem seguras para partilhar os seus pensamentos, inquietações e desejos. De outra forma, não seria possível desenvolver práticas significativas porque nunca se iria ouvir a perspetiva das crianças.

Neste sentido, considera-se que para um docente o importante não deve ser fornecer as respostas ou restringir a educação das crianças à memorização de conteúdos considerados essenciais, mas sim adotar uma postura construtivista e socioconstrutivista que as permita adquirir as ferramentas necessárias para aprender a aprender, ficando preparadas para uma educação ao longo da vida.

Tendo em vista o supramencionado, é de destacar a relevância de uma formação que habilita para um perfil duplo, tanto numa perspetiva de preparação das crianças, como de adaptação ao novo nível educativo, o que possibilita uma visão mais alargada da educação e de todas as necessidades e capacidades das crianças, conhecendo-se todo o seu processo de desenvolvimento natural. Neste sentido, o estágio na EPE permitiu perceber que o facto de as crianças selecionarem temáticas do seu interesse, não impede o desenvolvimento das capacidades e competências base desse nível educativo, muito pelo contrário, favorece a sua aquisição. Já o estágio no 1º CEB mostrou que é possível cumprir o currículo estabelecido para cada ano de ensino, integrando as propostas e motivações das crianças, construindo-se um projeto significativo para as mesmas.

Tal como as histórias têm “princípio, meio e fim”, o processo de crescimento de uma criança deve respeitar, também, essa sequência, na medida em que não se pode exigir os “fins”, não se centrando apenas nos produtos, mas valorizando, também, os processos. Por outras palavras, não se pode desejar que atinjam os objetivos traçados e esperados para cada nível educativo, sem que antes se conheça o “início” que integra toda a bagagem já existente e as perspetivas e motivações para o futuro e, muito menos, sem que haja o respeito pelo tempo de crescimento e de apropriação das aprendizagens que são desenvolvidas no “meio” da sua história. Deste modo, salienta-se a visão global que um professor com o perfil duplo adquire, uma vez que alcança as especificidades de cada nível educativo, valorizando os conhecimentos prévios e as vivências, de forma a transportá-las para o seu desenvolvimento no presente, sem querer precipitar o futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boiko, V. A. T., & Zamberlan, M. A. T. (2001). A perspectiva sócio-constructivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em Estudo*, 6(1), 51–58. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-737220010001000007&lang=pt%0Ahttp://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a07.pdf
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano*. Ediciones Paidós.
- Castañon, G. A. (2015). O que é o construtivismo? *Castañon, Gustavo*, 2, 209–242. <https://www.cle.unicamp.br/eprints/index.php/cadernos/article/view/744>
- Castro, A., Argos, J., & Ezquerro, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 37(148), 34–49. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.006>
- Chaer, M. R., & Guimarães, E. (2012). A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. *Pergaminho*, 3, 71–88.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2013). *Organização e gestão do trabalho pedagógico: Perspetivas, questões, desafios e respostas*. LivPsic.
- Costa, F. A., & Carvalho, A. A. (2006). Webquests: Oportunidades para alunos e professores. *Encontro sobre WebQuest, April*, 8–25.
- Costa, J. (2016). Preâmbulo. Em *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <http://www.dge.mec.pt/ocepe/>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 335–380. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investigação_Acção_Metodologias.PDF
- De Quadros-Flores, P. A., Campos Marta, M., & Marques de Sá, S. (2018). Criatividade com avatares na Prática Educativa Supervisionada. *Revista Practicum*, 3(2), 60–76. <https://doi.org/10.24310/revpracticumrep.v3i2.9866>
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, P. M., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, W. M., & Nanzhao, Z. (1996). Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI. Em *Unesco da Comissão Internacional sobre*

- <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Educação:+um+tesouro+a+descobrir.+Relatório+para+a+UNESCO+da+Comissão+Internacional+sobre+Educação+para+o+século+XXI#0>
- Dias, C., & Morais, J. (2004). Interação em sala de aula: observação e análise. *Revista Referência*, 11, 49–58.
- Dorigon, T. C., & Romanowski, J. P. (2008). A reflexão em Dewey e Schön. *Revista Intersaberes*, 3(5), 8–22.
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 273–291.
- Floriani, D. (2003). APRENDER A CONHECER: saber é desejar aprender o que não se sabe. *Revista Diálogo Educacional*, 4(10), 13. <https://doi.org/10.7213/rde.v4i10.6401>
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17.^a ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. EGA. <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v13i13.3221>
- Guimarães, F. (2009). A importância de ser professor no 1º Ciclo: conhecimento escolar e manuais escolares. *II Jornadas de Educação*, 1–6.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (2007). *O método de projeto Kilpatrick*. Edições Pedagogo, Lda.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87–92. <https://doi.org/10.4013/edu.2012.161.09>
- Lillard, P. P. (2017). *Método Montessori: uma introdução para pais e professores*. Manole.
- Lima, M. (2011). A Importância da dança no processo ensino aprendizagem: a dança aprimorando as habilidades básicas, dos padrões fundamentais do movimento. *Equipe Brasil Escola*, 1–15.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/DGE.
- Machado, N. S., Carmen, M., & Barbosa, S. (2018). Redimensionando a formação de professores e o fazer docente a partir da pedagogia da escuta. *POIÉSIS*, 135–153.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Miguéns, M. (2017). Aprendizagem, TIC e Redes Digitais. Em M. Miguéns (Ed.), *Aprendizagem, TIC*

- e *Redes Digitais* (pp. 5–11). Conselho Nacional de Educação.
- Montessori, M. (1988). *A criança* (3.^a ed.). Círculo do Livro.
- Moreira, J. R., & Ribeiro, J. B. P. (2016). Prática pedagógica baseada em metodologia ativa: aprendizagem sob a perspectiva do letramento informacional para o ensino na educação profissional. *Periódico Científico Outras Palavras*, 12(2), 93–114. revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao5/article/view/722
- Moss, P. (2011). Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), 142–159. <https://doi.org/10.1590/s0100-15742011000100008>
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Neto, C., & Lopes, F. (2017). *Brincar em Cascais*.
- Ocaña, A. (2018). *La tinta de mis ojos*. Alfaguara.
- Oliveira-formosinho, J. (2017). *Pedagogia em Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano*. 30(100), 115–130.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: a perspectiva educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P., Lino, D., & Niza, S. (1998). *Modelos curriculares para a Educação de Infância* (2.^a ed.). Porto Editora.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. Em GTI (Ed.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29–42). APM.
- Pavan, K. (2014). Ensino orientado pelo respeito às inteligências múltiplas: as contribuições de Howard Gardner para o exercício da docência. *Administração: ensino e pesquisa*, 2(3), 631–646. <https://doi.org/10.14690/2317-8442.2014v23142>
- Prais, J. L. de S., Stein, J. de Q., & Vitaliano, C. R. (2020). Desenho universal para a aprendizagem na promoção educação inclusiva: uma revisão sistemática. *Revista Exitus*, 10, 1–25. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1id1268>
- Raposo-Rivas, M., Quadros-Flores, P., Martínez-Figueira, E., Pereira da Silva, A., & Tellado-González, F. (2020). Utilización de TIC para la innovación en el Prácticum. *Revista Practicum*, 5(1), 22–36. <https://doi.org/10.24310/revpracticumrep.v5i1.9814>
- Rodrigues, D. (2015). A Inclusão como Direito Humano Emergente. Em *I Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Construindo Boas Práticas*. Universidade do Algarve.
- Roldão, M. do C. (2009). Que educação queremos para a infância? Em C. N. de Educação (Ed.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 176–197). Conselho Nacional de Educação.

- Roldão, M. do C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação.
- Rosa, M. I. de F. P. dos S., & Schnetzler, R. P. (2003). A investigação-ação na formação continuada de professores de ciências. *Ciência & Educação (Bauru)*, 9(1), 27–39. <https://doi.org/10.1590/s1516-73132003000100003>
- Saco, A. (2018). La organización espacial y temporal en el aula: El método Davopsi. *Revista Ventana abierta*, 1–11.
- Sampaio, D. (2018). *Para uma escola do Século XXI*. Leya Educação. https://www.leyaeducacao.com/z_escola/i_371
- Sánchez-Gómez, M., Adelantado-Renau, M., Huerta Andrés, M., & Bresó, E. (2020). Mindfulness en educación infantil: Un programa para desarrollar la atención plena. *Revista Academia y Virtualidad*, 13(2), 133–144. <https://doi.org/10.18359/ravi.4726>
- Santos Silva, H., & Lopes, J. (2015). *Eu, professor, pergunto: 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Pactor.
- Sarmiento, T. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Interacções*, 2, 59–86.
- Silva, A. F. Da, Ferreira, J. H., & Viera, C. A. (2017). O ensino de Ciências no ensino fundamental e médio: reflexões e perspectivas sobre a educação transformadora. *Revista Exitus*, 7(2), 283. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2017v7n2id314>
- Silva, M. (2015). A importância da matemática no ensino fundamental. *Revista Eficaz*.
- Silva, N., & Gardenia, A. (2020). O uso do Padlet na aula de literatura: Multimodalidade e aprendizagens. Em A. Osório, M. J. Gomes, & A. L. Valente (Eds.), *Livro de Atas - Challenges 2019: Desafios da Inteligência Artificial* (pp. 849–859). Universidade do Minho.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Ministério da Educação.
- Sousa, M. E. (2001). A literatura para a infância nos manuais escolares do ensino básico: apontamentos de um estudo. Em *No branco do sul as cores dos livros: encontro sobre literatura para crianças e jovens* (pp. 87–103).
- Sousa, M., & Sarmiento, T. (2010). Escola-família-comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 18, 141–156.
- Souza, J. A., Cirilo, E. M., Silva, N. D., Ricci, M. F. C. de C. M., & Rodrigues, M. F. (2017). A importância das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) como ferramenta pedagógica na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Mosaico*, 8(2), 48–

50. <https://doi.org/10.21727/rm.v8i2.1169>
- Sponchiado, D. (2005). Currículo : espaço de construção de identidades. *Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões*, 62–65.
- Tavares, J., & Alarcão, T. (1989). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Livraria Almenida.
- Tessaro, J., & Jordão, A. (2007). Discutindo a importância dos jogos e atividades em sala de aula. *Psicologia.com.com, o portal dos psicólogos*, 2(8), 1–14.
- Travassos, L. (2001). Inteligências Múltiplas. *Revista de Biologia e Ciências da Terra*, 1(2). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=50010205%0AComo>
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos*. Comitê Português para a UNICEF. <https://doi.org/10.2307/j.ctt2111g8r.107>
- Vasconcelos, M., & Brito, R. (2006). *Conceitos de educação em Paulo Freire: Glossário*. Editora Vozes.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Mel, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência | Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf
- Vieira, F. (2011). A experiência educativa como espaço de (trans)formação profissional. *Linguarum Arena*, 2, 9–25. <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9830.pdf>
- Vieira, F., & Moreira, A. (2011). *Supervisão E Avaliação Do Desempenho Docente*.
- Walberg, H., & Paik, S. (2000). Práticas educativas eficazes. *França: UNESCO*. <http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac03port.pdf>
- Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Edições ASA.

LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS

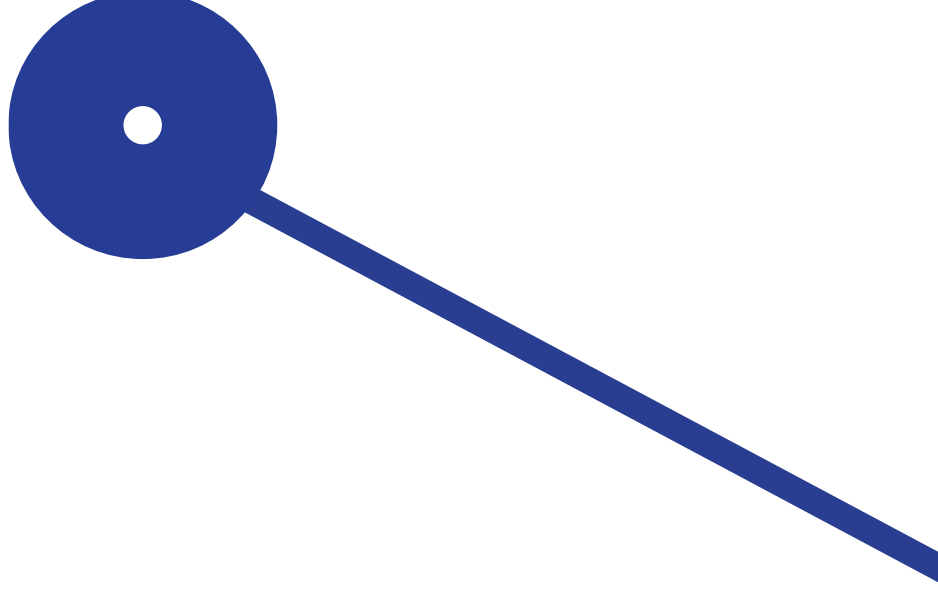
- Circular nº 17/DSDC/DEPEV/2007, de 10 de outubro. Ministério da Educação. Lisboa. *Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar.*
- Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Avaliação na Educação Pré-Escolar.*
- Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República nº 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. Ministério da Educação. Lisboa. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.*
- Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República nº 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. Ministério da Educação. Lisboa. *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico.*
- Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho. Diário da República nº 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. *Regime jurídico da educação inclusiva.*
- Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho. Diário da República nº 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. *O currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.*
- Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio. Diário da República nº 92/2014, Série I de 2014-05-14. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.*
- Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais: 1º ano, 1º ciclo do ensino básico.*
- Lei nº 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República nº 166/2005, Série I-A de 2005-08-30. Assembleia da República. Lisboa. *Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.*
- Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República nº 34/1997, Série I-A de 1997-02-10. Assembleia da República. Lisboa. *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.*
- Plano Anual de Atividade (2019/2020). Porto.
- Projeto Educativo do Agrupamento (2018/2021). Porto.
- Ribeiro, D. (2020). *Ficha da unidade curricular da prática educativa supervisionada.* Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

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



Relatório de Estágio
Maria Correia de Oliveira