

M

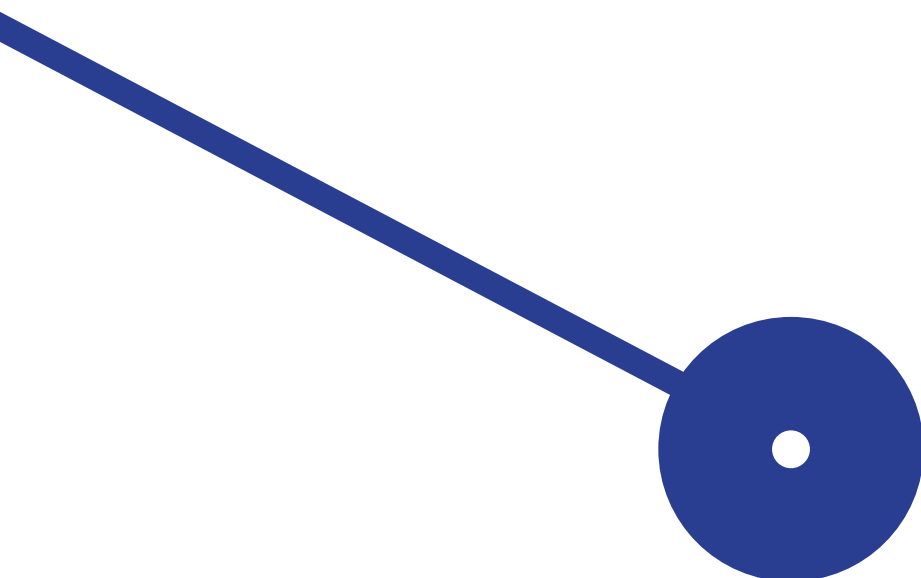
MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Fabiana José Jesus Sousa

07/2021



Escola Superior de Educação

Fabiana José Jesus Sousa

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof.ª Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.ª Doutora Susana Marques Sá

Porto, julho de 2021

DEDICATÓRIA

À minha mãe e ao meu irmão. Sem vocês nada deste percurso seria possível.

E aos meus anjos da guarda que me acompanharam sempre: papá e Carlos.

AGRADECIMENTOS

Terminada esta etapa tão ansiada da minha vida, torna-se imprescindível prestar um agradecimento a todos aqueles que contribuíram para que eu pudesse chegar até aqui.

À minha querida mãe, por todo o esforço que fez para que este sonho se tornasse em realidade. Por todas as suas palavras de amor, incentivo, força e esperança, assim como por me ter ensinado a lutar contra todas as adversidades da vida. Sem ela, nada disto seria possível!

Ao meu irmão, que apesar de longe, esteve sempre presente em todas as conquistas e nos momentos mais difíceis, incentivando-me a ser cada vez melhor. És uma inspiração na minha vida!

À minha amiga e madrinha Cláudia Sequeira que me acompanhou desde o primeiro dia que esta batalha se iniciou e que sempre me deu força e ânimo para seguir em frente. Pelas longas horas de conversas e por todos os conselhos. És um exemplo a seguir!

À Carlota Bastos Correia, a minha melhor amiga e par pedagógico que a ESE me poderia ter dado. Por todos os momentos passados juntas, pelas longas horas de trabalho e por todas as aprendizagens. Foram cinco anos de muita partilha, amizade, confiança e acima de tudo de felicidade.

Ao meu grande amigo Bruno Gavaia que sempre me apoiou e acompanhou durante estes cinco anos.

Às supervisoras institucionais professora Margarida Marta e professora Susana Sá, por toda a dedicação, disponibilidade, partilha de conhecimento, conselhos e aprendizagens ao longo de todo este caminho. Obrigada por tudo!

Às docentes cooperantes, por me terem recebido tão bem e por todos os momentos de partilha e de aprendizagem.

A todas as crianças, pela oportunidade que me deram em fazer parte do seu mundo. Levo-as a todas no meu coração.

RESUMO

O presente documento surge como um culminar do percurso formativo da Prática Educativa Supervisionada, em contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde serão explicitados referentes teóricos e legais, mobilizando conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, por meio a articular a teoria e a prática desenvolvida. Salienta-se a importância concebida a todo este processo, que emergiu da metodologia de investigação-ação, uma vez que possibilitou o desenvolvimento de práticas pedagógicas refletidas a partir da observação e reflexão contínua dos contextos educativos, através das grelhas de observação e diários de formação, e que impulsionou a análise das ações desenvolvidas de forma crítica e analítica.

Neste sentido, e tendo em conta os desafios da atualidade que o docente tem vindo a ultrapassar para transformar os paradigmas educacionais, urge a necessidade de formar profissionais com uma nova visão abrangente no que se refere a uma perspetiva socioconstrutivista. O perfil duplo de docente abrange o desenvolvimento de profissionais que devem formar cidadão ativos na sociedade, fornecendo-lhes durante o percurso escolar, ferramentas e competências essenciais para a vida. Destaca-se, ainda, um trabalho colaborativo desenvolvido ao longo deste processo e que permitiu o crescimento a nível pessoal e profissional.

Palavras-chave: Prática Educativa; Crianças; Investigação-ação; Socioconstrutivismo;

ABSTRACT

This research paper results from a formative path in Supervised Educational Practice, carried out within the scope of the Master in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of the Basic Education. In this study, theoretical and legal references are explained, assembling scientific, pedagogical, and didactic knowledge to connect theory and practice. The importance of this entire process, which emerged from the action research methodology, is highlighted as it enabled the development of pedagogical practices. The study focus on the observation and continuous analysis of the educational context, through the use of observation grids and training diaries, which enhanced the analysis of the actions developed critically and analytically.

In this sense and considering the current challenges that the teacher faces to transform educational paradigms, there is an urgent need to train professionals with a new comprehensive vision concerning a socio-constructivist perspective. The dual teacher profile encompasses the development of professionals who must train active citizens in society, providing them with essential tools and skills for life during their school career. It is also noteworthy the collaborative work developed throughout this process, which allowed personal and professional growth.

Keywords: Educational Practice; Children; Action research; Socio-constructivism

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Figura referente à reformulação dos mapas conceptuais no âmbito do projeto “À descoberta do Mundo da Natureza”	50
Figura 2- Figura referente à teia final que engloba todas as ações desenvolvidas no âmbito do projeto “À descoberta do Mundo da Natureza”	57
Figura 3- Imagem referente às Marionetas construídas a partir de materiais reutilizáveis para a dramatização da história “O macaco de rabo cortado”, de António Torrado.....	58
Figura 4- Imagem referente à parede sonora construída no âmbito da dinamização do espaço exterior, a partir de materiais do quotidiano e que variam no som que emitem.....	61
Figura 5-Imagem referente aos recursos utilizados para a dramatização do livro “A aranha muito ocupada”, de Eric Carle.....	66
Figura 6- Imagem referente aos desafios matemáticos para abordar o conceito de triplo.....	75

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AEC- Atividades de Enriquecimento Curricular

CE- Centro Escolar

CEB- Ciclo do Ensino Básico

DAC- Domínios de Autonomia Curricular

DL- Decreto-Lei

EE- Encarregados de Educação

EI- Educador de Infância

EPE- Educação Pré-Escolar

JI- Jardim de Infância

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM- Movimento da Escola Moderna

MTP- Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS- Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAFC- Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PEA- Projeto Educativo do Agrupamento

PES- Prática Educativa Supervisionada

TIC- Tecnologias da Informação e da Comunicação

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	3
1.1. EDUCAÇÃO- UM DESAFIO CONSTANTE.....	3
1.2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	13
1.3. ESPECIFICIDADES DO 1.º CEB	21
2. CAPÍTULO II: CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	29
2.1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DA INSTITUIÇÃO.....	29
2.2. AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	31
2.3. AMBIENTE EDUCATIVO NO CONTEXTO DO 1º. CEB: TURMA DE 2.º ANO	37
2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	41
3. CAPÍTULO III: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	47
3.1. PERCURSO VIVENCIADO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	47
3.2. PERCURSO VIVENCIADO EM CONTEXTO DE 1.º CEB.....	63
4. METARREFLEXÃO.....	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83
NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS	90

INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado de Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, surge o relatório de estágio com o objetivo de apresentar todo o percurso de formação desenvolvido de forma fundamentada e refletida, mobilizando referenciais teóricos e práticos. Todo este processo de construção, que culminou da PES, tem como finalidade a mobilização de conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos, a construção de uma atitude profissional por meio a problematizar questões emergentes da prática (Ribeiro, 2020).

As práticas educativas que serão apresentadas ocorreram numa sala heterogénea de Educação Pré-Escolar, entre outubro de 2020 e janeiro de 2021, e, numa fase seguinte, numa turma de 2.º ano do 1.º CEB, entre março e junho de 2021, o que permitiu fundamentar a construção colaborativa dos saberes profissionais para a qualificação referente à docência. Neste sentido, salienta-se o perfil duplo do docente, uma vez que implica conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem perspetivar de modo holístico a educação e o desenvolvimento da criança, garantindo uma transição e continuidade entre os dois níveis educativos de forma plena e facilitada (Decreto-Lei [DL] n.º 79/2014, de 14 de maio). Dado o valor e o impacto que este perfil concebe ao docente em analisar reflexivamente as suas práticas, valoriza-se a investigação como sendo facilitadora para a tomada de decisões nos contextos dada a complexidade da prática, baseada num processo cíclico de observação, planificação, ação e reflexão sistemática (Moreira, 2011).

Neste sentido, o presente documento organiza-se em numa estrutura tripartida, que integra uma articulação entre capítulos, e que contribuíram para a construção de uma metarreflexão, que será apresentada como uma análise de todo o percurso desenvolvido e das aprendizagens vivenciadas ao longo da PES. O primeiro capítulo, de cariz teórico, e que sustentou a prática pedagógica, é apresentado através de referentes teóricos e legais alusivos aos dois níveis educativos, analisando num primeiro subcapítulo os pressupostos teóricos da educação em geral, já que é designada como um direito para todos. Neste capítulo apresenta-se o desenvolvimento da criança defendido por vários autores, e o modo como o docente assume um papel fundamental para potenciar e maximizar uma educação de qualidade. Neste

capítulo, evidencia-se, ainda, a metodologia de trabalho de projeto (MTP) uma vez que é transversal à EPE e ao 1.º CEB. No segundo e terceiro subcapítulo, apresentam-se as especificidades que caracterizam cada nível educativo.

O segundo capítulo é constituído por quatro subcapítulos, sendo que o primeiro se refere à caracterização da instituição cooperante onde ocorreu a PES. No segundo e terceiro abordam-se as especificidades de cada contexto educativo, salientando o ambiente educativo, a constituição e caracterização do grupo e da turma, os interesses e as motivações evidenciadas e as dificuldades destacadas, tendo por base uma observação naturalista. No último subcapítulo apresenta-se a metodologia de investigação-ação que sustentou e orientou as práticas desenvolvidas pelo par pedagógico, assumindo uma atitude investigativa e reflexiva perante a construção e transformação educativa.

Perante o quadro teórico apresentado e as informações recolhidas nos contextos educativos, destaca-se o terceiro capítulo que engloba uma apresentação e reflexão de algumas ações desenvolvidas na prática em contexto de EPE e 1.º CEB. Em ambos os níveis educativos foram desenvolvidos projetos, no âmbito da MTP, assim como os resultados obtidos em cada um. Paralelamente a esta metodologia, apresentam-se alguns momentos de atividades, onde se destacam as aprendizagens que se pretendia desenvolver nas diferentes áreas e domínios de conteúdo das duas valências.

Por fim, e após o conjunto dos três capítulos, surge a metarreflexão do percurso de formação profissional de perfil duplo, onde se pretende evidenciar uma visão global relativamente à formação inicial docente, destacando as aprendizagens desenvolvidas a nível pessoal e profissional, assim como as dificuldades e o modo como se procurou ultrapassá-las.

1. CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Todo o percurso vivenciado ao longo da PES teve por base diferentes pressupostos teóricos e documentos legais que fundamentaram a prática pedagógica em contexto de EPE e 1.º CEB, influenciando assim, a construção da identidade docente. Assim, o presente capítulo apresenta os referenciais teóricos conceituais, sendo que num primeiro subcapítulo abordam-se os paradigmas referentes à educação, para, por conseguinte, serem apresentados nos últimos dois subcapítulos, referentes relativos a cada um dos níveis educativos, dando-se ênfase à organização de cada um, no que concerne à sua metodologia e estratégias em que se basearam as práticas educativas.

1.1. EDUCAÇÃO- UM DESAFIO CONSTANTE

A educação é um direito reconhecido para todos, e que visa garantir o desenvolvimento integral e respeitador da cultura, personalidade, valores e língua (UNICEF, 2019). A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) confere o direito e a equidade no acesso à educação, de modo a favorecer o desenvolvimento de cada um, através de uma igualdade de oportunidades para todos e de um aumento efetivo de anos da escolaridade obrigatória. Neste sentido, o sistema educativo deverá contribuir para a formação de todas as crianças, desde a EPE até ao término da escolaridade obrigatória, de modo a favorecer a transformação e a formação gradual de cidadãos ativos no meio social em que estão inseridos (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, artigo 2).

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017) é um documento de referência para o sistema educativo, que apresenta um conjunto de 10 áreas de competências que se complementam através de várias capacidades teóricas e práticas, e que devem ser centrais ao longo do processo educativo: linguagens e textos; informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística; saber científico, técnico e tecnológico; consciência e domínio do corpo. Este documento espelha aquilo que se pretende que os jovens no final da escolaridade obrigatória tenham alcançado, uma vez que vivemos numa era de grandes transformações, a nível de avanços tecnológicos e outros, ainda, desconhecidos,

marcados pela evolução social, como futuros cidadãos adaptados ao mundo real. Felizmente, o sistema educativo tem vindo a alterar os seus paradigmas, de modo a adequar os conhecimentos as atitudes e os valores, em competências adaptadas aos desafios atuais dando resposta “às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas” (Direção-Geral de Educação, 2017, p. 7), uma vez que a educação é um processo contínuo e que se desenvolve ao longo da vida. Deste modo, importa que seja assegurada coerência entre os diferentes níveis educativos, de modo a garantir o papel ativo de cada aluno, através de ações com intencionalidade pedagógica, como condição indispensável na continuidade e progressão educativa.

Perante os desafios da educação, importa considerar o desenvolvimento das crianças nas suas variadas vertentes, de modo a potenciar o desenvolvimento holístico e equilibrado das mesmas. Assim sendo, Piaget defende que o desenvolvimento resulta da interação entre a criança e a sua realidade, ou seja, da ação do sujeito sobre um determinado objeto e das próprias características do mesmo (Araújo, Barros, Pessanha, Sampaio, Serrão & Veiga, 2015). Além disso, considera que as ações desenvolvidas pela própria e as estruturas existentes e em formação condicionam e influenciam o seu desenvolvimento (Araújo et al., 2015). Defende que estes fatores partem da própria experiência, no entanto a função que incorpora estas estruturas e a sua modificação, desenvolve-se a partir de processos de assimilação e de acomodação que se apropriam de um equilíbrio. Neste sentido, a assimilação convoca o reconhecimento de objetos ou de situações nunca experienciadas e a acomodação possibilita o entendimento de novas realidades através de novas assimilações (Araújo et al., 2015).

Deste modo, a teoria de Piaget “centra-se na ação e na manipulação dos objetos que passam a construir, juntamente com a maturação biológica, os fatores essenciais à estrutura do pensamento” [da criança] (Palangana, 2015, p. 7). Assim, defende que a maturação biológica da criança e o seu desenvolvimento encontra-se dividido em quatro estádios: o estádio sensório-motor (0-2 anos); o período pré-operatório (2-7 anos); o estádio das operações concretas (7-11 anos); e o estádio das operações formais (a partir da adolescência). Importa salientar essencialmente, os estádios de desenvolvimento que se contactou durante a PES, no entanto é no primeiro estádio, que a criança desenvolve a capacidade de se relacionar com o mundo através dos seus próprios sentidos e da sua ação. Já o segundo estádio que é dividido em dois subestádios: o pensamento simbólico e conceptual (2-4 anos), onde a maioria das crianças da EPE se encontrava (cf. Cap. II), em que se centram na sua

imaginação e demonstram ser capazes de pensar acerca do passado e reconstruí-lo; o pensamento intuitivo (5-7 anos) e que abrange o subestádio de desenvolvimento das restantes crianças da EPE (cf. Cap. II), baseia-se na perceção dos dados sensoriais, de classificar objetos de acordo com atributos visualmente perceptíveis. Relativamente ao estágio das operações concretas, que compreende a faixa etária dos alunos do 1.º CEB (cf. Cap. II), as crianças começam por compreender determinadas ações que partem da sua própria experiência, o que permite ao pensamento adquirir uma maior estabilidade, coerência e mobilidade. Deste modo, as crianças começam a desenvolver rapidamente operações cognitivas (Araújo, et. al., 2015).

Por outro lado, a teoria de Vygotsky (1978, citado por Araújo, et al., 2015) defende que o fator principal de desenvolvimento da criança surge a partir do relacionamento que estabelece nas interações sociais. As linguagens verbal, gestual e escrita são designadas por instrumentos que permitem o relacionamento com os outros, sendo por isso, fundamentais no processo de desenvolvimento (Matta, 2001). A base desta teoria é definida pela aquisição de conhecimentos através da interação entre os sujeitos e o próprio meio. Neste sentido, o autor confere um grande destaque às interações, através da estimulação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é definida entre o nível de desenvolvimento real atual da criança e o nível de desenvolvimento potencial, que ocorre através da resolução de problemas sob orientação e colaboração de um adulto ou de uma criança mais desenvolvida (Matta, 2001). Neste sentido, refere que “nem toda a interação social dá lugar a um progresso evolutivo, mas somente as interações que, partindo do ponto em que a criança se encontra, são capazes de a conduzir um pouco mais além” (Matta, 2001, p. 76).

As teorias de desenvolvimento referidas, anteriormente, em que a criança constrói ativamente o seu conhecimento através das interações com os objetos, como defende Piaget, e ainda, por meio da interação social como salienta Vygotsk, possibilitaram a compreensão ao longo da PES que as abordagens construtivistas e socioconstrutivista são fundamentais para compreender o modo como as crianças alcançam momentos de aprendizagem ativa, dado que relacionam novos conhecimentos com outros já existentes. Estas conceções permitem que a escola se torne acessível para as crianças, no sentido de desenvolverem conhecimentos relativos à cultura, e não só apenas no âmbito cognitivo, uma vez que estas são, também, fulcrais para o desenvolvimento pessoal de cada um (Coll & Solé, 2001). Aprender, implica que haja uma elaboração de uma representação pessoal sobre uma determinada realidade ou

sobre um determinado conteúdo, através de experiências, interesses e conhecimentos prévios que impliquem a resolução da situação em estudo. Durante a PES considerou-se estes aspetos que pressupõe uma integração, modificação ou estabelecimento de novas relações nas aprendizagens, e não num acumular de novos conhecimentos, que muitas vezes não ganham qualquer significado para o aluno (Coll & Solé, 2001).

Por outras palavras, Laevers (1994, citado por Oliveira-Formosinho, 2004) refere que o envolvimento da criança no seu processo de aprendizagem, pressupõe várias particularidades, nomeadamente, o reconhecimento pela concentração e persistência, a motivação, atração e entrega à situação, a abertura aos estímulos e intensidade da experiência, ao nível físico e cognitivo e a perceção de que o seu desenvolvimento está a ter resultados (p.87). Mais uma vez, esta ideia vai de encontro à teoria de Vygotsky, na medida em que o envolvimento da criança tem de funcionar na ZDP, ou seja, no limite das suas capacidades. Laevers (1994, citado por Oliveira-Formosinho, 2004) refere que quando uma criança está envolvida no seu próprio processo de aprendizagem, desenvolve uma experiência de aprendizagem profunda, motivada e duradoura, ou seja, com significado.

Neste sentido, Oliveira-Formosinho (2004) aponta um conjunto de nove sinais que demonstram quando a criança está envolvida na sua aprendizagem: “concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reacção, comentários verbais, e satisfação” (p. 88). Com base nestes sinais, e perante as teorias de Piaget e Vigotsky, constata-se que ao longo das PES as abordagens construtivistas e socioconstrutivista, respetivamente, permitiram às crianças a construção de aprendizagens em que estabeleceram relações entre novos conhecimentos e os conhecimentos adquiridos. Deste modo, importa reforçar que cada criança dá sentido à realidade em que se insere, e parte dessa mesma interação para criar e construir o seu conhecimento. Esta abordagem, baseada na participação, promove uma perspetiva distinta daquilo que constitui o processo de ensino e de aprendizagem, assim como dos papéis desempenhados pelo docente e pela criança. Nesta perspetiva a criança é vista como um ser competente, que detém saberes e conhecimentos e que se encontra em atividade constante, sendo que a sua motivação para aprender é baseada nos próprios interesses e motivações, e que será supracitado no terceiro capítulo deste documento. Assim, compreende-se que o papel das crianças é sustentado através da colaboração e interação com os pares e o docente no processo educativo, por meio

da descoberta, da observação, da exploração e da experiência, aliada aos conhecimentos prévios das mesmas (Kishimoto & Formosinho, 2013).

Neste âmbito, a formação para o perfil duplo profissional (DL n.º 79/2014 de 14 de maio) desempenha um papel central na construção da própria identidade docente, constituindo uma mais-valia para o próprio, já que possibilita a aquisição de conhecimento específico de ambos os níveis educativos, proporcionando uma transição educativa estável para as crianças entre estas duas fases. Nesta medida, o trabalho colaborativo poderá ser um impulsionador das transições educativas, na medida em que estas devem assumir uma planificação previa, como forma de garantir à criança a continuidade entre os dois níveis educativos, para que o seu desenvolvimento se estenda de modo natural e articulado. Infelizmente, uma das lacunas, ainda por vezes sentidas nas transições, é a falta de comunicação entre o educador e o futuro professor, em que cada um dos docentes atua de diferentes modos, implicando, por vezes, em repercussões no processo educativo das crianças (Rodrigues, 2005).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (2016) preveem que esta transição deve ser articulada entre docentes, de modo a debaterem os processos de aprendizagem desenvolvidos em relação às aprendizagens do 1.º ciclo, evidenciando dificuldades, interesses e estratégias facilitadoras da continuidade educativa. Para tal, é fundamental adotar algumas estratégias como forma de envolver as próprias crianças neste processo, através de diálogos esclarecedores das suas dúvidas e expectativas, e até de visitas ao contexto, de modo a familiarizá-las no contexto e a ultrapassar possíveis dificuldades de integração (Sim-sim, 2010). Por vezes, as crianças sentem uma grande diferença entre o ambiente educativo da EPE e do 1.º ciclo, sendo que cabe ao docente criar condições favoráveis, onde estas se sintam confortáveis para continuarem a aprender e a desenvolver as suas potencialidades. Em alternativa, e a título de exemplo como forma de a criança manter uma ligação entre ambientes, poderá ser construída uma área da biblioteca, com a possibilidade de existir um tapete e vários livros, na sala de 1.º CEB, onde as crianças à medida que terminam as tarefas se podem dirigir até ela autonomamente, e usufruir de um espaço confortável e intimamente relacionado com as vivências experienciadas na EPE. A transição educativa, pressupõe, ainda, o envolvimento e participação das famílias, como forma destes se manterem informados e integrados no processo dos seus educandos. Importa

essencialmente, que a transição entre a EPE e o 1.º CEB seja assegurado continuamente um equilíbrio entre ambos, de modo a favorecer o bem-estar pleno de todas as crianças.

Sublinhe-se assim, a importância da formação inicial e ao longo da vida e do desenvolvimento profissional, na medida em que o docente deve estar em constante renovação da sua prática, como forma de progredir e melhorar continuamente os seus conhecimentos, competências e respetiva ação pedagógica (Alarcão & Roldão, 2009). O processo de formação decorre de um *continuum* de saberes e saberes-fazer, que se designam como indispensáveis para melhorar e refletir sobre questões essenciais à prática profissional, nomeadamente “pensar sobre, investigar para analisar porquê [e] aprofundar campos” (Roldão, 1999, p. 101).

Seguindo esta linha de pensamento, o docente, independente do nível educativo em que está inserido, deve adotar um papel de mediador e orientador das ações pedagógicas, permitindo que a criança assuma um papel ativo ao longo do seu processo de aprendizagem. Desta forma, o docente deve conhecer as características sociais, cognitivas e linguísticas das crianças, como será evidenciado mais à frente no capítulo II, uma vez que deve atuar tendo em vista o desenvolvimento holístico de cada uma das crianças e do seu grupo, considerando a necessidade da construção de aprendizagens integradas. Para que isto aconteça, e como Nóvoa (2009) defende, um docente deve orientar o seu grupo de crianças às aprendizagens pretendidas, permitindo a reflexão antes e durante a aquisição dos conhecimentos de modo que os compreendam, “uma vez que ninguém pensa no vazio” (p.30). Refere que é necessário que o docente entenda os sentidos da instituição escolar, envolvendo-se na sua profissão, através de diálogos e trocas de ideias junto dos colegas mais experientes, de forma a contrastar, adequar ou melhorar as suas práticas.

Neste sentido, reforça a importância de registar, refletir antes, durante e pós a ação, de modo a progredir e aperfeiçoar a sua prática enquanto docente. Ao longo da PES utilizou-se vários instrumentos que permitiram refletir salientar aspetos e melhorar as aprendizagens: diário de formação, registos fotográficos, guiões de pré-observação e narrativas colaborativas. Refere que é, também, necessário unir a dimensão profissional e pessoal, como forma de promover um ambiente estimulante em que as crianças e o docente se relacionam e comunicam entre si. Alega, ainda, que o trabalho colaborativo potencia a aquisição e o desenvolvimento de competências sociais, assente numa intencionalidade pedagógica por parte dos diferentes agentes educativos, ou seja, quer dentro da própria instituição, quer por

parte das famílias. Por fim, interessa considerar o compromisso social que o docente assume, perante os seus princípios e valores, em promover, ao longo da sua prática educativa, oportunidades alargadas a todas as crianças, que por vezes lhes são condicionadas, pelas mais diversas razões que lhes são impostas ao longo do seu crescimento, tais como, o meio em que está inserida, a família, crenças, entre outras (Alarcão & Roldão, 2009).

Efetivamente, os docentes têm um papel fundamental na educação, tanto na promoção de aprendizagens, como também a proporcionar a inclusão das diversidades, recorrendo a estratégias inovadoras e diferenciadoras, tais como através da integração das novas tecnologias, como será abordado nos subcapítulos seguintes. Tendo por base o perfil geral de desempenho, os docentes atuam em quatro dimensões. A primeira designa-se por dimensão profissional, social e ética, na medida em que o docente deve promover aprendizagens para a produção e uso de múltiplos saberes integrados. A dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, tendo por base o currículo, pressupõe o desenvolvimento de aprendizagens de qualidade e com rigor científico das diversas áreas do saber adequadas ao nível educativo em que se encontra inserido. Relativamente, à dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, prevê ao docente a constante construção e renovação da sua formação mediante as necessidades que surgem na prática. Por fim, a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade pretende que o docente promova uma educação inclusiva, colaborando com todos os intervenientes do processo educativo, nomeadamente, outros docentes, as famílias das crianças e a comunidade educativa, já que todos possuem responsabilidade e um papel preponderante em assegurar a construção de aprendizagens com significado (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Esta dimensão pressupõe o envolvimento das famílias no processo educativo dos educandos, uma vez que possibilita o apoio contínuo às crianças garantindo um melhor aproveitamento e desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e comportamentais (Marques, 1991). O DL n.º 79/2004, de 14 de maio, refere que os educadores e os professores de 1.º CEB, pela possibilidade que têm em promover conhecimentos específicos de ambos os níveis educativos, devem proporcionar estes contactos, através de conhecimentos, capacidades e atitudes. Ao longo da PES, este contacto fomentou um trabalho colaborativo entre os EE nas diferentes atividades desenvolvidas, tornando-se fundamental para o desenvolvimento holístico da criança.

Contudo, importa refletir num dos aspetos mais diferenciadores entre os dois níveis educativos, na medida em que o educador ao possuir orientações curriculares permite apoiar, construir e gerir as aprendizagens, enquanto o professor de 1.º CEB possui um currículo específico para cada ano de escolaridade, sob um conjunto de aprendizagens que devem ser desenvolvidas especificamente. Apesar destes pressupostos, o professor pode gerir autonomamente o currículo, em função do seu grupo de crianças, de acordo com as suas características, os seus interesses e com o modo de aprender de cada um. Todos estes fatores apelam para uma prática mais construtiva e consciente dos saberes por parte dos professores, e que possibilitem aos alunos a construção autónoma dos seus conhecimentos (Roldão, 1999). Há, também, que ter em conta o meio social e as interações que a criança estabelece, uma vez que influenciam o processo pedagógico, sendo por isso, um dos fatores a valorizar e a ser analisado pelo educador de infância e pelo professor do 1.º CEB, uma vez que permite a definição de estratégias adequadas para responder às necessidades apresentadas da forma mais sustentada e adequada possível. Assim, a diferenciação pedagógica, deverá ser sempre tida em conta pelo docente, já que contribui para a “proteção dos direitos de cidadania de todos” os alunos, através da seleção de estratégias adequadas às suas especificidades (Rodrigues, 2011, p. 111).

Deste modo, o docente poderá estar perante diversos contextos sociais, o que será importante proporcionar um ambiente que vise promover, primeiramente, equidade, tendo por base oportunidades de aprendizagens e a devida adaptação à situação concreta, colocando deste modo, a educação ao alcance de todos. Cadima, Gregório, Pires, Ortega & Horta (1998), referem que, naturalmente, a aceitação da diversidade determina que seja desenvolvida uma pedagogia que valorize as aprendizagens, e que sobretudo, permita gerir as diferenças existentes, através das capacidades que cada um possui. Deste modo, e tendo por base o DL n.º 54/2018, de 6 de julho, que homologa a educação inclusiva como forma de dar resposta às diversidades e potencialidades de todos os alunos, envolvendo-os de forma ativa ao longo de todo o processo de aprendizagem, compreende-se que é fulcral desenvolver meios e recursos que sustentem a organização das aprendizagens (Gil & Ribeiro, 2016). Importa, sobretudo, que o docente tenha em conta o nível de desempenho de cada uma das crianças, e que as valorize pelas suas características, interesses e necessidades individuais, para criar melhores situações de aprendizagem (DL n.º 54/2018, de 6 de julho).

Seguindo esta linha de pensamento, e assumindo uma perspectiva claramente inclusiva, é prioritário desenvolver práticas inclusivas, “onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontrem respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras” (DL n.º 54/2018, de 6 de julho). A inclusão pretende que seja proporcionado a todos o sentido de pertença, o acesso e participação aos contextos educativos, o apoio e planeamento educativo adequado às necessidades específicas, a gestão flexível curricular que permite o aumento de oportunidades para atingirem o seu máximo potencial, o respeito pela autonomia e ritmos de aprendizagem, e o envolvimento familiar, no sentido de garantir um trabalho colaborativo entre a escola e o meio familiar da criança (DL n.º 54/2018, de 6 de julho). O Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatório (Matins et al., 2017), visa fomentar a inclusão de todos os alunos, através de estratégias e ferramentas adequadas para o sucesso de todos, no sentido de garantir o acesso e a participação efetiva em todos os contextos educativos. Deste modo, importa reforçar que a educação inclusiva possibilita e valoriza a aprendizagem e participação de todos os alunos em processos de exclusão (Rodrigues, 2011).

Neste sentido, surge a MTP como forma de desenvolver e estimular processos de aprendizagem individuais, em que cada criança assume tarefas e contribui para um projeto, através do envolvimento de todos os participantes, e de um espírito colaborativo (Marques, 2016). É uma metodologia de carácter flexível e didática, e é transversal aos dois níveis educativos- EPE e 1.º CEB. Esta metodologia foi iniciada por Kilpatrick, em 1918, da necessidade de alterar os paradigmas educacionais no 1.º ciclo, uma vez que até ao momento apenas se transmitia conhecimentos através daquilo que professor expunha oralmente ou pela informação disponibilizada pelos manuais, valorizando-se apenas a memória como mecanismo de aprendizagem (Marques, 2016). Ao longo do tempo a abordagem foi sofrendo alterações, na medida em que o contributo do autor associou-se ao pensamento de John Dewey, em colocar os interesses dos educandos no currículo da escola, de forma a privilegiar a própria experiência do indivíduo no seu processo educativo. Deste modo, cada assumia um papel ativo, centrado em si próprio e com maior capacidade de autonomia de gerir o seu processo de aprendizagem (Marques, 2016). Um projeto envolve o desenvolvimento de um plano de ação com base num problema ou numa situação específica, e que pressupõe uma articulação entre intenções e ações teórico-práticas (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002).

Em termos práticos a MTP desenvolve-se em quatro fases, de forma espiral, com o objetivo de construir conhecimentos através da descoberta: definição do problema; a planificação e desenvolvimento do trabalho; a execução; e a divulgação/avaliação. A primeira fase – definição do problema- diz respeito à formulação de um problema ou de uma questão, desenvolvida pela e com as crianças que partilham interesse e saberes sobre o mesmo. Na segunda fase- planificação e desenvolvimento do trabalho- definem objetivos, dividem tarefas e refletem sobre as ideias. Na terceira fase- a execução- desenvolvem o processo, investigam e registam a informação recolhida (o que já sabíamos; o que queremos saber; e o que sabemos agora). A última fase- divulgação/ avaliação- diz respeito à partilha do trabalho desenvolvido com a comunidade envolvente, onde se avalia e reflete sobre o envolvimento das crianças ao longo do processo, acerca dos conhecimentos construídos (Vasconcelos, Rocha, Loureiro, Castro, Menau, Sousa & Alves, 2012).

Esta metodologia enquadra-se na perspetiva socioconstrutivista, uma vez que os participantes se envolvem no saber através da ação. Por este motivo, o tempo de duração de um projeto varia consoante aquilo que se pretende desenvolver, dado o empenho, o trabalho de pesquisa e os tempos de planificação e intervenção. (Vasconcelos, Alves, Castro, Fernandes, Ferreira, Hortas, Loureiro, Mil-Homens, Ramos, Rocha & Sousa, 2012. Nesta perspetiva, Edwads (2005, citado por Vasconcelos et al., 2012) defende que o desenvolvimento de trabalho por projeto promove a agência relacional, que se designa como uma capacidade de trabalhar em grupo, de procurar respostas para o seu objeto de estudo, tentando transformar e reconhecer o objeto através do acesso a novos recursos, tomando as crianças como recursos umas das outras, assim como o docente também se torna um recurso que orienta o projeto (cf. Cap. III) (Vasconcelos et al., 2011).

Reforça-se a importância desta metodologia que permite às crianças serem curiosas, desenvolverem a capacidade de resolução de problemas, através da colocação e da testagem de hipóteses, tendo sempre por base a valorização dos conhecimentos prévios de cada uma, de modo a participarem ativamente na construção do seu conhecimento, desenvolvendo a capacidade crítica em que compreender o meio que as rodeia (Vasconcelos, et. al., 2012). Além disso, potencia a articulação de saberes e visa desenvolver competências orais, no sentido em que a criança imagina, prevê, pesquisa e explica no seio do grupo e, posteriormente, expõe as suas conclusões no momento da divulgação/ avaliação.

1.2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

As experiências logo nos primeiros anos de vida têm uma grande importância no desenvolvimento da criança a nível cognitivo, social e afetivo. A EPE, segundo a Lei Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), “é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (artigo 2º), e que tem como objetivos assegurar e estimular o desenvolvimento integral da criança, através de condições de bem-estar e de segurança, favorecer a inserção da criança em diversos grupos sociais, promover a igualdade de oportunidades no acesso à escola, fomentar a expressão e a comunicação através do uso de diferentes tipos de linguagem, provocar curiosidade e pensamento crítico, e ainda, fomentar o incentivo à participação e colaboração das famílias no processo educativo. A EPE destina-se a crianças a partir dos três anos de idade até à idade de ingresso no 1.ºCEB (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro).

Neste sentido, a EPE tem um papel fundamental, assumindo-se crucial para a criança, uma vez que potencia as primeiras interações sociais entre pares e a aprendizagem de valores, atitudes e competências perduráveis para toda a vida. Além disso, a EPE possibilita múltiplas aprendizagens relativas à cidadania, na medida em que a criança convive e partilha ideias no grupo em que está inserida, assume responsabilidades e participa ativamente para a construção da autonomia coletiva (Craveiro & Ferreira, 2007). O processo desenvolvido em contexto de EPE articula-se com o 1.º CEB, não no sentido de preparar para a etapa seguinte, mas em desenvolver saberes e predisposições ao longo de toda a vida da criança (Lopes da Silva, et. al., 2016)

De acordo com o DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, o educador de infância (EI) “concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo”. O educador deve organizar o ambiente educativo, observar, planear e avaliar cada criança, bem como os pequenos grupos e grande grupo, de modo a ir de encontro às especificidades e interesses dos mesmos. É importante, que o educador mantenha uma relação cooperativa entre o grupo e as respetivas famílias, de forma a envolver e fomentar o espírito colaborativo entre todos. O educador deve agir sob uma perspetiva de educação inclusiva, na medida em que está atento à diversidade existente, promovendo um contexto educativo adaptado às características de cada uma das crianças, para que possam obter a estimulação adequada e que necessitam para evoluir (Portugal & Laevers, 2018). Além

disso, o educador deve promover o desenvolvimento de relações afetivas estáveis, de modo que as crianças se sintam acarinhadas, respeitadas e acolhidas pelo contexto educativo (Lopes da Silva, et al., 2016). A relação de afetividade, entre o educador e a criança, deve ser construída na base da confiança e do bem-estar.

Na EPE o currículo é gerado e adaptado pelo EI, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo e das respetivas atividades e projetos (Circular n.º 17/ DSDC/ DEPEB/2007, de 10 de outubro). Neste sentido, o educador deve ter sempre em conta os pressupostos da EPE, que orientam e sustentam a intencionalidade e a coerência do processo educativo, tendo por base os objetivos enunciados anteriormente, da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, as OCEPE que engloba as áreas de conteúdo e organização do ambiente educativo, que estará mais desenvolvido no segundo capítulo, e através da adoção de um, ou a junção de vários, modelos curriculares (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro). As OCEPE permitem construir e gerir o currículo, adaptado ao contexto e às características do grupo e respetivas famílias. O educador deverá recolher informação para que possa fundamentar a prática, organizando, interpretando, refletindo e avaliando, de modo a proporcionar um ambiente estimulante, promotor de aprendizagens significativas e diversificadas (Lopes da Silva et al., 2016). “Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (Lopes da Silva et al., 2016, p.13). Assim, através da observação, o educador consegue conhecer melhor os interesses das crianças e perceber as suas dificuldades, encorajando-as a superar novos desafios. Durante a PES, cada criança, bem como os pequenos e o grande grupo, foram observados, sistematicamente, com vista a desenvolver planificações de atividades adequadas às características das crianças e do grupo.

As áreas de conteúdo, presentes nas OCEPE, são fundamentais uma vez que se baseiam na pedagogia para a educação de infância no âmbito do saber fazer e do saber ser (Lopes da Silva et al., 2016). A área de formação pessoal e social, é transversal a todo o processo educativo da criança. Esta área promove o desenvolvimento de atitudes e valores, a construção da sua própria identidade e autoestima, independência e autonomia, a consciência de si próprio como aprendiz e a convivência democrática e cidadania. A área de expressão e comunicação é uma área básica, pois possibilita o desenvolvimento a nível motor e a nível artístico- artes visuais, teatro, música e dança- através de diferentes oportunidades de estimulação. Esta área permite, também, a abordagem à linguagem oral e

escrita como um processo de apropriação contínuo desde cedo, e não só apenas aquando do ensino formal. Possibilita, também, a abordagem à matemática, a nível dos números e operações, organização e tratamento de dados, geometria e medida, e ainda, ligada aos interesses e ao quotidiano das crianças. Por fim, a área do conhecimento do mundo, uma área integradora, surge como meio de promover aprendizagens que partem da curiosidade e interesse das crianças por explorar e compreender o mundo à sua volta (Lopes da Silva, et al., 2016). Estas áreas promovem diferentes tipos de aprendizagem, mas que devem ser articuladas, uma vez que a própria construção do saber se processa de forma integrada.

A avaliação destas aprendizagens deve ser realizada numa perspetiva formativa, em que o educador avalia a sua própria intervenção, o ambiente envolvente e os processos educativos adotados, assim como o desenvolvimento e aprendizagens a nível individual e a nível do grupo. A avaliação deve ser desenvolvida num processo contínuo e atento, remetido aos progressos da criança e ao nível das experiências de socialização, adotando descrições que demonstrem a evolução das mesmas (Portugal, Laevers, 2018). Esta evolução permite reconhecer os progressos da criança, o que já conseguiu, as dificuldades sentidas e as estratégias que adota para as superar. Assim, a avaliação formativa, integra um instrumento de suporte para o planeamento e a tomada de decisões que o educador vai adotando ao longo do processo educativo (Circular n.º 4/ DGIDC/ DSDC/2011, de 11 de abril).

Ao longo do processo educativo surge, inevitavelmente, o brincar que está subjacente a todas as áreas de conteúdo, uma vez que permite a apropriação de determinados conceitos para dar sentido ao mundo, contribuindo assim para a aprendizagem de outros conhecimentos. Efetivamente, o educador deve observar, especialmente, a criança quando está envolvida nas atividades e nas suas próprias brincadeiras. O brincar “como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, [é] demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 11). O brincar varia ao longo do tempo consoante o desenvolvimento da criança, a nível social, emocional e intelectual. No entanto, enquanto a criança está a brincar, desenvolve competências e atitudes que irá utilizar ao longo da sua vida, devido ao saber-fazer e ao saber-ser (Silva & Sarmiento, 2017). Segundo Piaget (citado por Araújo, 2013), “brincar é um privilégio para o desenvolvimento cognitivo, pois dá às crianças a oportunidade de interagir com diferentes materiais e construir uma ideia do que é o mundo” (p.2). Já, Bruner (citado por Araújo, 2013), afirma que “brincar é um ponto

de partida essencial para aprender o significado simbólico de cultura e uma ajuda para a criança resolver problemas” (p.2). Neto (2020) defende que brincar é “compreendido como um direito natural e, conseqüentemente, humano. Brincar é criar um vínculo para se conhecer e dar a conhecer, através de um comportamento exploratório, num cenário de jogo incerto e inesperado” (p. 221).

Estas perspetivas distintas, mas complementares, demonstram que o brincar é uma forma da criança explorar o mundo, de descobrir regras, valores e costumes, na medida em que durante o ato está envolvida totalmente na ação. Através da criatividade e imaginação utilizada durante a brincadeira, a criança estimula a sua inteligência, constrói saberes, aprende a respeitar o outro, a partilhar o seu espaço e os seus objetos, e estimula a sua concentração e atenção para as mais diversas situações que possam ocorrer no seu quotidiano. Permite também, que a criança se descubra a si própria e ao que está à sua volta, simplificando a integração no mundo relacional (Silva & Sarmiento, 2017). Neste âmbito, importa, ainda, referir a importância que o brinquedo tem na infância, desde muito cedo, e que contribui para a socialização do ser humano (Silva, 2017). O brinquedo serve de suporte à brincadeira, sendo por isso, que qualquer objeto serve de brinquedo, dependendo do significado que a criança atribui. Os objetos comercializados, neste caso por adultos, é destinado a crianças, sendo que o sentido que a criança lhe atribui, pode ou não corresponder à finalidade designada pelo seu produtor. (Araújo, 2013). Os brinquedos permitem enriquecer a relação entre crianças e entre crianças e adultos, como forma de adquirir um conjunto, infindável, de experiências e aquisições para o processo de desenvolvimento (Neto, 2018). No entanto, a brincadeira tem vindo a ser condicionada por múltiplos fatores que prejudicam as interações das crianças. Sarmiento & Fão (citado por Silva & Sarmiento, 2017) referem algumas condicionantes da brincadeira livre, nomeadamente, devido ao tamanho reduzido das famílias, o que implica uma maior disponibilidade das mesmas no que concerne ao tempo disponibilizado para apoiar as brincadeiras, e ao facto dos brinquedos serem cada vez mais de carácter sofisticado, o que por vezes, limita a criança no seu ato de criar e recriar.

Na PES, o brincar sempre esteve muito presente no dia-a-dia das crianças, sendo que foi considerado diariamente nas planificações desenvolvidas. O “faz de conta”, era sem dúvida, uma das brincadeiras mais recorrentes das crianças, quer na área da casinha, quer nas brincadeiras livres no espaço exterior. O jogo dramático do “faz de conta” permite à criança, assumir um outro papel para representar situações reais, muitas vezes ligadas ao próprio

quotidiano, ou imaginárias (Lopes da Silva, et al., 2016). Importa, portanto, perceber que o espaço exterior, apesar da sua benéfica contribuição para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, tem vindo a ser descurado e desvalorizado. Se o brincar promove tantos benefícios à criança, porque é que não se dá tanta atenção às brincadeiras ao ar livre?

Segundo as OCEPE, o espaço exterior “é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar têm possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (p.27). Portugal & Bento (2019), acreditam que a desvalorização constante do espaço exterior em contextos de educação de infância, deve-se ao facto dos educadores saberem onde querem chegar, ou seja, conhecem os benefícios concretos do brincar ao ar livre, mas não conseguem concretizá-los devido à dificuldade em alterar rotinas já estabelecidas e, sobretudo, à gestão do tempo e de recursos. Neste sentido, os autores apontam que o processo de transformação para o desenvolvimento de práticas pedagógicas do brincar ao ar livre, deve partir, primeiramente, da vontade em alterar as práticas, de um trabalho de equipa entre todos os intervenientes, da introdução de recursos e equipamentos adequados e do envolvimento da família. Deste modo, é importante que o educador reflita sobre as potencialidades do espaço exterior e das oportunidades educativas que este pode oferecer às crianças. Na PES, era atribuído um grande valor ao espaço exterior, na medida em que era disponibilizado, diariamente, oportunidades de espaço e de tempo para as crianças brincarem e serem ativas.

Além das OCEPE, a adoção de um modelo curricular na EPE é determinante na prática educativa do educador, já que se baseia em teorias específicas de aprendizagem e de desenvolvimento, o que possibilita compreender o desenvolvimento da criança, e ainda, a forma como o ambiente educativo pode ser organizado (Formosinho, Spodek, Brown, Lino, & Niza, 1996). Neste sentido, as opções metodológicas adotadas ao longo da PES, foram sustentadas pelas pedagogias participativas, nomeadamente, os modelos curriculares de *Reggio Emilia*, *High-Scope* e o Movimento da Escola Moderna (MEM). A MTP, que foi abordada no subcapítulo anterior, é transversal a todos estes modelos curriculares, sendo que foi desenvolvida através de um projeto denominado “À descoberta do mundo da natureza”, e que será apresentado, posteriormente, no Capítulo III, já que integra as ações desenvolvidas ao longo da PES.

Os modelos curriculares serão apresentados de forma sucinta e refletida ao longo do presente subcapítulo. O modelo curricular de *Reggio Emilia* surgiu nos anos 60, em Itália, por

Malaguzzi, com vista a alterar a consciência sobre a educação de infância (Formosinho et al., 1996). Tal como a teoria de desenvolvimento de Piaget, este modelo defende que a criança possui um papel ativo na construção do seu conhecimento, sendo capaz de construir autonomamente diversos significados, a partir da sua experiência da vida quotidiana e da sua socialização com os pares (Formosinho et al., 1996). Vygotsky, influenciou, também, este modelo, em doutrina da sua teoria, dado que o papel do adulto é fundamental para ajudar a criança a se desenvolver e atingir determinados níveis de desenvolvimento- ZPD. Neste sentido, um dos principais objetivos de *Reggio Emilia* é proporcionar um ambiente agradável, onde as crianças e o educador se sintam confortáveis. Neste modelo, as crianças são incentivadas a comunicar desde, a ouvir, a questionar, a dar a sua opinião, a procurar respostas, a tomar decisões e a resolver problemas, de modo a fomentar a autonomia de cada criança, dos pares e do grupo (Malaguzzi, 1993, citado por Formosinho, et al., 1996). Ao longo da PES todas as crianças eram incentivadas a dar a sua opinião perante as situações que ocorriam ao longo do dia, quer em grande grupo, quer em pequenos grupos. Ainda, neste modelo, as crianças envolvem-se na exploração do ambiente, através de projetos e de diversas formas de linguagem ou modos de expressão, nomeadamente a arte. Apesar deste modelo possibilitar o uso de diferentes formas de expressão, principalmente a arte e as experiências artísticas, não restringe, de todo, que tenham, unicamente, uma imagem para cada coisa que querem representar. Assim, *Reggio Emilia*, defende a importância de fomentar diversas formas de linguagem para representar um mesmo conceito- música, dança, drama, pintura, colagens-, uma vez que permite que a criança se desenvolva e aprofunde os seus conhecimentos a partir de outras áreas, de um modo natural. A utilização de diversos materiais e de técnicas de expressão é bastante valorizado, já que permite desenvolver o espírito crítico e criativo da criança (Formosinho et al., 1996). Na PES, havia uma grande diversidade de materiais adaptados às idades e ao desenvolvimento das crianças, sendo que estavam à disposição total das mesmas para a sua livre utilização. Nas planificações realizadas em díades, consideramos a importância de introduzir técnicas diversificadas, de modo a estimular a criatividade e o sentido estético das crianças.

O espaço em *Reggio Emilia* é organizado de modo a favorecer o bem-estar, a segurança e o conforto, a aprendizagem social, cognitiva e afetiva, a interação social entre todos os intervenientes no processo educativo, a comunicação, a partilha de ideias, as atividades e as aprendizagens desenvolvidas. Neste modelo, as paredes da sala de atividades permitem

visualizar os trabalhos que as crianças realizam ao longo do tempo, e possibilitam, ainda, manter uma continuidade entre o espaço interior (sala de atividades) e o espaço exterior, através de janelas grandes (Formosinho et al., 1996). Todos estes aspetos eram contemplados na sala de atividades da PES, resultando num espaço amplo e agradável.

O espaço exterior em *Reggio Emilia*, deve respeitar as suas características naturais, uma zona com estruturas para brincar e realizar atividades, sempre adaptado às idades e níveis de desenvolvimento das crianças, a fim de lhes oferecer oportunidades e experiências diversificadas (Formosinho et al., 1996). O espaço exterior da PES era relativamente bem cuidado e garantia a segurança de todos. Estava dividido em duas zonas, uma coberta que disponha de um escorrega e vários objetos, e uma zona descoberta que possuía um piso regular, um jardim que permitia às crianças o poder de descobrir e explorar temáticas ligadas ao meio ambiente e, ainda, uma horta biológica. Importa salientar, que o projeto desenvolvido com o grupo, em díade, juntamente com a colaboração da educadora, surgiu de uma descoberta realizada pelas crianças no espaço exterior.

No que concerne à organização do tempo, no modelo de *Reggio Emilia*, não se considera que haja uma rotina pré-estabelecida, com tempos organizados para as atividades. Existe sim, uma organização temporal que permite à criança obter oportunidades para estabelecer diferentes tipos de interação. Têm a liberdade de escolher se pretendem brincar sozinhas ou com outra criança, ou em pequenos grupos, ou com o educador, ou ainda, se pretendem realizar atividades em grande grupo. Neste modelo privilegiam-se, sobretudo, múltiplas oportunidades de as crianças poderem optar, consoante a sua disposição (Formosinho et al., 1996). Na PES, não existia rotinas pré-definidas com horários rígidos ao longo do dia. Existia, apenas, um horário estabelecido por parte da instituição, em que era necessário cumprir a hora das refeições, devido às questões de organização do contexto. Relativamente, às atividades em sala de atividades e no espaço exterior, havia uma grande flexibilidade, de modo a ir de encontro às necessidades e disposições das crianças. Todos os dias, tinham oportunidade de escolher que atividades pretendiam realizar, sendo por isso que as atividades propostas nas planificações eram de carácter flexíveis.

O MEM, propõe uma perspetiva social em que o conhecimento e o desenvolvimento decorrem a partir das de práticas sociais, integradas numa dimensão histórica e cultural, de modo que o educador e as crianças se possam apropriar do ambiente envolvente. Os horários e as regras são predefinidos, desenvolvendo-se em diversos momentos, nomeadamente, de

planificação diária e semanal, reflexão e avaliação. Este modelo pedagógico prevê a utilização de instrumentos de pilotagem, que auxilia na organização temporal e espacial do grupo, com vista a promover a autonomia e espírito colaborativo da criança. Contudo, na PES, estes não foram utilizados, já que o grupo não demonstrava interesse por estes instrumentos. É um modelo caracterizado, principalmente, pela aprendizagem cooperativa e por uma vida democrática, tendo em consideração as necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem das crianças. Este modelo, tal como *Reggio Emilia*, valoriza, também, a ZDP, defendida por Vygotsky, através da mediação que o educador ou uma criança mais desenvolvida, promove no outro (Formosinho et al., 1996). Neste sentido, a arte é também valorizada pelo MEM, uma vez que permite apoiar o desenvolvimento da expressão plástica e artística, integrando diferentes utensílios para representar conceitos (Formosinho, Spodek, Brown, Lino & Niza, 1996).

Hohman & Weikart (1995) afirmam que o modelo *High-Scope* atribui ao educador um papel de mediador, de modo a organizar todo o processo de aprendizagem, através de interações significativas entre as crianças. A base deste modelo vai de encontro à aprendizagem pela ação, em que as crianças constroem o conhecimento, através de experiências com significado e das interações positivas que estabelecem, como quando estão a brincar. As crianças exploram, colocam questões que, por sua vez, lhes suscitam curiosidades e procuram as devidas respostas. Deste modo, as crianças envolvem-se em experiências, como o faz de conta ou através da socialização com outras crianças ou adultos, promovendo, assim, o crescimento e o seu desenvolvimento integral, tanto a nível cognitivo, emocional, social e físico (Hohman & Weikart, 1995). Deste modo, importa referir que as salas de atividade de EPE deste modelo, seguem uma perspetiva construtivista através da sua divisão, por diversas áreas de atividades, que promovam aprendizagens para as crianças. As áreas-área da casinha, área dos jogos, área da biblioteca, área das construções- permitem estabelecer uma relação com o quotidiano das crianças, uma vez que possibilita uma “vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Formosinho et al., 1996, p. 66). Além disso, os materiais e a sua disposição nas diversas áreas, são muito importantes, para proporcionar experiências e aprendizagens às crianças.

Estes fundamentos, vão de encontro às vivências na PES, uma vez que a sala estava, igualmente, dividida em diferentes áreas que permitiam colocar a criança no centro da ação, através de um papel ativo ao longo do seu processo educativo. Todos estes modelos

apresentados, demonstram que cabe ao educador proporcionar múltiplas e diversificadas oportunidades, de modo a promover o desenvolvimento integral e holístico das crianças, sendo que a profissionalidade constrói-se continuamente, entre a articulação da teoria e da prática, consoante os desafios e reflexões que vão surgindo ao longo do tempo e que exigem o desenvolvimento de práticas diversificadas e inovadoras.

1.3. ESPECIFICIDADES DO 1.º CEB

A entrada no 1.º CEB pressupõe uma nova etapa da vida criança, em que há uma transição entre o Jardim de infância (JI) e o 1.º ano de escolaridade e que acarreta um conjunto de expectativas e emoções que variam consoante a continuidade ou descontinuidade dos níveis de ensino. Este processo tem um grande impacto no desenvolvimento da criança, sendo que cabe ao educador e ao futuro professor, em conjunto com as famílias, preparar, cooperar e antecipar esta fase, de modo a garantir uma continuidade educativa de forma plena e o mais natural possível, para que a criança consiga adaptar-se aos novos desafios (Sim-sim, 2010).

Sendo o 1.º CEB o objeto de análise do presente subcapítulo, importa primeiramente compreender que este é parte integrante do sistema educativo português e que se estende por quatro anos de escolaridade obrigatórios, dirigidos a crianças com idades compreendidas entre os seis e os 10 anos (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, artigo 6º). É um ciclo que visa garantir uma equidade na formação universal a todos os cidadãos portugueses, através de um ensino holístico que promove o sucesso escolar e educativo (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, artigo 7º), e que deve assegurar “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões” (artes visuais, dança, drama e música) e da educação física (Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro, artigo 8º & Aprendizagens Essenciais, 2018).

A matriz curricular do 2.º ano apresenta como componentes de currículo quatro áreas curriculares de frequência obrigatória: Português e Matemática com uma carga horária de 7 horas semanais respetivamente, Estudo do Meio com 3 horas semanais, e Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/ Teatro, Dança e Música) e Educação Física com 5 horas semanais, o apoio ao estudo e a oferta complementar com 3 horas semanais perfazendo um total de vinte e cinco horas semanais (DL n.º 55/ 2018, de 6 de julho). Esta distribuição horária é organizada e gerida autonomamente pelo professor de 1.º CEB tendo em conta o currículo

definido e as características e especificidades da turma em concreto, sendo por isso um plano de gestão flexível no processo da ação educativa. Importa, ainda, referir as áreas transversais, nomeadamente, Cidadania e Desenvolvimento e Tecnologias de Informação e Comunicação(TIC), e ainda, as áreas de carácter facultativo, as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e a Educação Moral e Religiosa.

Neste sentido, importa definir o currículo como um documento que concebe um conjunto de aprendizagens a adquirir ao longo do tempo, sendo um “conceito passível de múltiplas interpretações no que ao seu conteúdo se refere e quanto aos inúmeros modos e variadas perspetivas acerca da sua construção e desenvolvimento” (Pacheco, 1996; Ribeiro, 1990, citado por, Roldão & Almeida, 2018, p. 7). Por este motivo, e dada a sua importância, procura-se entender que este deve comportar diversos aspetos que variam consoante o contexto em que é desenvolvido, e por isso deve a escola garantir e organizar-se de forma a ajustar e gerir adequadamente as ofertas às necessidades do próprio contexto (Roldão & Almeida, 2018).

Torna-se essencial refletir na importância de a escola reajustar os seus paradigmas como forma de potenciar e alargar os conhecimentos de todos os seus alunos com maior eficácia. Assim sendo, o Despacho Normativo n.º 5908/2017, de 5 de julho, que homologa a possibilidade de as escolas adaptarem as suas práticas ao projeto de autonomia e flexibilidade curricular, refere que o currículo do ensino básico se funde em conhecimentos, capacidades e atitudes a serem desenvolvidas tendo em conta os documentos curriculares, nomeadamente os documentos em que expressam os “conhecimentos a adquirir, as capacidades e atitudes a desenvolver pelos alunos” (artigo 2.º).

Neste sentido, surgem as Aprendizagens Essenciais que se referem a um conjunto de conhecimentos articulados, capacidades e atitudes a desenvolver pelos alunos em cada ano de escolaridade (artigo 2.º). A sua elaboração surgiu no âmbito do reconhecimento da desadequação do programa e das metas, devido à impossibilidade de dar respostas a todos os alunos a fim de garantir práticas inclusivas através da participação ativa dos mesmos nos contextos educativos (Despacho Normativo n.º 6944-A/ 2018, de 19 de julho). Na prática, é neste sentido que a escola deve garantir um projeto curricular em conformidade com o meio em que está inserida, e que procure essencialmente desenvolver aprendizagens específicas para garantir o sucesso educativo, determinando as suas opções curriculares como forma de se ajustar às competências que os alunos deverão desenvolver em conformidade com as

competências do Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, supracitadas no primeiro subcapítulo.

Entende-se que a escola deve estar preparada para colmatar e apoiar os alunos nas suas dificuldades, uma vez que uma das suas principais finalidades é promover a máxima qualidade do ensino através do sucesso educativo. Por este motivo, em 2017, através do Despacho n.º 5908/2017 foi desenvolvido durante um período experimental em alguns agrupamentos de escolas, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), em que as escolas detinham uma autonomia em gerir até 25% da carga horária semanal de cada ano de escolaridade, através de domínios de autonomia curricular (artigo 6.º). Em 2018, o DL n.º 55/2018, de 6 de julho, decretou o PAFC com o objetivo de ir ao encontro das exigências educativas e aos desafios atuais que a escola tem vindo a perpetuar, uma vez que não é possível dar continuidade a um currículo que se insurge de forma imutável quanto aos seus conteúdos e à sua organização. Neste sentido, o projeto visa oferecer uma gestão autónoma e flexível do currículo, de modo a alcançar as competências e objetivos descritos no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Cosme, 2018). Contudo, para operacionalizar as dimensões que incorporam este documento, é crucial desenvolver um modelo escolar, cuja estrutura curricular vá de encontro às necessidades e interesses dos alunos que se desenvolvem e aprendem mediante a interação e o seu envolvimento ativo com o meio que os rodeia, convocando saberes de outras áreas para o desenvolvimento de conhecimentos mais integrados. Neste sentido, cada escola é responsável por assumir a sua própria construção através de uma autonomia curricular, atenta, próxima e flexível, partindo de aspetos básicos, tais como planear, monitorizar, avaliar e melhorar de forma continuada (Cosme, 2018). É desta forma que a autonomia e a flexibilidade curricular devem ser equacionadas, porque de facto, são duas dimensões fulcrais para a promoção do sucesso educativo, já que os domínios de autonomia curricular (DAC) permitem envolver os alunos em atividades significativas e intelectualmente desafiantes, uma vez que promovem o envolvimento dos mesmos na descoberta das respostas às suas próprias questões e contribuem para o desenvolvimento de experiências educativas variadas e enriquecedoras. (Cosme, 2018).

Neste âmbito, importa compreender o papel fundamental que o professor detém em todos os processos de aprendizagem dos alunos, na qual deixou de estar no centro da ação educativa para ser mediador, aberto e flexível, e que procura refletir sobre aquilo que sabe,

questionando, em jeito de provocação, outros conhecimentos. Assim sendo, o professor deve mobilizar e integrar conhecimentos, não só do foro científico, como também das variadas áreas que permitem potenciar múltiplas aprendizagens aos alunos (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). Uma vez que o 1.º CEB caracteriza-se por um ensino globalizante, em que o professor é o único responsável titular da turma, tendo em conta um regime de monodocência, reconhece-se como uma característica vantajada para o desenvolvimento dos alunos (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto). A partir desta característica acrescida, e que se diferencia da prática pedagógica desenvolvida em outros níveis de ensino, o professor tem a possibilidade de criar uma estabilidade sólida com os seus alunos, contribuindo para o desenvolvimento holístico de cada um. A monodocência confere, também, a oportunidade de adequar a sua prática e estabelecer uma relação de maior proximidade afetiva com as crianças, o que facilita o processo de aprendizagem, uma vez que se desenvolve através de uma pedagogia mais centrada nos próprios alunos, nos interesses evidenciados e nas necessidades apresentadas. Deste modo, esta polivalência confere ao professor a possibilidade de desenvolver a sua ação pedagógica de forma articulada, devido à constante possibilidade de acompanhar a turma continuamente durante os quatro anos do 1.º CEB (Silva, 2005).

Sob o mesmo ponto de vista, importa compreender que a articulação remete desde logo para a união entre níveis de ensino, uma vez que é necessário interligar elementos diferenciados para garantir uma continuidade educativa através de processos de articulação curricular, por meio a promover aprendizagens significativas através de uma formação integral das crianças, que deve começar, desde cedo, já na EPE. Segundo Morgado e Tomaz (2009, citado por Barbosa, 2010) a articulação curricular deve ser entendida como um modo de apropriação de saberes provenientes de variados campos de conhecimento, com a finalidade de facilitar a aquisição de aprendizagens globais e integrantes. Assim, durante toda a PES procurou-se promover articulação curricular, desde logo na planificação das ações pedagógicas, através da articulação de saberes das diferentes áreas curriculares. Leite (2012) defende que ao desenvolver a articulação curricular como meio que permite estabelecer a relação entre as áreas curriculares e os seus próprios conteúdos, possibilita uma formação transversal na abordagem de diversas temáticas, através de um clima que envolve a participação ativa dos alunos nos processos de aprendizagem. Deste modo, e tendo em conta a ideia de Zabala e Amau (2010, citado por Leite, 2012), importa sobretudo articular os

conteúdos entre as áreas disciplinares, reconhecendo e dando enfoque aos processos da própria realidade dos alunos, de modo a estimular a vontade de querer descobrir e investigar.

Partindo destes pressupostos, os alunos são confrontados com novos conhecimentos, de forma contextualizada, a partir das suas próprias concepções. Importa que o professor incentive os alunos a pensar e a encontrar soluções, de modo a facilitar as aprendizagens e de os fazer participar ativamente, tornando-os assim em sujeitos autónomos, cooperativos, competentes, reflexivos, críticos, ativos e participativos (Oliveira-Formosinho, 2019). Neste paradigma participativo os alunos e os professores cooperam entre si, havendo abertura para expressar as suas ideias e inquietações, para que em conjunto desenvolvam experiências educativas através de projetos e construção de saberes (Oliveira-Formosinho, 2019). A voz ativa das crianças é o ponto central do cerne da questão e que permite dar resposta às exigências do século XXI. Desta forma, torna-se essencial recorrer à diversificação de estratégias e recursos, para potenciar conhecimentos de diferentes modos, ir de encontro às especificidades dos alunos em concreto e de motivá-los durante os seus processos de aprendizagem (Leite, 2012). No decorrer da PES procurou-se motivar as crianças ao longo das práticas desenvolvidas através do uso de diversos recursos, que ao utilizar pudessem ser inovadoras e motivadoras para a construção de novos conhecimentos.

Na PES optou-se por desenvolver práticas que consentissem aos alunos a valorização das suas capacidades, já que a diferenciação pedagógica se designa como sendo uma medida universal na qual todas as crianças, tendo em conta as suas dificuldades ou facilidades, devem se sentir integradas no processo de aprendizagem. Importa sobretudo, que os alunos consigam atingir objetivos comuns, através de estratégias diversificadas, mas adequadas às suas diferentes características (Rodrigues, 2011). Neste âmbito, e tendo por base uma observação atenta e cuidada, o professor deve organizar diferentes respostas para que as aprendizagens ocorram, sem implicar a exclusão dos alunos, assumindo a heterogeneidade um recurso essencial no processo de aprendizagem, convocando um ambiente colaborativo e de interajuda entre os alunos a partir de estratégias que “integra novas formas de tutoria entre os alunos, adota a colaboração dos alunos no estudo e as estratégias cooperativas de aprendizagem” (Henrique, 2011, p. 170). Decidiu-se utilizar, também, fichas de diferenciação para os alunos que terminassem mais cedo as atividades propostas, como forma de dar resposta às necessidades específicas de todos. Deste modo, acredita-se que partindo dos

pontos fortes evidenciados pelas crianças e respectivas características individuais, estas tornam-se mais autônomas e ativas, maximizando as suas próprias aprendizagens e competências

De acordo com estes pressupostos, importa salientar a importância das TIC como uma ferramenta que promove a criação de novos conhecimentos e experiências com base na utilização de meios tecnológicos, para motivar e envolver as crianças, contrariando assim a mera transmissão de conhecimentos (Gil & Ribeiro, 2016). Desde muito cedo que as crianças são confrontadas com meios tecnológicos, e que na sua grande maioria, estão cada vez mais familiarizadas com as suas potencialidades, dada às suas particularidades específicas (formatos, cores, luzes e funcionalidades diversificadas) e que as cativa e motiva para a sua utilização. Nesta medida, a educação deve dar continuidade a esta exploração, através da construção de conhecimentos, capacidades, valores e competências necessárias para uma sociedade tecnológica e dominada pela era digital. Quadro-Flores, Escola & Peres (2009) defendem que quando a tecnologia é utilizada inspirada meramente em práticas redutoras, em que incidem em ações mecânicas e repetitivas, o seu uso não provoca inovação nem tão pouco bons resultados. Importa sobretudo que a integração das TIC seja realizada como forma de aproveitar o potencial das ferramentas tecnológicas, com vista a melhorar e inovar as práticas educativas e a dar resposta às competências do Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Graça, Quadros-Flores & Ramos, 2020). Deste modo, Flores, Escola & Peres (2009) referem que é necessário que o professor oriente os seus alunos durante as suas aprendizagens, dando lugar a práticas pedagógicas e alterando “principalmente o modo de aprender e de pensar”, já que “o que aprendemos e onde aprendemos, aumenta competências para aprender e exige novas competências para ensinar a aprender” (p. 724-725). Ao fomentar a importância da utilização das TIC, o professor além de motivar a turma, promove o desenvolvimento de competências, tais como a concentração e a autonomia da criança através do seu próprio envolvimento na ação.

Nesta medida desenvolveram-se estratégias ao longo da prática que favorecessem todos os alunos, em função das necessidades evidenciadas, dos diferentes ritmos de trabalho e das dificuldades individuais, uma vez que “os alunos aprendem melhor quando o professor considera a individualidade de cada um. Durante a PES, optou-se por recorrer a estratégias de acordo com os interesses dos alunos, nomeadamente, as TIC, através da utilização de recursos em que permitiam a manipulação e construção de novos conhecimentos.

Seguindo esta linha de pensamento, e tendo em consideração a importância da utilização de diferentes recursos pedagógicos, surge a teoria de Inteligências Múltiplas defendida por Gardner em que se baseia pela “capacidade de resolver problemas ou de criar produtos que sejam valorizados dentro de um ou mais cenários culturais” (citado por Strehl, 2013, p. 1). Esta teoria refere que todos os seres humanos possuem, pelo menos oito modos distintos de entender o mundo, sendo que se organiza em várias categorias que abrangem as competências a valorizar nos alunos: a inteligência linguística, a inteligência interpessoal, a inteligência intrapessoal, a inteligência lógico-matemática, a inteligência musical, a inteligência espacial e a inteligência corporal. A inteligência linguística designa-se pela capacidade de utilizar as palavras de modo concreto, seja a falar ou a escrever; a inteligência interpessoal refere-se à competência de entender e compreender as vontades e motivações dos outros; a inteligência intrapessoal diz respeito ao reconhecimento e à aptidão de se entender a si mesmo de forma adaptada aos vários contextos, tendo em conta as suas vontades; a inteligência lógico-matemática corresponde à capacidade de utilizar e compreender os números de forma racional; a inteligência musical remete-se à capacidade de entender e conseqüentemente expor diferentes formas musicais: diferenciar sons, ritmos, tons e timbres; a inteligência espacial alude ao modo de perceber atentamente as transformações sobre percepções distintas, demonstrando sensibilidade a vários aspetos visuais; por último, mas igualmente importante, a inteligência corporal-cinestésica concerne à habilidade de utilizar o corpo para expressar, ideias ou sentimentos, e produzir outros elementos, através da coordenação, equilíbrio, destreza, força, flexibilidade e velocidade (Strehl, 2013).

Entende-se que estas inteligências ocorrem a partir de um controle próprio e refletem estruturas específicas. Contudo, Weinreich-Hast (1984, citado por Strehl, 2013) defende que esta teoria não pode ser completamente valorizada pois não se baseiam em teorias concretas. No entanto, destaca-se a sua importância na escola, mais concretamente na sala de aula, já que por vezes são descuradas as potencialidades individuais dos alunos, valorizando-se apenas alguns domínios.

Deste modo, importa referir as potencialidades da teoria de Inteligências Múltiplas, sendo que é necessário que os professores adotem uma visão mais abrangente em considerar as diferentes formas de aprendizagem dos alunos, reforçando assim as práticas inclusivas em adequar face à diversidade existente (Strehl, 2013). Tendo em consideração estes aspetos

supramencionados, optou-se, essencialmente, por valorizar na PES as diferentes inteligências, ao longo da construção das planificações e respetivas ações, minimizando as dificuldades e privilegiando as aprendizagens de todos os alunos.

Nesta medida surge, ainda, a necessidade de apurar os conhecimentos desenvolvidos pelas crianças durante o processo ensino/aprendizagem. De acordo com o D.L. n.º 55/2018, de 6 de julho, a avaliação implica um processo que orienta o percurso escolar dos alunos, tendo como principal objetivo a melhoria das aprendizagens, através de um modelo contínuo e não estanque (artigo 22.º). Assim sendo, a avaliação incorpora a avaliação diagnóstica, que é realizada com a finalidade de fundamentar as práticas e integrar os alunos, desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica e dar resposta a possíveis dificuldades que surjam. Outra das modalidades, refere-se à avaliação formativa que permite criar medidas específicas e adequadas às especificidades dos alunos e das aprendizagens a desenvolver, devendo o docente recorrer a instrumentos de avaliação adequados às estratégias utilizadas. Por último, a avaliação sumativa é da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola. (D.L. n.º 55/2018, de 6 de julho).

Ao longo da PES, optou-se por desenvolver ao longo das práticas, a avaliação formativa, através do uso de grelhas de observação, onde eram estabelecidos parâmetros específicos aos objetivos das planificações e que se pretendiam observar nos alunos, qualificando-os através de diferentes níveis de desempenho. Por fim, surge a avaliação sumativa que se realiza no término de cada período letivo, formulando-se hipóteses à cerca da aprendizagem realizada pelos alunos, com a finalidade de decidir a progressão ou retenção do aluno (DL n.º 55/2018, de 6 de julho). Deste modo entende-se a importância destes instrumentos, sendo da competência do docente ajustar e adequar a modalidade de avaliação a utilizar na sua turma, por meio a possibilitar o progresso das aprendizagens dos alunos.

2. CAPÍTULO II: CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo diz respeito ao enquadramento da instituição em que a PES se desenvolveu, tendo por base a observação direta e participante. Conhecer o meio implica caracterizar de um modo geral o contexto em que o docente está inserido, para que se possa refletir sobre as características e recursos disponíveis na comunidade educativa (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, a educação pressupõe que haja uma abordagem que implique o bem-estar de cada criança, procurando oferecer uma abordagem pedagógica inclusiva e atenta à diversidade (Portugal & Laevers, 2018).

Este capítulo subdivide-se em quatro partes, a primeira refere-se à caracterização do ambiente educativo do contexto da PES, dando especial atenção às interações, espaço, tempo, recursos e dinâmicas. A segunda e terceira, referem-se à caracterização dos ambientes educativos ao nível da EPE e do 1.ºCEB. Reforçando a ideia supramencionada, importa que o docente considere o meio onde se situa o contexto, as características e os estilos de vida da comunidade, de forma a dar conta do envolvimento que estes acrescem no desenvolvimento global das crianças. Por fim, a última parte deste capítulo especifica a metodologia de investigação utilizada na PES, nomeadamente a metodologia de investigação-ação, que se assumiu como estratégia fundamental para a formação e prática pedagógica desenvolvida.

2.1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DA INSTITUIÇÃO

A instituição onde a PES foi desenvolvida localiza-se na zona do grande Porto, que resulta da agregação de um conjunto de instituições, nomeadamente, uma escola secundária, quatro escolas básicas, que integram a valência de educação pré-escolar e ensino do 1.º CEB, e quatro jardins de infância. Este organismo, de cariz público, procura apoiar as crianças prestando um serviço educativo de qualidade, através de ferramentas que permitam a aquisição de diversas competências nos vários domínios: cognitivo, afetivo e motor (Projeto educativo 2018/2021). O Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), designado por “Plano de Inovação”, visa garantir, articular e interligar três dimensões estratégicas de intervenção, sendo elas: o sucesso educativo e prevenção do abandono escolar; a qualidade de uma ação

educativa aberta à inovação; e a cidadania ativa participada e responsável. Assim, este agrupamento procura incentivar ao uso de ferramentas estratégicas, por meio a garantir aprendizagens articuladas, valores e competências de “responsabilidade e integridade; excelência e exigência; curiosidade, reflexão e inovação; cidadania e participação; e liberdade” (Martins et al., 2017, p. 17).

O Centro escolar (CE) estabelecia alguns projetos de enriquecimento curricular entre os diferentes níveis educativos, nomeadamente, o “projeto ecoescolas”, “ler melhor” e o “*Etwinning*”. Na área do inglês importa destacar o projeto intitulado “CLIL”, direcionado ao 1.ºCEB, onde se pretende articular a aprendizagem de conteúdos com a aprendizagem da língua inglesa (Instituto Politécnico de Castelo Branco, 2018). Durante a PES desenvolveu-se este modelo a partir dos conteúdos a abordar e ao vocabulário-chave da temática em inglês e que será referido no terceiro capítulo.

O CE incorpora instalações modernas, recentes e cuidadas, possui dois pisos amplos, que integra os vários espaços dedicados às atividades educativas. Para além dos espaços interiores, o espaço exterior é caracterizado por ser amplo e explorado quer pelas crianças da EPE, quer pelas crianças do 1.º CEB. Este detém vários espaços exteriores, que inclui um campo de jogos e atividades desportivas, vários espaços verdes, tais como um jardim com diversas árvores de frutos e algumas flores, plantadas pelas crianças, uma horta biológica desenvolvida pela comunidade educativa, e que dá acesso a um alpendre coberto, muito vantajado para os dias de chuva. Importa, ainda, referir que no 2.º semestre, foi criado um espaço com diversos jogos de tabuleiro, alguns colchões sensoriais de espuma e outros recursos didáticos na entrada da escola para as crianças do 1.º CEB usufruírem nestes dias. Esta iniciativa revela uma sensibilidade para com as crianças do CE deste nível educativo e a sua necessidade de brincar e jogar, tal como sucede na EPE.

Dada a importância do espaço exterior no desenvolvimento da criança, destaca-se os materiais disponíveis, nomeadamente um escorrega e alguns materiais não muito diversificados. Neste sentido, a supervisora institucional da EPE propôs um desafio às estagiárias do contexto, no sentido de dinamizar o espaço exterior por meio a colmatar esta necessidade, uma vez que a existência de espaços exteriores diversificados são fundamentais para o desenvolvimento da criança, como forma de permitir a aproximação e a ligação diária com a natureza. O espaço exterior revela uma grande importância no desenvolvimento educativo das crianças, uma vez que permite construir e dar seguimento a modelos de

ensino/aprendizagem muito mais ricos, tornando-as ativas, dinâmicas e autónomas em situações de resolução de problemas e de espírito cooperativo (Neto, 2020). Importa, também, valorizar estes espaços uma vez que possibilitam o desenvolvimento de atividades ao ar livre, sobretudo, hoje, que se atravessa uma pandemia que potenciou longos períodos de confinamento em locais fechados.

No que concerne aos recursos materiais pedagógicos e tecnológicos, importa referir que o CE suportava uma diversidade de ferramentas em quantidade significativa e em qualidade para que os docentes pudessem desenvolver estratégias diversificadas para as crianças. Todas as salas, de EPE e de 1.º CEB, dispunham de um computador e de internet, apesar de algumas não possuírem uma ligação suficientemente forte de *WIFI*, provocando assim, alguns constrangimentos na utilização de ferramentas tecnológicas que necessitassem obrigatoriamente do seu uso. Na sala de matemática, existia uma quantidade de materiais diversificados à disposição de todos os docentes e estagiárias, tais como, variados *robots* com diferentes finalidades, tablets, portáteis, materiais manipuláveis (*ábacos, mabs, barras de cuisinaire, sólidos geométricos, puzzles, blocos lógicos*, entre outros) e livros. A sala das ciências, que estava, também, à disposição do uso de todos os profissionais, detinha diversos materiais manipuláveis, nomeadamente, microscópios, lupas, diversos modelos anatómicos do corpo humano, jogos e livros.

2.2. AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No que concerne ao contexto onde ocorreu a PES, de EPE, importa caracterizar o ambiente educativo, tendo por base cinco aspetos basilares, nomeadamente, a gestão e organização do grupo, a gestão do espaço, a gestão dos materiais, a gestão do tempo e as interações pedagógicas entre crianças e entre os intervenientes educativos. A organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala. Esta organização constituiu o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para as ações que as crianças podem escolher, fazer e aprender (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24). A presente caracterização partiu de uma

observação participante no próprio contexto, recorrendo a grelhas de observação, ao diário de bordo, assim como diálogos em diáde e com a educadora cooperante, o que permitiu uma prática mais consciente e adequada às características específicas. Para entender melhor o contexto, todos os aspetos devem ser alvo de reflexão por parte do educador, de modo a desencadear um ambiente educativo rico e estimulante e com intencionalidade educativa. Tendo atenção a todos estes aspetos e “através de uma avaliação reflexível e sensível, o educador recolhe informações para adequar o planeamento ao grupo e à sua evolução” (Lopes da Silva et al., 2016, p.13).

Importa referir que a educadora I, não utilizava uma única abordagem pedagógica em concreto, uma vez que adaptava a sua prática em função dos interesses das crianças, abrangendo assim os vários modelos existentes, nomeadamente, o *High Scope*, *Montessori*, Movimento da Escola Moderna e *Reggio Emília*. Através deles, contempla a sua ação baseada nas características específicas das crianças, do grupo e do espaço. Neste sentido, importa também destacar a valorização da educadora I, pela Educação Positiva como sendo uma forma de educar e compreender as individualidades de cada uma das crianças, através do fornecimento de estratégias de resolução de problemas, de “bases sólidas e coerentes, estabelecendo regras, limites e rotinas, [sem nunca] desrespeitar a criança no seu todo” (Martins, 2019, p. 155). A educação positiva “apresenta aos educadores uma alternativa ao autoritarismo e à permissividade (...) [sendo que] na base da disciplina positiva está o conceito de que devemos agir com as crianças com firmeza e carinho ao mesmo tempo” (Martins, 2019, pp.41-42). Esta forma de educar resume-se à construção de uma relação, em que há firmeza e carinho em simultâneo, reflexão antes de corrigir, previsibilidade de resultados a longo prazo e ao ensinamento de habilidades sociais e de vida. A firmeza permite ao educador fornecer regras e limites essenciais para que as crianças se sintam seguras e que possam contar com determinadas metas.

Neste sentido, é importante não descurar o afeto, já que é a base de qualquer relação e que permite à criança desenvolver uma condição de respeito afetivo por si mesma e pelo educador. Outro aspeto fundamental é corrigir a criança após a reconexão da situação problemática, sem intensificar a sua atitude desafiante, isto é, o adulto deverá controlar a sua reação instintiva. Após o momento de conflito o educador deverá permitir e fornecer ferramentas para que a criança, já calma, seja confrontada sobre o que se passou. “Porque quando entramos numa luta de poderes com a criança, quando «chocamos» de frente com

ela, é precisamente isso que acontece: quebra-se a conexão. E é preciso reconectar” (Martins, 2019, p. 44).

Relativamente à organização do grupo, importa referir que este sofreu modificações ao longo da PES, no início da observação o grupo era constituído por 25 crianças, de entre as quais quinze do sexo feminino e dez do sexo masculino. No entanto, uma criança, do sexo feminino, mudou de escola por questões familiares, resultando num grupo de 24 crianças. Era um grupo heterogéneo em idades, já que integra crianças dos dois aos cinco anos, interesses e necessidades. A heterogeneidade do grupo é uma mais-valia, uma vez que possibilita o desenvolvimento de aprendizagens no que se refere às interações entre crianças, em momentos de desenvolvimento distintos e com saberes diversos. Por vezes, é difícil gerir e ir de encontro às necessidades e interesses de todas as crianças num só momento, principalmente quando estão reunidas em grande grupo, devido aos diferentes níveis de desenvolvimento. Por outro lado, considera-se que as crianças, na generalidade, eram bastante participativas e o clima do grupo transparecia bem-estar. Importa referir, que o grupo era organizado de diversas formas, consoante a atividade a desenvolver, isto é, em grande grupo, em pequenos grupos ou ainda, individualmente.

Não existia nenhuma criança com necessidades adicionais de suporte (NAS), apenas existia uma criança com atraso no seu desenvolvimento a nível da linguagem, motor e cognitivo e duas crianças com muita dificuldade na comunicação oral. Para colmatar e melhorar as dificuldades de comunicação destas crianças, ao longo do dia eram criados climas de comunicação, em que a linguagem dos adultos, “ou seja, a maneira como fala[m] e se exprime[m], constitu[em] um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 61). É neste ambiente que as crianças irão iniciar a dominar a linguagem oral, a alargar o seu vocabulário e apropriar-se progressivamente das diferentes funções da linguagem. Importa, ainda, salientar que estas crianças frequentavam a terapia da fala e a terapia ocupacional. Quanto às características individuais, grande parte do grupo demonstrava interesse por animais, atividades de expressão musical e expressão motora. De forma geral, as crianças apresentavam uma grande vontade experienciar novas sensações, aprendizagens e novos conhecimentos, já que quando estas estavam envolvidas nas tarefas, revelavam perspicácia, atenção e empenho na sua realização.

A organização do tempo foi estabelecida tendo em conta o horário pré-definido pela instituição, sendo que as rotinas eram maioritariamente flexíveis e sofriam alterações sempre

que necessário, como se referencia no perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (DL n. 241/2001, de 30 de agosto). Ao iniciar a manhã, as crianças iam para o espaço exterior para desenvolverem atividades livres, isto é, brincar livremente já que, dada a situação de COVID, estes momentos foram encurtados para que as crianças, de todas as salas, não se encontrassem no mesmo espaço em simultâneo, de modo a respeitar as regras de distanciamento. O brincar é um pressuposto fundamental que deve fazer parte do processo educativo, essencial na educação pré-escolar, uma vez que “a criança quando brinca comanda a situação, tem o controlo da sua brincadeira, percebe do que é e não é capaz e isso é essencial para a sua auto-estima” (Araújo, 2012, p.4). Posteriormente a este primeiro momento da manhã, as crianças procediam à sua higiene pessoal e lanchavam. A meio da manhã, reuniam-se em grande grupo na sala de atividades, para um momento de acolhimento, partilha social e de diálogo entre todos. Por norma, os dias não eram todos iguais e os ritmos alteravam-se consoante as necessidades. Muitas vezes realizavam atividades orientadas em grande grupo, em pequenos grupos ou individualmente, ou simplesmente exploram livremente as diferentes áreas da sala. Na parte da tarde, desenvolviam atividades livres ou propostas pela educadora ou pelas estagiárias, partindo sempre dos próprios interesses das crianças. Os tempos de atividades contemplam, de forma equilibrada, diferentes ritmos das crianças, de modo a criar oportunidades de aprendizagem diversificadas (Lopes da Silva et al., 2016).

O espaço da sala de atividades era cuidado, arejado, com boa exposição natural, ou seja, com luz natural, dado que possuía várias janelas num dos lados da sala, permitindo a iluminação total da mesma. As paredes estavam revestidas e deixam antever a voz das crianças, através das produções e atividades que estas desenvolviam, nomeadamente projetos, desenhos e pinturas. Na sala existia um computador fixo e um projetor portátil, que era bastante útil para a projeção de elementos de multimédia. O computador era utilizado como uma ferramenta pedagógica, sendo que estava ao dispor tanto da educadora como do grupo, procurando desencadear propostas pedagógicas e didáticas, baseadas nas necessidades e nos interesses das crianças como forma de promover novas aprendizagens. À entrada da sala existia um armário com as fotos das crianças onde colocavam as mochilas e casacos, o que permitia promover a autonomia das mesmas através da organização dos seus pertences.

O espaço estava organizado e dividido em quatro áreas de interesse, nomeadamente, a área da casinha, a área da biblioteca, a área dos jogos e a área da pintura e do recorte. Estas

áreas asseguravam a visibilidade dos objetos e dos materiais que incluíam a locomoção entre as diferentes áreas definidas. Em geral, todos estes os espaços detinham “as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, 2001, anexo n.º 1). No centro da sala, existia um tapete onde as crianças, por norma, se reuniam em grande grupo para dialogar. Este possibilitava a movimentação livre pela sala de atividades, sem retirar a mobilidade nem o espaço de atividades em grupo, assim como, o mobiliário existente na sala de atividades era bem organizado, adaptado e ajustado ao tamanho das crianças, já que permitia o fácil acesso aos seus materiais. Os “materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como [os] espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26).

Na área da casinha as crianças encontravam uma diversidade de materiais semelhantes aos que se encontram nas habitações, tais como, um fogão, um forno, um lava-loiça, um armário, uma mesa, várias cadeiras e diferentes utensílios de cozinha. Estes objetos permitem desenvolver aprendizagens para representar situações do quotidiano ou imaginárias, aumentando assim a sua criatividade e imaginação. Segundo as OCEPE “esta forma de jogo (...) desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 52). A área dos jogos disponha de vários puzzles, brinquedos de madeira e legos, sendo que se encontravam em boas condições. Encontravam-se em prateleiras, em forma de cubo, para facilitar o acesso e a arrumação dos mesmos, sendo que nem todos estavam guardados em caixas catalogadas. Estes jogos podiam ser explorados individualmente ou em pequenos grupos, de modo a promover a autonomia e desenvolvimento das crianças, assim como potenciar aprendizagens nos diversos domínios, na resolução de problemas e na compreensão e aceitação de regras estabelecidas previamente (Lopes da Silva et al., 2016).

Na área da biblioteca existia uma estante com uma grande variedade de obras literárias e que o grupo explorava habitualmente com muita curiosidade. Todos os livros e contos apresentados ao grupo eram colocados, posteriormente, na estante, para que as crianças pudessem consultá-los de forma livre e espontânea. O contacto com os livros permite às crianças a descoberta pela leitura e pela escrita, explorar e compreender a importância

desta ferramenta de pesquisa, e ainda desenvolver hábitos de leitura. A área da pintura e dos recortes disponha de diversos materiais, tais como, tintas, carimbos, pinceis, entre outros. Estes materiais possibilitam o alargamento das experiências das crianças, para que, conseqüentemente, desenvolvam a sua imaginação e o seu lado criativo. Importa salientar, que dada a situação pandémica, cada criança utilizava os seus próprios materiais, nomeadamente lápis de cor, marcadores, cola e tesoura. Nesta área, existe um lavatório para lavarem as mãos e os pincéis autonomamente, no entanto, o balcão não tem a altura adequada para as crianças mais pequenas, condicionando a autonomia das mesmas, uma vez que não conseguem abrir a torneira sozinhas. De um modo geral, os materiais presentes em sala foram escolhidos especificamente para estimular e promover uma maior autonomia e responsabilidade, através do uso direto.

Relativamente às interações, estas determinam uma condição fundamental nestas idades, nas relações entre crianças, crianças e adultos e entre adultos. Neste grupo, a relação de proximidade com as crianças e a educadora, era bastante notória, uma vez que as apoiava, procurava compreender as suas necessidades, respeitando sempre as limitações individuais e valorizando as aprendizagens de cada uma. Este clima relacional e de afetividade, onde perdurava o respeito, a interajuda e afeto, contribuía para o desenvolvimento da autoestima das crianças e do sentimento de pertença de cada uma no grupo (Lopes da Silva et al., 2016,) Todos os momentos de partilha e de diálogo potenciavam esta relação de interação constante e eram essenciais para a construção de um ambiente estável, estimulante e favorável. Ao nível das interações entre as crianças e as estagiárias, considera-se que desde o início da PES procurou-se adaptar ao grupo e às suas dinâmicas, o que resultou numa construção de uma relação estável e de proximidade, onde o bem-estar era sentido mutuamente. A educadora cooperante solicitava regularmente a opinião da díade sobre diversos assuntos acerca do grupo, o que potenciou o favorecimento de um clima de diálogo e de trocas de opinião, permitindo, assim, enriquecer o conhecimento da díade para a ação profissional ao longo da PES e no futuro enquanto docentes. Relativamente às interações entre crianças, de um modo geral, considero que mantinham uma boa relação umas com as outras, colaborando sempre que necessário. Além desta relação, neste grupo, por ser heterogéneo quanto às idades, sentia-se um espírito colaborativo e de grande envolvimento entre as crianças mais velhas em relação às mais novas e vice-versa, nomeadamente em determinadas situações, em que as crianças se confortavam e ajudavam umas às outras a superar determinados desafios. Estas

interações permitem que as crianças, em faixas etárias distintas, se desenvolvam mais rapidamente devido ao contacto que estabelecem constantemente e, sobretudo pelas trocas de ideias, que influenciam uns aos outros e contribuem para a aprendizagem de todos (Lopes da Silva et al., 2016). No que concerne às interações com as famílias, todos os dias, uma das díades, à vez, acompanhava a educadora e as crianças até ao portão da escola, no final do dia, o que permitia estabelecer alguma proximidade entre os encarregados de educação (EE) das crianças.

Contudo, verificou-se algumas fragilidades devido à pandemia, nomeadamente a ausência da participação física e o contacto direto entre todos os intervenientes do contexto educativo. No entanto, sempre que solicitado algum pedido, a educadora procurava informar os EE, apelando à sua colaboração, tal como aconteceu no final da PES, através de uma reunião online, via *zoom*, entre as famílias, as crianças, a educadora e as estagiárias, o que permitiu dar a conhecer todas as atividades realizadas e, ainda, fortalecer as relações entre todos.

2.3. AMBIENTE EDUCATIVO NO CONTEXTO DO 1.º CEB: TURMA DE 2.º ANO

A PES, em contexto de 1.º CEB, desenvolveu-se numa turma de 2.º ano de escolaridade, composta por 23 crianças, sendo que 12 eram do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idade compreendidas entre os sete e os oitos anos. Existiam três crianças de nacionalidade brasileira, uma criança era descendente de família chinesa, e as restantes eram de nacionalidade portuguesa.

O processo de observação sistemática ao longo da PES permitiu conhecer a turma, reconhecendo os seus interesses, as suas características específicas, as dificuldades e as motivações. Neste sentido, foi possível analisar que a turma revelava interesse em aprender e gosto pelos diversos tipos de tarefas aquando da sua realização. O grupo apresentava inúmeras potencialidades de carácter dedutivo, exprimindo e partilhando com facilidade os seus saberes e opiniões, ideias e pensamentos, sobretudo através da oralidade. Demonstravam muito interesse pelas TIC, pela leitura de histórias com diferentes suportes pedagógicos e pela música, como instrumento de relaxamento e que permitia deixá-las mais calmas após os intervalos. Foi possível observar e analisar que a área curricular de maior

preferência eram as expressões artísticas, nomeadamente, as artes visuais, e que, o espaço exterior, era bastante solicitado pelas mesmas, uma vez que consideravam os intervalos demasiado pequenos.

Foi possível verificar, que o grupo carece de algumas dificuldades, nomeadamente a nível da concentração, da escuta pelo outro e da aceitação de diferentes opiniões, demonstrando muitas vezes, que não conseguiam gerir os conflitos existentes na turma, nem quando estavam a trabalhar em pequenos grupos. Era evidente as relações que mantinham entre elementos da turma, embora, não deixavam de ocorrer vários momentos de conflitos entre crianças, por vezes em sala de aula ou no recreio. Estas situações provocavam alguns desacordos entre as crianças, e por este motivo, a professora cooperante mediava as situações, de modo a equilibrar e a favorecer as relações, através de momentos de escuta e de diálogos reflexivos. Apesar destes constrangimentos, o nível de desenvolvimento da turma era consideravelmente idêntico, ou seja, todos os alunos demonstravam e conseguiam acompanhar as tarefas propostas. Contudo, havia dois alunos que evidenciavam algumas fragilidades sobretudo ao nível da matemática, e uma aluna que detinha algumas dificuldades na expressão oral, em articular as palavras. Dada a situação pandémica, e em conversas com a professora cooperante, percebeu-se que algumas destas crianças, aquando do ensino *online*, não participaram nas aulas nem nas tarefas propostas, resultando assim, em algumas divergências a nível das aprendizagens. Após o regresso ao ensino presencial, estas situações rapidamente se alteraram, uma vez que a motivação das crianças, também, se modificou, já que estas demonstraram um verdadeiro agrado por voltarem à escola, juntamente com os seus colegas e a respetiva professora, para dar continuação aos seus processos de aprendizagem conjunta.

No que diz respeito às NAS, existia duas crianças identificadas com a Perturbação do Espectro do Autismo, nomeadamente com síndrome de Asperger, de nível 1, sendo que uma delas apresentava em comorbidade com uma perturbação de hiperatividade e défice de atenção de manifestação combinada. Esta criança apresentava algumas necessidades relativamente à impulsividade que sentia regularmente, sendo que lhe eram dadas constantemente estratégias para que a própria se autorregulasse. Segundo Volkmar & Wiesner (2018), a síndrome de Asperger consiste numa perturbação em que as crianças possuem interesses especiais abrangentes e que se focam em diversos temas específicos. Tendo por base estes autores e a observação direta, percebeu-se rapidamente que uma

destas crianças apresentava um interesse altamente focado no que se refere à temática dos animais, sendo que, por outro lado a outra criança demonstrava um grande medo em relação a alguns animais, nomeadamente aranhas e insetos. Estas características permitiram colmatar algumas das suas necessidades, sendo que serão desenvolvidas no terceiro capítulo.

De um modo geral, todos os alunos eram interessados, curiosos, participativos e com muito gosto em partilhar opiniões, ideias e pensamentos, sobretudo através da oralidade, e por quererem saber mais sobre diversas temáticas, em particular, o mundo natural, mais concretamente os animais. Esta temática surgiu logo nos primeiros dias em que as díades ingressaram na PES, aquando de uma questão levantada por um aluno. Esta situação, permitiu refletir em variadas propostas, tomando como ponto de partida para o planeamento das práticas pedagógicas, já que as crianças demonstravam um grande envolvimento, quando estavam perante momentos de aprendizagens, de cariz prático e que envolvia a reflexão, o raciocínio e a descoberta.

Relativamente ao espaço, este era composto por mesas e cadeiras adequadas à faixa etária das crianças, sendo que era reorganizado regularmente, segundo as orientações da professora. Em todos estes momentos, a professora cooperante solicitava a opinião da díade acerca da organização da turma como forma de gerir, do modo mais adequado possível, as interações entre os alunos e potenciar e a maximizar as suas aprendizagens, garantindo a participação ativa de todos nas aulas. Por norma, as mesas estavam organizadas em ilhas, onde as crianças eram distribuídas entre os cinco grupos de mesas, facilitando as relações e as aprendizagens, sendo que todos estavam direcionados para o quadro. Teixeira e Reis (2012) defendem que o modo como o espaço é organizado, influencia o ambiente, as interações entre os alunos e consequentemente, as suas aprendizagens, privilegiando o trabalho colaborativo, como será apresentado no capítulo III. Esta organização, permitiu dinamizar vários trabalhos de grupo, a fim de colmatar as dificuldades sentidas pelas crianças e de fomentar a interajuda e a autonomia de todos. Além disso, importa referir que esta organização privilegiava uma acomodação curricular, em que determinados alunos foram dispostos segundo um modelo positivo. De forma, intencional algumas crianças têm um papel de tutor das aprendizagens do outro, através de incentivos e estímulos pessoais que partem, essencialmente, da relação que já tinham. Havia, sobretudo, dois pares de alunos, que funcionavam deste modo, como reforço positivo, sendo benéfico para ambos, uma vez que a

partir de um ambiente em que perdurava a amizade e a interajuda era assegurado que as orientações fossem compreendidas.

Dada a circunstância pandémica atual, a porta e as janelas ficavam sempre abertas, de modo a garantir uma melhor circulação de ar, e ainda, uma maior luminosidade natural. Além disso, a higienização das mãos das crianças era feita regularmente, sendo que na sala existia um lavatório, sabão e um frasco de álcool gel à disposição das mesmas. No que concerne aos materiais, e ao contrário daquilo que se passava na EPE, apesar da sua existência diversificada na sala, os alunos não tinham livre acesso aos mesmos sem permissão da docente, o que provocava, por vezes, uma falta de autonomia por parte das crianças que terminavam mais cedo as tarefas propostas.

Em relação à organização e gestão do tempo, as horas dedicadas à carga horária letiva encontravam-se organizadas pelas áreas curriculares, nomeadamente do português, da matemática, do estudo do meio e das expressões. No que concerne às rotinas diárias da turma, esta variava consoante a planificação diária, uma vez que era de carácter aberta e flexível. No entanto, a turma tinha como rotina diária a escrita do nome completo e da data no caderno diário, sendo que seguidamente, procediam ao momento do número do dia, que consistia na descoberta de 10 formas diferentes de escrever o número, utilizando adições, subtrações e multiplicações. Este exercício diário permitia desenvolver o raciocínio lógico-matemático, estratégias de cálculo mental, o pensamento criativo e a resolução de problemas. À segunda-feira, logo pela manhã e num ambiente de partilha, as crianças contavam as novidades de fim-de-semana, o que possibilitava um momento de grande envolvimento entre os alunos, a professora cooperante e as estagiárias. Com o passar das semanas, e tendo por base uma planificação das díades, do dia 7 de abril, propôs-se que à segunda-feira, os alunos deveriam partilhar com a turma, as suas descobertas acerca das “vozes dos animais”. Esta proposta foi bem aceite pelas crianças, já que as mesmas demonstravam muito empenho em pesquisar em casa e, posteriormente, em partilhar os seus conhecimentos, contribuindo assim para a construção de novos saberes em grande grupo. À terça-feira à tarde, cada aluno, após o almoço, escolhia um dos livros da estante da sala para ler durante o tempo de carga letiva, que era de apenas meia hora. Apenas à terça-feira, à quarta-feira e à sexta-feira, os alunos detinham as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), de carácter facultativo e de natureza lúdica, formativa e cultural (Direção Geral da Educação, 2020).

Outro dos aspetos que mereceram grande destaque no processo de observação e caracterização do ambiente educativo, foram as interações, já que constitui um dos pilares da educação. As interações entre a professora cooperante e os alunos eram caracterizadas, sobretudo, por um respeito mútuo, e pelas regras estabelecidas em conjunto. Estas permitiam manter um ambiente estável, com momentos de discussão e de partilha de ideias e de construção de conhecimentos. Os alunos quando achavam que havia muito barulho na sala, aos poucos, e como por sinal, levantavam apenas uma mão, criando-se um ambiente tranquilo e sereno. Quando queriam falar, colocavam a mão no ar, por meio a respeitar o outro, sem que começassem todos a falar em simultâneo. Estas duas estratégias, permitiam garantir um ambiente rico em aprendizagens, onde todos tinham autonomia para expor as suas opiniões, dificuldades, dúvidas e inquietações, tendo por base a convivência em grupo e o respeito pelo outro. Importa referir, ainda, que desde o início da PES, a professora cooperante, mostrou-se recetiva para que as díades colaborassem e cooperassem nas tarefas da turma, sendo que, prontamente, criou-se um ambiente colaborativo entre todos (a professora cooperante, as estagiárias e as crianças). A interação entre a docente com as famílias era constante, através da troca de *email-s*, chamadas, mensagens de texto, já que a entrada na escola não era permitida devido à COVID-19. Em conversa com a professora cooperante e as estagiárias, optou-se por criar um *padlet*, onde eram colocadas as atividades desenvolvidas pelas crianças ao longo dos dias, como forma de envolvê-las no processo educativo dos seus educandos, já que na sua grande maioria demonstravam bastante interesse em participar.

Todo este processo deu-se a partir de ações fundamentadas e intencionais, de forma a compreender e refletir de forma crítica sobre a prática. Assim sendo, no subcapítulo seguinte será apresentada a metodologia que sustentou a PES.

2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Uma investigação pode ser definida como sendo uma atividade de carácter cognitivo e que se desenvolve através de um processo sistemático e flexível, com o intuito de problematizar, explicitar e compreender determinados fenómenos sociais (Coutinho, 2014). Para que um docente possua uma ação fundamentada e com intencionalidade, deve refletir de forma crítica acerca da sua prática educativa em busca da compreensão e melhoria do seu próprio desempenho, através de uma investigação orientada por teorias e hipóteses.

Ademais a investigação é designada como um conceito abrangente e que consiste em adquirir novos conhecimentos, na procura da solução para um problema através de uma mudança (Moreira, 2011).

Tendo em conta a área da investigação em Ciências da Educação, surge uma das metodologias designada por metodologia de investigação-ação que, segundo Alarcão (1996) caracteriza-se por uma dinâmica entre a teoria e a prática, já que o investigador procura intervir no seu próprio contexto de pesquisa, analisando a sua ação e produzindo efeitos sobre a mesma. Esta foi adotada ao longo da PES, sendo que através dela foi possível determinar uma relação teórico-prática, em que “o prático torna-se investigador e o investigador implica-se na prática” (Alarcão, 1996, p. 116), isto é, estabelece uma relação entre o ato de investigar e o ato de intervir com intencionalidade pedagógica num contexto educativo.

A investigação-ação incorpora diversas fases de formação, facilita a ligação de distintos domínios e integra um processo de reflexão, uma vez que implica um dinamismo de ação e de intervenção por parte do investigador e do meio envolvente. É a metodologia com maior proximidade do meio educativo e que é designada como a que valoriza, sobretudo, o docente como sendo um investigador. Surge como uma estratégia de formação para dar maior autonomia e profissionalismo, uma vez que permite aos docentes estarem envolvidos no desenrolar da investigação da sua prática, possuindo um papel de investigador e participante, e, conseqüentemente, na aquisição e produção de conhecimentos (Moreira, 2001). Permite construir uma educação com qualidade, através da reflexão que faz da prática para resolver, planificar e, conseqüentemente, modificar a sua ação. Neste sentido importa salientar que a prática e a reflexão assumem um papel fundamental “que reside o reconhecimento dos problemas e, conseqüentemente, emerge o “pensamento reflexivo” associado à prática reflexiva” (Sousa, Dias, Coutinho, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009, 358). Todo este processo é desencadeado como forma de proporcionar uma educação com equidade, diferenciada e contextualizada.

Assim, esta metodologia apresenta diferentes fases, nomeadamente a observação, planificação, ação e reflexão, e que se desenvolvem continuamente, sendo que todas estas estão interligadas e pressupõem um processo cíclico (Moreira, 2011). A observação designa-se por um processo de recolha de informações sobre determinados momentos e acontecimentos. É uma estratégia fundamental para o desenvolvimento da ação já que se trata da principal forma que o professor carece para conhecer os seus alunos, o meio em que

está inserido e que permite regular toda a sua atividade (Estrela & Estrela, 1978). Deste modo, a observação consiste, essencialmente, numa fase basilar para dar início a uma prática pedagógica fundamentada. Assim sendo, esta fase tem como enfoque o ambiente educativo, com o objetivo de ir mais além que a percepção, o que implica comparação, sensibilização, intenção e concentração. Em contexto educativo, procurou-se adotar uma observação participante e sistemática, já que “obedece a um plano prévio em que definimos com rigor o que queremos observar e é realizada através de instrumentos criados intencionalmente” (Diogo, 2010, p. 122). Na PES, para a observação optou-se pela utilização de uma estratégia formativa, a grelha de observação do contexto em EPE e no 1.º CEB, para registar e analisar diversos aspetos, de modo a permitir a definição de estratégias de ação. O diário de formação surge como outra ferramenta de análise e que permite registar “experiências vividas, procurando compreendê-las, tal como elas são percebidas pelos sujeitos” (Moreira, 2011).

A planificação, trata-se de um instrumento que integra um propósito a alcançar, uma previsão do processo com inclui etapas, conteúdos e tarefas a realizar, tendo em conta os objetivos definidos, e procedimentos avaliativos a utilizar.

“Planificar é prever e consiste em utilizar um conjunto de procedimentos mediante os quais se introduz uma maior racionalidade e organização nas ações e actividades previstas de antemão com as quais se pretende alcançar determinados objectivos, tendo em conta a limitação dos recursos” (Ander-Egg, 1989, citado por Diogo, 2010, p. 64).

Tendo em conta esta ideia, a planificação visa prever o modo como irá decorrer a ação para atingir um determinado propósito, determinando a ação futura, sendo por isso um instrumento fundamental para agir. No momento da sua realização é necessário escolher, optar entre as diversas opções e estabelecer prioridades. Deve abranger determinados parâmetros, que darão a visão do que é necessário e conveniente para a prática educativa, nomeadamente, os objetivos, os conteúdos, as metodologias e a avaliação. Importa referir, que este documento caracteriza-se pelo seu carácter flexível, dinâmico e que não é definitivo, uma vez que no decorrer da ação, o docente pode e deve estar recetivo a sugestões ou alterações convenientes consoante as situações imprevisíveis. (Diogo, 2010). De acordo com Rivilla & Mata (2002) uma planificação deve ter em conta vários aspetos para que seja uma ferramenta de trabalho e que oriente a ação da melhor forma, nomeadamente a existência de coerência e o contexto em que será desenvolvida. Além disso, é importante que reflita sobre a mesma no sentido, de perceber se é exequível nesse mesmo meio já que é um suporte

que guia o docente ao longo da sua ação. Importa que a planificação seja resultado de um trabalho colaborativo, que contemple processos e técnicas apropriados às situações e que seja suficientemente flexível para eventuais imprevistos (Diogo, 2010).

Ao nível das planificações de EPE e respetivas ações desenvolvidas, estas foram construídas a partir da identificação das necessidades e interesses das crianças e do grupo, para poder-se definir os objetivos de desenvolvimento e aprendizagens a alcançar durante a mesma, uma vez que este processo deve partir das crianças, assumindo uma perspetiva socioconstrutivista. Neste nível educativo, “as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 4).

No que se refere às planificações no âmbito 1.º CEB, estas foram desenvolvidas a partir de um trabalho colaborativo entre díade, através dos conhecimentos prévios, interesses e motivações da turma, recorrendo sobretudo a recursos físicos, sensoriais e digitais, como forma de garantir o desenvolvimento de competências nos alunos. Importa que a planificação se inicie com uma breve contextualização, seguida da definição de objetivos específicos e articulação das diversas áreas curriculares. Deste modo, através da articulação, imaginação e criatividade optou-se por desenvolver planificações que permitissem ir de encontro às necessidades dos alunos, contribuindo para a adequação das aprendizagens, que se esperava desenvolver tendo por base os objetivos definidos. Durante o momento da planificação foi importante ter em conta a adequação e continuidade dos conteúdos abordados, assim como o tempo previsto, o espaço os materiais necessários para a realização das atividades e o tipo de avaliação. Além disso, importa referir a importância que se concedeu, nesta fase, ao que concerne às propostas e ideias partilhadas pelas crianças e as situações imprevistas, tal como será referido mais adiante no capítulo III, tendo por base a ideia de Zabalza (2003) “planificar consiste em converter uma ideia ou um propósito num curso de ação” (p. 47).

A ação surge na prática pedagógica em função das duas primeiras fases abordadas anteriormente, sendo que se caracteriza pela sua intencionalidade, uma vez que “é específica a um determinado contexto e surge em resposta aos valores e práticas dos participantes numa dada situação” (Winter, 1989, citado por Moreira, 2001, p. 8). Deste modo a ação revela-se como uma estratégia de planeamento e é colocada em prática de forma cuidada e reflexiva pelo docente, de modo a melhorar a situação ou o seu contexto e a desenvolver uma

participação ativa e capaz de produzir mudanças. No entanto, importa compreender que a ação não é estanque, pois pode voltar a ser retomada tendo por base outras dimensões. Toda a ação desenvolvida na PES foi fruto de um trabalho colaborativo pela díade com vista a dar resposta às necessidades emergentes aquando do momento da observação. Esta condição permitiu a coadjuvação no que se refere aos momentos de aprendizagem, mais concretamente num apoio mais individualizado a todas as crianças, já que possibilitou o desenvolvimento de práticas mais eficazes. Deste modo, optou-se por desenvolver ações sustentadas nos documentos orientadores, a partir das áreas de conteúdo da EPE e na articulação curricular no que concerne ao 1.º CEB. Todo este processo adveio de um trabalho colaborativo e essencial entre as docentes cooperantes e as supervisoras institucionais que permitiu o desenvolvimento de práticas adequadas durante toda a PES.

Por fim, a reflexão, segundo Oliveira & Serrazina (2002), surge como uma forma de o docente analisar criticamente os aspetos positivos e os aspetos a melhorar na sua prática pedagógica práticas. Deste modo, a reflexão permite transformar, constantemente, os resultados aferidos, sendo que, Schon (1991), defende que a reflexão pode ter, de acordo com determinadas situações e momentos, diferentes perspetivas (Moreira, 2001). Importa referir que antes da ação, o docente deve recolher e confrontar a informação recolhida continuamente, tendo em consideração as características observadas das crianças, de modo a desenvolver práticas contextualizadas e adequadas às necessidades evidenciadas. Assim, ao longo das práticas, tanto na EPE como no 1.º CEB, a díade considerava todos estes aspetos, uma vez que possibilitavam a estruturação e organização do pensamento acerca das atividades a desenvolver, assim como a antecipação de algumas dificuldades que pudessem surgir no momento. Neste sentido, e atendendo ao facto da importância que a reflexão deteve em todos os momentos da PES, distinguem-se três tipos, nomeadamente a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação (Moreia, 2001). A reflexão na ação ocorre durante a própria prática do docente, partindo de um conhecimento ao nível da sua ação profissional e no processo de tomada de decisão, no próprio momento permite a adaptação da sua prática às circunstâncias que surgem e que levam o docente a adaptar a planificação elaborada. Este tipo de reflexão é importante uma vez que possibilita a análise da sua própria ação pedagógica, compreendendo o que despoletou a alteração, para que numa ação futura possa ser melhorada (Herdeiro, 2008).

Tanto na EPE, como no 1.º CEB, a reflexão na ação decorreu durante a prática através de diálogos, entre todos os atores educativos, mais concretamente as estagiárias, as docentes cooperantes e as crianças. A reflexão sobre a ação, ocorre após a prática, fora do contexto, através de um momento retrospectivo da ação realizada. Na PES, esta verificou-se posteriormente às ações desenvolvidas, entre as docentes cooperantes e as supervisoras institucionais, aquando das aulas observadas, como forma de rever o que foi feito, o que podia ser alterado, aperfeiçoado ou até sugestões a desenvolver em outras práticas futuras. Este momento constituía-se como uma reconstrução retrospectiva da ação realizada, em que se trocava opiniões e reflexões enriquecedoras sobre o desenvolvimento da mesma para a construção da identidade, enquanto docentes. Ao longo deste processo de reflexão foram discutidas possíveis estratégias pedagógicas a ter em conta numa futura prática.

Relativamente à reflexão sobre a reflexão na ação, esta consiste numa reflexão orientada para uma ação futura, refletida sobre o que sucedeu, progredindo no desenvolvimento pessoal e profissional do próprio docente (Oliveira & Serrazina, 2002). Já a reflexão sobre a reflexão na ação, foi desenvolvida, sobretudo, nos diálogos em horários não letivos entre díades e com as docentes cooperantes e as supervisoras institucionais, na construção do diário de formação, nas reuniões de planificação em tríade, nos *feedbacks* obtidos pelas docentes e orientadoras ao longo das orientações tutoriais, das narrativas individuais e colaborativas, nos seminários e nas reuniões pós-observação. Nestas reuniões, refletiu-se acerca das ações desenvolvidas, realçando pontos positivos e aspetos a melhorar, como forma de ajudar a melhorar as práticas e a salientar algumas situações que poderiam não ter sido consideradas profundamente. Importa salientar a importância destes instrumentos facilitadores que possibilitam a reflexão, e que fazem parte do processo na formação de educadores e professores uma vez que “valida[m] o potencial do diálogo reflexivo na transformação do pensamento e da ação” (Moreira, 2011, p. 41). Considera-se que a adoção de uma prática reflexiva proporciona oportunidades de o docente se desenvolver enquanto profissional, mais responsável e consciente da sua prática pedagógica.

Em suma, a investigação-ação abrange um processo reflexivo, colocando o profissional a intervir no seu próprio contexto de forma dinâmica. Na PES, esta metodologia assumiu uma grande importância para a aquisição de saberes teórico-práticos, o que permitiu desenvolver uma prática contextualizada assente numa intencionalidade pedagógica, tal como será apresentado no capítulo seguinte.

3. CAPÍTULO III: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

Todo o percurso desenvolvido ao longo da formação inicial tornou-se fundamental para desenvolver capacidades e competências, com base em teorias sustentadas da prática, sendo que todos os contributos teóricos adquiridos ao longo da licenciatura e do mestrado, assim como o conhecimento que a instituição em que a PES foi desenvolvida, permitiram mobilizar conhecimentos, para promover nas crianças a construção do saber, saber fazer e saber ser. As ações desenvolvidas foram sustentadas pela metodologia de investigação-ação, em que o seu processo cíclico e contínuo, possibilitou uma atuação dinâmica nos contextos, adequada aos interesses, necessidades e aprendizagens das crianças.

O presente capítulo surge em sequência dos capítulos apresentados anteriormente, que sustenta o quadro teórico e legal, no Cap. I, e a caracterização do contexto, no Cap. II, uma vez que foram essenciais para o desenvolvimento das ações realizadas. Deste modo, este capítulo estará organizado em dois subcapítulos, sendo que no primeiro será evidenciado a prática desenvolvida e refletida na EPE, e no segundo a prática desenvolvida no 1.º CEB.

3.1. PERCURSO VIVENCIADO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

As ações que serão apresentadas neste subcapítulo têm por base as necessidades e interesses evidenciados pelas crianças, sendo que foram considerados os conhecimentos prévios, respeitando sempre os diferentes ritmos de aprendizagens. Deste modo, destaca-se o papel central das crianças ao longo da prática, o trabalho desenvolvido colaborativamente entre as mesmas, o par pedagógico, a educadora cooperante e a supervisora institucional, que, também, contribuiu para a construção da identidade profissional. Este modo de trabalho permitiu o desenvolvimento de atividades contextualizadas, com vista a proporcionar o desenvolvimento holístico das crianças, interligando as dimensões cognitivas, sociais, culturais e emocionais das mesmas. Assim, destaca-se a importância da ação desempenhada pelo educador, com vista à construção de aprendizagens integradas (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

A PES foi desenvolvida de modo a promover uma transversalidade de saberes, a partir de uma prática educativa fundamentada nas OCEPE e nos princípios dos modelos pedagógicos participativos, referidos no primeiro capítulo. Neste seguimento, foram elaboradas planificações semanais, tendo em vista a promoção de múltiplas oportunidades de aprendizagem, das quais serão apresentadas, seguidamente. Para intervir no contexto foi necessário proceder à observação sistemática e contínua das crianças durante todo o tempo da PES. Esta observação foi fundamental para conhecer o grupo de crianças e as suas características e posteriormente, poder atuar em conformidade das mesmas. A observação, descrita no capítulo II, permitiu compreender que as crianças demonstravam necessidade em explorar o espaço exterior, de realizar atividades ao ar livre, de modo a contactarem com o meio ambiente e explorar todo o espaço envolvente. Além disso, ao longo do tempo, evidenciaram muito interesse pelas artes visuais, pelo conto de histórias e pela exploração e experimentação de novos materiais. Ao longo da prática as planificações desenvolvidas em díade foram melhorando, tornando-se mais flexíveis, principalmente no que diz respeito aos tempos previstos e idealizados, uma vez que com o passar do tempo, o par pedagógico foi conhecendo melhor o grupo.

As ações que serão apresentadas integram-se, essencialmente, nas três áreas de conteúdo, apontadas pelas OCEPE: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo. Optou-se pela MTP, uma vez que coloca a criança no centro da ação, de modo a “desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento” (Vasconcelos et al.,2012 p. 8). Deste modo, ao longo deste subcapítulo será apresentado o projeto realizado com e pelas crianças, nomeadamente “À descoberta do Mundo da Natureza”, a partir das fases da MTP que integraram o mesmo. Neste documento, salienta-se, de uma forma geral, duas das ações que se inseriram na metodologia, nomeadamente, o *peddy-paper* e a espetada de frutas, sendo que a díade irá salientar a pintura da natureza e a confeção de bolachas e chá, no âmbito do mesmo projeto. Paralelamente ao projeto desenvolvido, será apresentado duas ações: a dramatização da história adaptada “O macaco de rabo cortado”, de António Torrado, e a dinamização do espaço exterior, realizada colaborativamente entre as estagiárias do contexto.

Aproveitando o interesse do grupo pela exploração do meio envolvente, e dada a situação que se atravessa atualmente, as crianças deslocavam-se todas as manhãs para brincar no espaço exterior. Numa manhã, observou-se um grupo de crianças na zona coberta

do espaço exterior, em torno de um caracol com a casca partida. As crianças mostraram muita curiosidade em perceber o que estava a acontecer com o caracol, se realmente iria sobreviver e de que forma tinha ocorrida aquela situação. Durante a observação, algumas crianças apontaram diferentes características, tais como: (F.L.): “Este caracol não tem pernas”; (J.P.): “Os caracóis rastejam, não andam”.

Neste seguimento, a díade, colocou o caracol no jardim, sendo que foi explicado às crianças que tínhamos de colocá-lo no seu habitat natural para que pudesse voltar ao seu meio ambiente. Já em sala de atividades, as crianças partilharam com o restante grupo o que tinha acontecido, iniciando-se uma discussão sobre a importância de preservar e proteger os animais e o meio ambiente. Este diálogo suscitou, também, um momento de reflexão acerca da relevância da natureza, tendo as características, as transformações e as razões pela quais os fenómenos naturais acontecem. Partindo das afirmações proferidas pelas crianças F.L. e J.P., questionou-se o grupo acerca dos meios de deslocação dos vários animais que conhecem, sendo que todas as crianças partilharam os seus conhecimentos prévios sobre este assunto, criando um clima de comunicação entre todos, em que as ideias e opiniões foram consideradas. Em simultâneo, registou-se, através da construção de um mapa conceptual com as crianças, os conhecimentos evocados pelo grupo. As suas conceções levaram ao questionamento sobre o modo como alguns animais se deslocavam tendo em conta as suas próprias especificidades.

Assim, iniciou-se o trabalho por projeto, dada a definição do problema (fase 1), sendo que durante este momento procurou-se considerar a participação ativa de todas as crianças, o confronto e aceitação de diferentes opiniões e ideias, e a resolução de problemas, através de um clima que contribui para o bem-estar e autoestima das crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Neste seguimento, optou-se pela realização de uma atividade de expressão musical e expressão motora, no espaço exterior, no âmbito da fase 2 (planificação e desenvolvimento do trabalho) em que as crianças, utilizando máscaras construídas previamente por cada uma, e procedendo à interpretação da música “Todos no sofá” de Ana Sofia Sequeira, experienciaram diferentes modos de deslocação dos animais, tendo em conta as suas especificidades. Pretendeu-se que as crianças compreendessem que dependendo do meio e das características de cada animal, os ritmos e modos de deslocamento dos animais diferem.

Contudo, na MTP é necessário ter em conta as necessidades e potencialidades do grupo, sendo necessário reformular o desenvolvimento do projeto face às novas descobertas,

tratando-se assim, de um planificação não-linear (Vasconcelos et al., 2012). Neste âmbito, e dada a imprevisibilidade acerca do desenvolvimento do projeto, surgiu uma nova descoberta, durante o tempo em que as crianças estavam a brincar livremente com as suas máscaras no espaço exterior. A certa altura, observou-se algumas crianças junto a uma das paredes ouvindo-se o seguinte diálogo: (L.C.): “Sabias que as folhas pintam na parede?”; (M.O.): “E as flores amarelas também.”

O grupo de crianças percebeu que algumas folhas e flores, que estavam molhadas devido às condições climatéricas, pintavam na parede. As crianças continuaram a explorar livremente a nova descoberta, juntando-se a elas cada vez mais outras crianças do grupo. Neste seguimento, e dada a vontade do grupo em querer saber mais sobre os elementos da natureza que possibilitavam a sua pigmentação, reformulou-se os mapas conceptuais tendo em conta os interesses demonstrados, ponderando e integrando as novas descobertas na planificação, dando assim o início a uma nova ação a ser desenvolvida no projeto inicial.

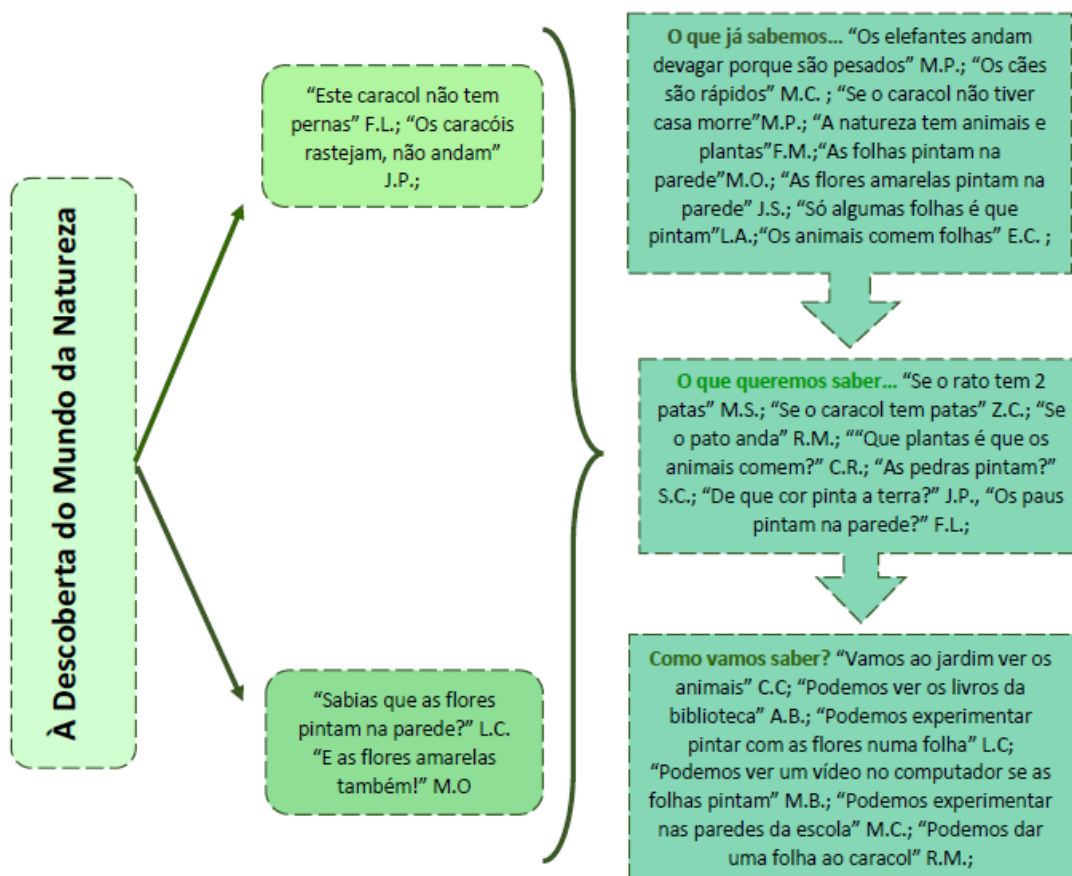


Figura 1: Reformulação dos mapas conceptuais referentes ao projeto "À descoberta do mundo da natureza"

Deste modo, e aproveitando o interesse das crianças em explorar os recursos da natureza, propôs-se no domínio da fase 3 da MTP, nomeadamente na execução, a

experimentação livre de diversos elementos naturais numa folha de cenário. Esta ação permitiu a apropriação direta entre aquilo que a criança observa e entre o que cria e experimenta, tendo por base a sua própria espontaneidade e curiosidade em querer saber mais. As crianças mantiveram-se em dois grupos e recolheram diferentes elementos do espaço exterior, tais como folhas, flores, terra, paus, ervas, entre outros. Durante esta recolha, as crianças dirigiam-se até à folha de cenário e friccionavam o elemento no papel até obterem alguma cor. Esta ação despoletou um misto de sentimentos, de curiosidade e vontade de experimentar sem demonstrarem qualquer tipo de receio perante o que estava a acontecer. Num determinado momento da pintura da natureza, o J.P. ao encontrar uma planta de hortelã, pegou e disse que “A hortelã também se usa comida”.

Após esta afirmação, constatou-se que muitas crianças se mostraram interessadas em cheirar a planta, questionando, ainda, quais os pratos em que a mesma pode ser utilizada e com que finalidade. Deste modo, optou-se por desenvolver um *peddy-paper* em torno desta problemática, como forma de explorar a temática e as potencialidades dos elementos que se encontram na natureza. Esta atividade, surgiu como motivação para a criação e desenvolvimento de aprendizagens sobre os elementos naturais que são utilizados na culinária. Optou-se por desenvolver a ação no espaço exterior, aproveitando as potencialidades que o mesmo proporciona no desenvolvimento das crianças, numa abordagem dos sentidos, em que oferece diversas oportunidades experimentais. Por ser um espaço amplo, colocou-se um conjunto de setas de modo a promover a orientação espacial dos grupos no que diz respeito ao rumo que deveriam seguir durante a atividade, e ainda, fitas sinalizadoras para delimitar os espaços. Em termos organizacionais, o grupo foi dividido em três equipas heterogéneas, sendo que a cada uma foi atribuída uma cor distinta, para facilitar a organização. Esta opção foi estrategicamente planeada, de modo a proporcionar espírito colaborativo e cooperativo entre as crianças mais velhas e as mais novas e vice-versa, entreadajuda, o saber estar em grupo e, ainda, privilegiar experiências em conjunto, através de trocas de saberes entre o grupo.

Relativamente à organização do *peddy-paper*, este estava dividido em três estações diferentes, sendo que os adultos, o par pedagógico e a educadora, tinham de dinamizar uma das atividades previamente planeadas, com base em jogos tradicionais, de modo a facilitar a organização do mesmo. Em cada estação, optou-se por colocar um balcão colorido, construído a partir de caixas de papelão, com o intuito de identificar cada uma das mesmas, e ainda, um

conjunto de imagens de vários tipos de sofás para que as crianças reconhecessem o local onde se deviam colocar à chegada de cada uma das estações. A primeira estação, designada por “Não me deixes cair” tinha como objetivo desenvolver a coordenação, o equilíbrio, a atenção e a destreza geral, uma vez que as crianças apenas com uma colher tinham de manter o equilíbrio de uma bola, enquanto se deslocavam num espaço pré-estabelecido, potenciando um maior controlo do corpo, agilidade e coordenação. Nesta fase, a ação da criança era determinada sobre os objetos a manipular, em que adaptava as suas ações e explorava a relação do próprio corpo com os utensílios portáteis (a bola e a colher). A segunda estação, “Salta como um coelhinho”, possibilitava a prática de habilidades motoras, em que a criança ao saltar dentro de um saco controlava de forma voluntária o próprio movimento. Por último, a terceira estação “Tem atenção ao que te vou contar” pretendia desenvolver a concentração, a atenção, a comunicação oral e o diálogo entre o grupo, através de uma palavra que era enunciada sussurradamente ao ouvido de cada criança. Como havia crianças com algumas dificuldades em se expressar, foram utilizadas imagens como estratégia de apropriação de participação, com vista a potenciar a inclusão de todas as crianças e desenvolver a comunicação oral, o diálogo em grupo, a concentração e a atenção.

Reconhecendo um outro interesse evidenciado pelo grupo, a música, tanto em sala de atividades como no espaço exterior, decidiu-se criar espaços musicais em cada uma das estações, utilizando instrumentos convencionais, da sala de atividades, tais como, maracas, reco-reco, clavas, pandeiretas, sininhos, entre outros, como também instrumentos não convencionais, feitos a partir de elementos da natureza, nomeadamente, paus de bambu, reforçando a ligação entre a temática do projeto (a natureza) e a manipulação de materiais. Deste modo, como forma de prevenir tempos de espera, entre estações, enquanto os grupos aguardavam uns pelos outros, as crianças tinham oportunidade de explorar livremente os instrumentos e de cantar as suas músicas preferidas em pequenos grupos. Esta abordagem, por ser uma prática contínua e sistemática neste grupo, permite o desenvolvimento gradual de capacidades musicais das crianças, expressar ideias e apropriar-se de saberes referentes à música (Lopes da Silva et al., 2016). No término de cada tarefa, os grupos recebiam um envelope fechado e eram encaminhados pelo adulto responsável de cada estação, até à seguinte. Cada puzzle era diferente para cada um dos grupos, de modo a destacar três elementos provenientes da natureza, nomeadamente, o mel, a hortelã e o limonete, e que são utilizados na culinária. Estes foram, também, previamente preparados como forma de

despoletar a curiosidade relativamente a um elemento surpresa que só podia ser desvendado após a realização de todas as ações propostas, através da construção dos mesmos. Esta atividade potenciou a consciencialização da criança através da sua posição relativamente à deslocação nos espaços designados, potenciado a construção de noções matemáticas, nomeadamente a orientação espacial. No final do *peddy-paper*, devido a questões de tempo e ao grupo estar motivado para brincar nas áreas da sala de atividades, decidiu-se que a construção dos puzzles em grupo deveria ser realizada noutra altura do dia, dando-lhes espaço e autonomia para a realização de outras atividades. Importa que os tempos planeados contemplem de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividades em situações diversas, de modo a permitir momentos de aprendizagens com sentido para as crianças, seja para explorar, brincar ou experimentar novas ideias (Lopes da Silva et al., 2016).

No dia seguinte, as crianças, espontaneamente, lembraram-se da surpresa do dia anterior que tinha ficado por desvendar- os puzzles. Assim, aproveitou-se o interesse e entusiasmo das crianças, e cada grupo se juntou para construir o seu puzzle, sempre com a supervisão dos adultos que também auxiliaram os grupos, uma vez que algumas crianças demonstraram algumas dificuldades nas construções. Este momento permitiu a manipulação e a reflexão sobre as propriedades do material, promovendo a resolução de problemas através do desenvolvimento do pensamento e raciocínio lógico-matemático das crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Em seguida, cada grupo fez uma pesquisa, utilizando as TIC, de modo a saber mais sobre cada elemento da natureza e com que finalidades são utilizados, mais concretamente na culinária. Assim, através do uso de recursos tecnológicos, que já fazem parte do quotidiano da maioria das crianças, é importante promover a utilização destas ferramentas às crianças, de modo a demonstrar as suas potencialidades “para responderem a desafios e a necessidades, atribuindo significados e sentido através da ludicidade, da alegria, das emoções e dos afetos enquanto suportes da construção e do desenvolvimento de cada criança” (Marta, 2017, p. 46). No final, cada grupo apresentou as descobertas realizadas às restantes crianças, demonstrando de forma direta, através da observação real e reconhecimento dos elementos provenientes da natureza, sendo que todas as crianças provaram o mel e cheiraram o limonete e a hortelã. A título de exemplo salienta-se algumas das reações das crianças durante este momento, (R.R.): “Eu gosto do limonete. Cheira bem”; (Z.C.): “O mel é docinho”; (E.C.): “Gosto mais do cheiro da hortelã”; (M.O.): “A minha avó também tem esta em casa (hortelã)”.

Esta ação possibilitou às crianças o desenvolvimento de atitudes positivas na interação com o outro e, sobretudo, o reconhecimento e criação de hábitos de respeito pelo meio ambiente. Priorizou-se a manipulação livre como forma de estimular percepções diferentes do mundo ao seu redor e descobertas acerca do meio envolvente, o que originou a aquisição de novos conhecimentos, sobretudo através do contacto direto e da exploração sensorial, nomeadamente pela visão, olfato e o tato, com a exploração dos próprios elementos. Assim, a criança desenvolve-se como sujeito ativo no seu próprio processo educativo, através da integração de saberes e experiências e, ainda, da interação que estabelece com os outros e com o meio que a rodeia (Lopes da Silva et al., 2016). Importa, ainda, referir que, através do diálogo acerca dos elementos da natureza, potenciou-se a aquisição de novas palavras, fortalecendo, não só as suas competências comunicativas, como também o seu campo lexical. Refletindo em diáde após a ação, considerou-se que teria sido mais benéfico numa ação futura, não designar uma cor para cada uma das estações do *peddy-paper*, uma vez que, apesar deste fator não ter influenciado este grupo em concreto, poderia ter constituído um elemento desestabilizador para a concentração da criança na própria ação. Contudo, realça-se como positivo o facto de as crianças colaborarem umas com as outras, e ainda, o facto de os grupos não terem dispersado no espaço exterior, uma vez que costumam explorá-lo livremente, como na sala de atividades durante a construção dos puzzles, mostrando-se totalmente envolvidos nas tarefas propostas a realizar.

A segunda ação desenvolvida no âmbito da MTP teve origem durante um dos lanches da manhã, através da colocação de uma questão acerca da separação do lixo, tendo em conta os vários ecopontos existentes na sala de atividades, (M.O.): “Onde pomos as cascas da fruta?”. Até ao momento não existia nenhum sítio específico para a colocação de restos de comida, já que até ao momento, estes resíduos eram colocados num caixote de lixo referente aos resíduos comuns. Deste modo, decidiu-se colocar um outro balde de lixo para este efeito, junto aos restantes ecopontos. Considerou-se importante promover estes saberes, de modo a consciencializar para a prevenção do meio ambiente, através da adoção de hábitos de participação e cidadania e de soluções que permitam melhorar a qualidade de vida tanto na escola como na comunidade. Neste sentido, através da visualização do vídeo “Ruca faz composto”, que explicita o processo de compostagem, propôs-se às crianças a colocação dos restos e cascas de frutas que habitualmente traziam para lanchar e que posteriormente, poderiam colocar no aparelho de compostagem, situado no jardim, no espaço exterior.

Durante este diálogo, uma das crianças referiu: (M.B.): “Mas não temos muitas cascas para fazer composto” ao que o (M.P.) respondeu: “Temos de comer fruta”.

Neste seguimento, e tendo em conta a temática do projeto, optou-se por realizar espetadas de frutas com o intuito de juntar mais cascas, para que o processo de compostagem pudesse ser iniciado. Primeiramente, decidiu-se questionar e registar as frutas que as crianças mais gostavam, e seguiram-se várias respostas: (M.P.): “banana”, (F.M.): “maçã”, (G.L.): “morango”, (M.C.): “ananás”, (D.S.): “kiwi”, (C.C.): “melancia”, (C.R.): “uvas” (C.R.). Este questionamento possibilitou o levantamento dos conhecimentos prévios, sendo que o grupo, de um modo geral, mostrou-se muito participativo durante toda a interação. Num primeiro momento da preparação das espetadas de frutas, foram apresentadas as diversas frutas ao grupo, sendo que estes procederam, espontaneamente à respetiva contagem das mesmas, e os utensílios para a realização das espetadas. Em seguida, questionou-se o grupo relativamente à forma como deveríamos confeccionar, ao que o (R.R.) respondeu “Temos de tirar a casca e depois cortar” e o (M.B.) acrescentou, “Mas temos de cortar em pedaços pequeninos para colocar nos paus”. Deste modo, com a supervisão e auxílio dos adultos, cortaram-se as frutas por categorias e colocaram-nas em pratos. As cascas foram depositadas pelas crianças no balde designado da sala de atividades, sendo que numa fase seguinte, as crianças, à vez, escolheram quais as frutas que queriam colocar nas suas espetadas. Foi possível observar a alegria, o entusiasmo e o empenho das crianças em construir as suas próprias espetadas de fruta sendo que a maioria conseguiu enfiar as frutas nos paus sem qualquer dificuldade.

A realização das espetadas de fruta, permitiu a identificação dos vários elementos, assim como a degustação dos mesmos. Possibilitou, também, a aquisição de diversos conceitos matemáticos, tais como a contagem, as relações de comparação, a cardinalidade, a correspondência termo-a-termo e a inclusão hierárquica. Potenciou, ainda, a convocação e a integração de diversos saberes que permitem a identificação e a apropriação de determinados conceitos, nomeadamente, as frutas, as cores e as formas. Destarte, à medida que as crianças iam terminando de comer as espetadas, optou-se por entregar uma folha branca para que registassem a ação desenvolvida.

Este registo permitiu que as crianças comunicassem matematicamente como também se expressassem e organizassem as suas ideias, tendo em conta a atividade experienciada. Segundo Maia (2007), mesmo que as representações sejam muito simples irá permitir à criança “construir com mais facilidade e rapidez estruturas representativas mais complexas a

partir da sua própria reflexão sobre as relações que criou entre as representações mais elementares” (p.11). Ademais, quando a criança soluciona um problema através do desenho, esta sente-se mais confiante para expor a sua resolução ao restante grupo.

No final, o (D.S.) disse que “já podemos levar as cascas”. Deste modo, o grupo reuniu-se no espaço exterior para colocar todas as cascas e alguns restos de fruta no composto, iniciando-se assim o processo de compostagem. O envolvimento das crianças neste processo permite a alteração de comportamentos face ao cenário ambiental atual, estimulando-os a participar ativamente nas mudanças que beneficiam o ambiente e que fazem parte do quotidiano de cada um. Neste sentido, procurou-se promover “valores, atitudes e comportamentos face ao ambiente que conduzem ao exercício de uma cidadania consciente face aos efeitos da atividade humana sobre o património natural, cultural e paisagístico” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 85).

Em seguida apresenta-se a teia final (figura 1) referente a todas as ações do e aprendizagens desenvolvidas ao longo do projeto “À descoberta do Mundo da Natureza”, em que a conexão criada com a natureza permitiu que as crianças expandissem as expressões do próprio corpo “de forma direta, intencional e sustentável, construindo conhecimento através da atenção indireta e também de uma empatia socioemocional entre pares que [irá] permanecer para o resto da vida” (Neto, 2020, p. 152).

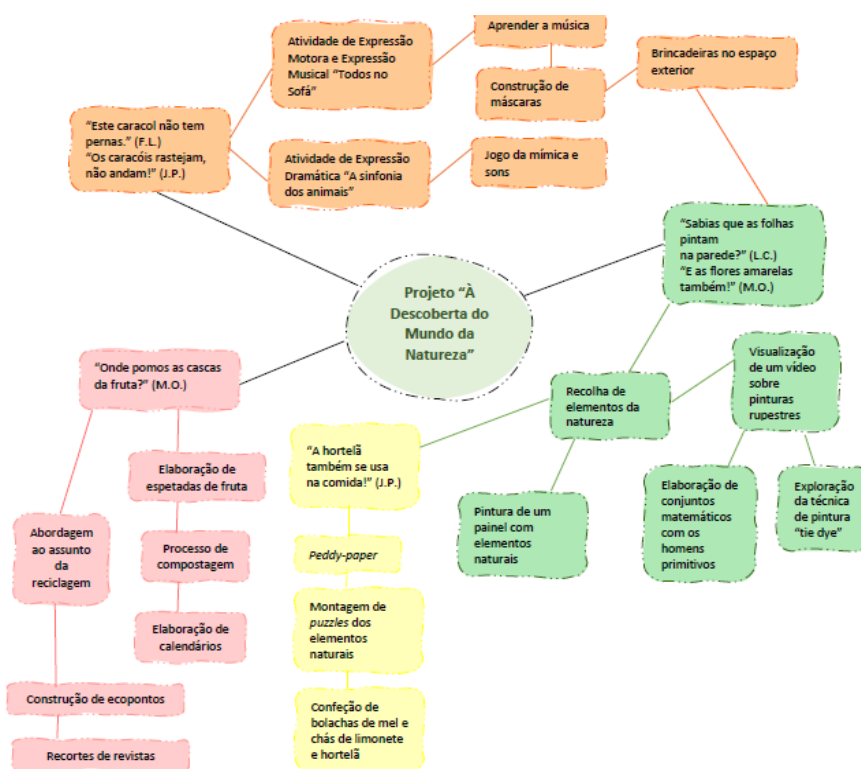


Figura 2: Teia final que engloba todas as ações desenvolvidas no âmbito do projeto "À descoberta do Mundo da Natureza"

Paralelamente ao projeto, desenvolveu-se outras que ações que permitiram potenciar o desenvolvimento das crianças em múltiplos momentos de aprendizagem conjunta, facilitando todo o processo de aprendizagem. Assim, e tendo em conta uma das atividades integrantes do Plano Anual de Atividades da instituição, nomeadamente o Dia Mundial da Pessoa Portadora de Deficiência, impulsionou uma das ações que será apresentada à posteriori. Deste modo, primeiramente, desenvolveu-se uma ação colaborativa entre as seis estagiárias do contexto, através de um teatro de sombras do livro "Amizade sobre rodas", de Paula Teixeira, que conta uma história de uma menina que utiliza uma cadeira de rodas para se deslocar, e que demonstra a dificuldade que sentia ao se movimentar. Deste modo, surgem vários animais, amigos da menina, que a ajudam a enfrentar os obstáculos que atravessa no seu quotidiano. Neste sentido, e tendo por base, os conhecimentos adquiridos pelas crianças no decorrer do projeto, nomeadamente as características dos animais da história, surgiu uma questão que levou à discussão sobre a importância da criação de representações mentais, a imaginação, que permitem diversas possibilidades de criação, já que estas personagens, possuíam características humanizadas, assumindo comportamentos humanos, mais concretamente comunicar. Neste seguimento, surgiu a afirmação da (L.A.): "A cabra Ester ajudou a menina como os bombeiros ajudam os gatinhos a sair das árvores". A díade considerou esta intervenção

bastante relevante, uma vez que esta criança estabeleceu uma relação entre a ação de um dos animais da história, em que ajudou a menina a ultrapassar uma adversidade, e as profissões existentes, neste caso em concreto, os bombeiros que auxiliam. Deste modo, e aproveitando esta observação tão pertinente, planificou-se a seguinte ação.

Tendo em conta o interesse demonstrado pelo conto de histórias, sobretudo, recorrendo a diferentes suportes pedagógicos, como foi possível constatar durante a PES, uma vez que as crianças se mantinham atentas, cativadas e totalmente absorvidas pelas ações. Considerou-se pertinente desenvolver uma ação de um conto de uma história recorrendo a um suporte pedagógico, como estratégia facilitadora na promoção contínua do desenvolvimento das crianças e na construção de novos conhecimentos através de uma interação enriquecedora. Assim, torna-se fundamental proporcionar às crianças, a visualização de dramatizações, uma vez que contribui para o desenvolvimento da sensibilidade estética das mesmas. Nesta medida, optou-se pela realização de uma dramatização, partindo da história “O macaco de rabo cortado”, de António Torrado, através do uso de marionetas, construídas a partir de materiais reutilizáveis, do uso quotidiano, uma vez que a disponibilização deste material potencia a expressão e a comunicação, desenvolve a criatividade e fomenta a capacidade representativa (Lopes da Silva et al., 2016). Para a construção das marionetas utilizou-se: rolos de papel higiénico, espátulas de madeira, fios, tampas de garrafa, tintas, velcro e cola (figura 3).



Figura 3: Marionetas construídas a partir de materiais reutilizáveis para a dramatização da história “O macaco de rabo cortado”, de António Torrado

Neste sentido, apresentou-se a história, que apresentava um conjunto de situações encadeadas entre si, devido à indecisão do macaco mariola perante determinadas situações. Ao longo do conto, o macaco desloca-se por diversos estabelecimentos, nomeadamente, a padaria, a peixaria, a escola, a oficina, a barbearia, deixando e levando objetos diferentes, dos quais não queria abdicar, mas que acabava por perdê-los devido à sua falta de determinação. Nestes estabelecimentos, além do macaco, surgem sete personagens: o menino, a peixeira, o padeiro, o barbeiro, a professora, a menina e o violeiro. Deste modo, e tendo em conta a dramatização supramencionada, procurou-se, essencialmente, o reconhecimento e a criação de relações, por parte das crianças, entre os diferentes estabelecimentos abordados e as profissões das personagens, com as quais o macaco interagiu ao longo da dramatização. No final da mesma, percebeu-se o fascínio das crianças face à história, tendo como exemplo algumas afirmações proferidas pelo (J.P.): “Esse macaco era mesmo trapalhão, mas era muito engraçado” e pela (M.O.): “O macaco era divertido”.

Posteriormente, questionou-se o grupo em relação aos acontecimentos sucedidos durante a história, de modo a perceber se o grupo tinha compreendido a relação entre as ações apresentadas e as profissões destacadas, e ainda, os objetos da história. Rapidamente, percebeu-se que as crianças assimilaram todas estas relações, destacando todo o percurso ao longo da história. A par destas ideias, procurou-se potenciar um ambiente estimulante para desenvolver a concentração, a atenção e o conhecimento das crianças, na construção de um vocabulário mais alargado, adquirindo assim um maior domínio da expressão e da comunicação oral (Lopes da Silva et al., 2016). Esta ação permitiu, também, despertar a curiosidade pela leitura de histórias através de um suporte pedagógico distinto- marionetas- que permite o desenvolvimento de competências auditivas, potenciando a apropriação da linguagem oral.

Após a ação, a díade refletiu sobre o desenvolvimento da mesma, sendo que se valorizou e se destacou, essencialmente, o modo como as crianças assistiram à dramatização, uma vez que, durante toda a apresentação, estas se mantiveram atentas e interessadas em assistir ao conto. O silêncio que se fez sentir ao longo da dramatização, por parte das crianças, comprova a absorção da história através de todos os seus sentidos. Não obstante, a utilização de marionetas construídas a partir de materiais reutilizáveis, permitiu envolver a criança na ação desenvolvida através da sua curiosidade e desejo de saber mais. Deste modo, a utilização

destes materiais reutilizáveis permite aumentar as experiências, a imaginação e a criatividade das crianças, demonstrando novas possibilidades e funcionalidades de reaproveitar materiais do cotidiano. Importa referir, que após o momento do diálogo referente à dramatização, e como forma de dar continuidade aos conhecimentos construídos pelas crianças, optou-se por desenvolver uma ação utilizando uma *beebot*. Decidiu-se transformar o robot em um macaco, através da construção de um fato, que permitiu às crianças estabelecer uma ligação entre a *beebot* e a personagem da história. Deste modo, as crianças procederam à exploração e programação do robot tendo em conta o percurso efetuado pelo macaco ao longo da dramatização.

Para além desta atividade, surgiu uma outra ação paralela ao projeto, que foi desenvolvida colaborativamente entre as estagiárias da EPE do contexto, nomeadamente a dinamização do espaço exterior, uma vez que este não era muito rico em materiais para as brincadeiras das crianças. Importa valorizar o espaço exterior, por contemplar um ambiente natural que permite brincar, observar e explorar as suas variadas características e especificidades e compreender a importância e necessidade de criar um ambiente mais sustentável para a vida humana e para o planeta. Urge possibilitar às crianças experiências ativas ao ar livre que permitam maior consciência, sustentabilidade e preservação da natureza, favorecendo o estabelecimento de conexões entre a própria criança e a natureza (Neto, 2020).

Neste sentido, a ação desenvolvida foi incentivada, essencialmente, pela supervisora institucional desde o início da PES, em que pela observação direta e participativa entre as díades e entre as restantes estagiárias, verificou-se a necessidade em dinamizar o espaço exterior. Assim, partindo da recolha de informações detalhadas sobre as crianças de cada um dos grupos, destacou-se as necessidades e interesses comuns, de modo a permitir a escolha dos materiais para dinamizar o espaço. Em conversas entre as estagiárias, percebeu-se que a música era uma área de interesse comum às crianças das três salas e que possuíam um especial gosto pela manipulação e exploração de instrumentos musicais. Neste seguimento, optou-se por criar uma parede sonora, onde as crianças pudessem explorar diferentes sons através da manipulação de instrumentos não convencionais. Assim, procedeu-se a um levantamento de materiais suficientemente resistentes e com durabilidade alargada, de modo a serem colocados no espaço exterior, uma vez que a parede sonora estaria exposta a diferentes fatores ambientais. Destacou-se os seguintes materiais, tendo em conta as suas

tornando-se assim, uma estratégia facilitadora na promoção contínua do desenvolvimento das mesmas. Importa salientar, que todo o trabalho desenvolvido colaborativamente, entre as estagiárias, as educadoras cooperantes e as crianças, foi essencial para o processo formativo profissional e para a construção de uma prática contextualizada, assente numa intencionalidade pedagógica.

Relativamente à fase IV da MTP, a avaliação foi sendo realizada com as crianças no decorrer das ações, e, no final, realizou-se um balanço global, realçando as aprendizagens e conhecimentos construídos pelas crianças relativamente a todo o trabalho desenvolvido. Os registos das atividades permitiram, tanto à equipa pedagógica como às crianças, rever e avaliar o processo desenvolvido, sendo importantes no sentido de o grupo ter oportunidade de visitar e tomar consciência da sua própria ação, dos motes que desencadearam o projeto e de todas as etapas que foram ultrapassadas para que o mesmo fosse avançando. Importa reforçar, que o envolvimento das crianças e todas as produções construídas, tanto em grande ou pequenos grupos, assim como individualmente, foram considerados na avaliação, uma vez que enriqueceram o processo. No que toca à divulgação, não foi realizada quanto aquilo que o par pedagógico ambicionava, uma vez que não possível envolver a família da maneira que se pretendia, devido à pandemia e a todas as restrições que esta acarreta. Assim, a criança assumiu o papel central, como interveniente entre os dois contextos, o escolar e o familiar. Apesar deste entrave, o par pedagógico elaborou um vídeo, que integra todas as atividades desenvolvidas ao longo do projeto e as atividades paralelas, e que foi apresentado numa reunião *online*, via zoom, para os EE das crianças. Esta reunião, permitiu, ainda, trocar ideias e *feedbacks* acerca das crianças e do respetivo desenvolvimento, enriquecendo o processo educativo e contribuiu, também, para o processo formativo das estagiárias.

É pertinente reforçar, que todo o trabalho realizado no âmbito da PES se desenvolveu continuamente, já que na EPE nada se realiza compartimentado. Procurou-se privilegiar todas as áreas de conteúdo, tendo por base o paradigma construtivista, em que as necessidades e interesses individuais das crianças foram sempre considerados e valorizados, assegurando a diversidade de experiências. A colaboração e a interação entre todos os intervenientes educativos (a díade, a educadora, a supervisora institucional, a assistente operacional e as crianças) constituíram os pilares das ações desenvolvidas, já que possibilitaram uma prática contextualizada e com intencionalidade educativa e foram cruciais na experiência profissional das estagiárias. Como refere Marta (2015, p. 135) “O trabalho em equipa promove a qualidade

da educação baseada nas culturas institucionais e profissionais e é, também, um ato comunicativo que promove confiança no desempenho profissional”. O trabalho centrado no paradigma construtivista promove o desenvolvimento da autonomia, por meio da descoberta, da observação, da exploração e da experiência aliada aos conhecimentos prévios das crianças. Deste modo, a criança assumiu um papel ativo, de modo a garantir o seu desenvolvimento holístico, participando na planificação, na tomada de decisões, e ainda, na reflexão sobre as atividades, “dando asas aos seus pensamentos” Marta (2015, p. 281).

3.2. PERCURSO VIVENCIADO EM CONTEXTO DE 1.º CEB

O presente subcapítulo alude à análise fundamentada da prática desenvolvida em contexto da PES, onde a investigação-ação se assumiu como essencial para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que permitiu partir do contexto real para o desenvolvimento de ações contextualizadas (cf. Cap. II). Freire (1987) defende que o professor ao assumir uma educação como prática transformadora, deve repensar continuamente na sua própria ação tendo em conta a aprendizagem dos alunos. Desta forma, este processo de aprendizagem ganha uma nova visão, colocando o aluno como protagonista, que produz conhecimento e desenvolve a sua autonomia, criatividade e curiosidade. É de realçar que ao longo da prática procurou-se assumir uma postura claramente reflexiva e indagadora, de modo a observar e aferir as informações específicas relativas ao grupo (cf. Cap. I) nomeadamente os interesses e as motivações dos alunos, como forma de colmatar as suas necessidades e dificuldades, e consequentemente problematizar questões emergentes.

Num paradigma socioconstrutivista tornou-se fundamental refletir sobre todas estas questões, com vista a organizar e adequar os objetivos, estratégias, metodologias e recursos a utilizar ao longo das ações e potenciar o desenvolvimento de novos saberes e novas descobertas. Ao longo da prática utilizou-se uma grelha de planificação que permitiu dar liberdade e voz ativa aos alunos para partilharem as suas ideias ou questões, a partir de experiências planeadas com vista ao desenvolvimento de aprendizagens e ainda, à articulação das várias componentes curriculares, já que a planificação é um documento aberto e flexível (cf. Cap. I), e que deve assegurar uma continuidade de saberes.

Salienta-se o trabalho colaborativo entre a díade e a colaboração com a professora cooperante e a supervisora institucional, que assegurou uma sequência lógica e

contextualizada entre planificações e as sequências didáticas, motivando o par pedagógico a arriscar e a desenvolver atividades que apelassem, sobretudo, à motivação e aprendizagem dos alunos. Assim, procurou-se realizar atividades transversais às várias áreas curriculares: português, matemática, estudo do meio, expressões, educação física, TIC e cidadania e desenvolvimento.

Neste seguimento optou-se pela MTP, tal como ocorreu no estágio da EPE, supramencionado, pela sua natureza dinâmica e reflexiva (cf. Cap. II), já que desde logo no início da PES a turma se deparou com uma questão à qual não detinham resposta. Deste modo, ao longo deste subcapítulo será apresentado o projeto “Depois das aranhas descobrir já não tenho de fugir”, dinamizado com e pelos alunos ao longo das semanas de estágio, tendo em conta as fases que integram esta metodologia, supramencionadas no segundo capítulo. Optou-se por apresentar de forma sistemática duas das ações integrantes do projeto, nomeadamente, a receita das bolachas em forma de aranha e o texto coletivo “O planeta das aranhas”. No mesmo âmbito, a díade irá salientar os guiões de pesquisa acerca da temática das aranhas e os quirigramas em forma de teia, para abordar o conteúdo programático das simetrias. Paralelamente à metodologia, e uma vez que o trabalho colaborativo em díade foi uma constante ao longo de todo o processo, serão apresentadas, uma dramatização sensorial, que desencadeou um tema versátil para abordar vários conteúdos, tais como os desafios matemáticos do avô Sérgio, e uma sequência didática, de dois dias, onde as crianças estabeleceram contactos *online* com uma turma proveniente da ilha da Madeira, como forma de abordar o conteúdo programático “o correio eletrónico”.

Ao longo da prática optou-se pela dinamização de um *padlet* de turma, com o objetivo de integrar as famílias e EE nas aprendizagens das crianças e de apresentar todo o trabalho desenvolvido já que possibilita a construção integrada e interativa (Osório, Gomes, & valente, 2019). Importa realçar que as ações desenvolvidas foram articuladas com base na teoria das inteligências múltiplas (cf. Cap. I), uma vez que contribuem para a promoção das aprendizagens tendo em conta as características específicas dos alunos e que permitiram a escolha e diversificação de estratégias e recursos.

Tendo em conta os interesses evidenciados pelas crianças (cf. Cap. II), já no espaço exterior aquando das brincadeiras das crianças surgiu uma situação em que uma delas avistou uma aranha e uma teia. Nesse momento, as crianças, em grupo, juntaram-se para observá-las atentamente, sendo que a dado momento uma delas destruiu a teia de aranha, despoletando

um certo desagrado pelas restantes. Esta reação desencadeou uma situação de conflitos, onde as crianças ao regressar à sala partilharam com a restante turma o sucedido, sendo que a criança em questão demonstrou rapidamente arrependimento pela sua ação, salientando que não queria ter agido de tal forma. Neste ambiente, o (R.B.), especulativo, dirigiu-se até à díade questionando “Quanto tempo demora uma aranha a construir a sua teia?” (conforme o registo do diário de formação, 18 de março de 2021). No momento era uma questão à qual a díade não tinha conhecimento suficientemente científico para dar resposta à questão levantada. Deste modo, referiu-se que se iria investigar e que numa próxima aula seria dada a resposta, sendo que a criança, rapidamente, assentiu a explicação, mostrando-se bastante recetiva e entusiasmada pela descoberta.

Neste seguimento e após um momento de reflexão, optou-se por propor à turma investigar esta questão, ao invés de lhes fornecer, simplesmente a resposta, fomentando assim momentos de investigação e aprendizagem conjunta (Neto, 2020). A temática dos animais define-se por algo que, maioritariamente, provoca curiosidade e interesse nas crianças, sobretudo em tenra idade, já que se encontram numa fase de descoberta e exploração do meio natural, levantando assim diversas questões acerca da mesma. Sendo os animais uma temática da área das ciências, realça-se a importância de um ensino orientado para a ação, onde a procura pela compreensão e alteração de comportamentos torna-se promotora da transformação social, tornando o mundo num lugar melhor (Direção-Geral da Educação, 2001).

Através do ensino das ciências no ensino básico, esta vertente permite que os alunos relevem curiosidade pelo mundo natural, através de atividades práticas e trabalho investigativo (Rodrigues & Martins, 2015). Deste modo, cabe ao professor, como condutor do processo de aprendizagem, desenvolver ações que potenciem aprendizagem deste âmbito, partindo de situações ou problemas do quotidiano para abordar conteúdos da área do saber, rentabilizando assim questões emergentes do próprio contexto. Deve, também, recorrer a recursos e a instrumentos adequados, dando rentabilização às potencialidades das TIC para aquisição de novos conhecimentos, e desenvolver atividades que permitam aos alunos observar, experimentar e confrontar diferentes pontos de vista, dentro ou fora da sala de aula (Martins, 2020).

Para dar início à temática da questão proferida pelo R.B., optou-se por iniciar a aula através de um momento de pré-leitura, em que foi solicitado às crianças que observassem

uma imagem referente à capa do livro “A aranha muito ocupada”, de Eric Carle, e que completassem um excerto da obra, conforme as suas expectativas e criatividade em relação ao desenrolar da história. Este momento, que se enquadra nas três fases essenciais da leitura, possibilita à criança o despertar da sua própria curiosidade em relação à obra e que lhe permite construir diferentes sentidos ao texto (Amor, 2006). Ao longo deste momento tornou-se evidente o envolvimento de todas as crianças, em tentar descobrir qual o verdadeiro sentido da história. Concluído este momento, cada criança partilhou com a turma a sua criação, sendo que se verificou que a maioria das crianças inferiu diversas aventuras, na qual a aranha desempenhava o papel principal da história.

Relativamente à atividade de leitura, da obra supramencionada, optou-se pela sua dinamização através de um avental que continha vários elementos alusivos a uma quinta e que ao longo da história surgiam diferentes animais domésticos. Para completar, decidiu-se optar pela utilização de uma camisola, onde a aranha, ao longo da história, construía a sua teia (figura 5).



Figura 5: Recursos utilizados para a dramatização

No decorrer da apresentação, as crianças demonstraram estar bastante envolvidas e atentas, uma vez que participavam de forma ativa, através da oralização de frases que se repetiam ao longo do texto, nomeadamente, “Mas a aranha não respondeu, estava muito ocupada a tecer a sua teia”. A repetição desta frase de forma intuitiva, é reveladora de uma atenção prestada por parte das crianças, em que se tornaram ativas no processo de leitura, motivadas para saber o que iria suceder e envolvidas pelo próprio momento e pelos recursos físicos contruídos. Importa referir que para esta atividade pretendeu-se desenvolver o prazer pela leitura, através do conto de uma história com diferentes recursos pedagógicos, constituindo-se uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, já que possibilita a ampliação do conhecimento que estas têm sobre o mundo que as rodeia (Morais, 1997).

Já num momento de pós-leitura, realizaram-se algumas questões acerca da história, mobilizando os conhecimentos das crianças acerca dos animais referidos ao longo da obra, assim como dos sons que cada um emite, para posteriormente desenvolverem vocabulário sobre a designação dos sons. Nesta medida, a dramatização serviu como mote para a questão-problema “Quanto tempo demora a aranha a fazer a sua teia?”, sendo que se optou por

questionar a turma, no sentido de entender se alguma das crianças sabia a resposta, sendo que se verificou a inexistência de uma explicação sólida.

Deste modo, deu-se início ao trabalho por projeto, já com a definição da fase 1 da MTP (cf. Cap. II), tendo como objetivos principais: desconstruir concepções erróneas acerca das aranhas; fomentar a aquisição de novos conhecimentos acerca da temática em estudo; consciencializar para a importância da preservação dos habitats dos seres vivos; gerir as emoções aquando do contacto com os seres vivos. Baseando-se ainda, no conhecimento adquirido acerca da turma através da observação direta, apresentado no cap. II, este projeto, além de fomentar conhecimentos aos alunos, foi de encontro a uma das motivações de um dos alunos com a perturbação do espectro de autismo, na medida em que este, ao longo de todo o processo evidenciou muito interesse por investigar e descobrir sobre esta temática, sendo que muitas das vezes, e autonomamente, partilhou com a turma fenómenos específicos sobre as aranhas. Assumindo a ideia de *Kilpatrick* que “defende que a motivação do aluno é a característica crucial da metodologia do projeto e está intimamente associada a aprendizagens significativas” (Ribeiro & Felizardo, 2017, p. 4), é de salientar a vontade deste aluno em querer saber mais e o modo como o docente deve ter sempre em conta as características dos alunos, como forma de motivá-los para outras áreas curriculares.

Por outro lado, a T.B., que também estava sinalizada com a mesma perturbação, e reconhecendo que uma das suas características se deve às suas especificidades, no sentido em que detinha um grande medo pelas aranhas, logo de início demonstrou um desinteresse pela dinamização do projeto. Deste modo, e como forma de motivar esta criança, desenvolveu-se diversas ações como forma de colmatar os seus receios, através de atividades no espaço exterior, para que de uma forma progressiva, fosse possível estabelecer a observação deste fenómeno, para posteriormente, ocorrer a aceitação e respeito pela preservação do meio natural. Além disso, procurou-se sobretudo, desenvolver conhecimentos acerca do papel ecológico das aranhas de forma a desconstruir ideias estereotipadas e na gestão das emoções aquando da sua observação.

Neste seguimento, e no âmbito da fase 2, a planificação e desenvolvimento do trabalho, como supramencionado no segundo capítulo, procurou-se promover a ativação dos conhecimentos prévios das crianças, através um clima propenso à partilha de ideias, convocando os saberes de cada uma, assim como as questões que gostariam de investigar. É importante fomentar projetos, que impliquem pesquisas e que visam dar respostas às

questões que são significativas para as crianças, tal como defende *Vygotsky*, uma vez que estas se desenvolvem na sua ZDP, tornando a informação em conhecimentos estimulantes e significativos, não só para as próprias, como também para os docentes que as acompanham (Vasconcelos, 2011). Assim sendo, construiu-se um mapa conceptual onde todas as crianças partilharam e registaram os seus conhecimentos acerca da temática, definiram o que queriam investigar e indicaram o que pretendiam dinamizar (Vasconcelos et al., 2012). Este momento de participação ativa, de partilha, de confronto de ideias e de debate originou um envolvimento entre todos e de aprendizagem conjunta, uma vez que a motivação é o motor para que a criança realize uma ação, satisfazendo a sua curiosidade e conseqüentemente a vontade de aprender (Moraes & Varela, 2007).

Atendendo às inquietações reveladas pelos alunos acerca das aranhas, e já na fase da execução da MTP, desenvolveu-se guiões de pesquisas, com vista a orientar as crianças nas suas investigações, já que antecipadamente, se procedeu à escolha de diversas fontes, por meio a promover uma utilização segura da internet quer nos computadores quer em *tablets*. Numa fase seguinte, em que as crianças já detinham um conhecimento mais aprofundado face às especificidades das aranhas, nomeadamente o número de patas e a sua constituição física, optou-se por confeccionar bolachas em forma de aranhas. Aproveitando, ainda o entusiasmo demonstrado pelas crianças face à prova e degustação do algodão doce, uma das atividades desenvolvidas e que será apresentada pelo meu par pedagógico, optou-se por dinamizar esta atividade de culinária, aliada à área da matemática, no que concerne ao conceito de triplo, por meio a promover uma articulação curricular entre os conhecimentos adquiridos em contexto do projeto e os conteúdos a abordar do currículo.

Partindo de uma estratégia que se adotou ao longo da PES, a caixa das surpresas, e que se mostrou como uma ferramenta que motivava os alunos para realizar as ações e satisfazer a sua curiosidade, optou-se por colocar no seu interior uma colher de pau e dois instrumentos de medida, uma balança de culinária e seis colheres com diferentes medidas. Numa primeira fase, apresentou-se à turma a caixa das surpresas, questionando e induzindo acerca do que o seu interior poderia conter, através da exploração auditiva dos alunos, sendo que, rapidamente, o (X.S.) referiu “Pode ser um material para aprender matemática”. A partir desta afirmação, orientou-se o pensamento dos alunos, mostrando, à vez, cada um dos materiais disponíveis. É de referir que os alunos conheciam todos os objetos e que de forma espontânea referiram que iriam cozinhar. Deste modo, propôs-se um conjunto de desafios que tinha como

finalidade a descoberta dos ingredientes e as respetivas quantidades necessárias para a confeção da receita, através da aplicação de estratégias de resolução de problemas utilizando números naturais e trabalhando essencialmente conceitos como o triplo e, conseqüentemente, a tabuada do três.

Seguidamente, organizou-se a turma em três grupos, sendo que a cada um foi atribuído um instrumento de medição específico, isto é um dos grupos utilizou a balança, enquanto os outros dois usaram três taças de medição distintas, e ainda, uma receita adequada a cada um dos utensílios de medida. Nesta fase, e como forma de consolidação, decidiu-se realizar em conjunto um esquema no quadro explicitando as quantidades da receita, como forma de compreenderem as diferentes capacidades de medida tendo em conta os seus instrumentos. Em seguida, procedeu-se à higienização das mãos e das mesas, e posteriormente uma criança de cada grupo dirigiu-se à frente da sala para recolher os ingredientes. Importa referir, que cada grupo contou com a orientação de uma das adultas, sendo que todo o processo foi realizado tendo em conta a participação de todos os alunos. Durante este momento, procurou-se mediar as aprendizagens, questionado e orientando os alunos em todas as fases, nomeadamente na exploração dos ingredientes e na respetiva medição.

Concedeu-se a todos os alunos a oportunidade de explorar os sentidos, através do manuseamento, cheiro e até da prova dos ingredientes e da massa. Destaca-se alguns dos comentários das crianças neste momento, (C. L.): “Eu gosto de mexer os ingredientes”; (E.B.): “A farinha sabe mal, mas é fofinha”; (V.B.): “O chocolate é um bocadinho amargo, mas faz bem”; (M.R.): “A massa das bolachas cheira bem e o sabor é bom”. Ao longo deste momento observou-se várias reações, em particular algumas crianças que demonstraram algum receio em explorar a massa com as mãos. No entanto, através da reação de outros alunos, aos poucos, procuraram explorar livremente, ficando surpreendidos com a textura e a sensação. A título de exemplo destaca-se algumas das reações apuradas durante este momento, (C.L.): “A massa é esquisita porque cola, mas sabe bem colocar lá as mãos”; (V.B.): “A massa é fofinha”; (M.R.): “Eu não gosto de sujar as mãos, mas esta massa deixa-me relaxado”. Estas afirmações revelam a importância de respeitar o tempo de cada criança, sendo necessário conceber espaço para as suas explorações e descobertas.

Em seguida, dividiu-se a massa pelas crianças onde cada uma livremente moldou bolachas com diferentes formas de aranha, no entanto, de forma autónoma, foram surgindo outras criações. Optou-se por realizar esta atividade antes do almoço, de modo a colocar as

bolachas no forno durante o intervalo. À chegada da sala de aula, os alunos ficaram surpreendidas com a cozedura das bolachas, demonstrando entusiasmo por provar as suas criações, referindo (T.B.): “Cheira tão bem!”; (M.F.): “Podemos fazer mais vezes esta atividade?”; (X.S.): “As bolachas estão tão giras”; (C.R.): “Nunca pensei que a nossa turma conseguisse fazer bolachas”.

Através da confeção e manipulação da massa e construção de diferentes moldes proporcionou-se às crianças explorações essenciais para o desenvolvimento da motricidade fina e de diferentes perceções sensoriais, dando primazia à visão, olfato, tato e o paladar. Além disso, esta atividade potenciou momentos de aprendizagem conjunta, em que partindo da resolução de problemas, alcançaram a solução à questão da fase seguinte- confeção das bolachas- por meio a desenvolver a aquisição do conceito de triplo. Neste sentido, o pensamento matemático e o pensamento crítico foram fundamentais para dar resposta aos desafios, uma vez que as crianças tiveram de mobilizar os conhecimentos já adquiridos, aplicando-os diretamente, ultrapassando assim a mera memorização. Esta atividade, ao ser realizada em grupos, possibilitou o estabelecimento de relações onde a interajuda perdurou ao longo de todo o processo, facilitando assim as relações existentes e a gestão de conflitos. Importa, ainda, referir que leitura da receita possibilitou o contacto com um tipo de texto diferente, no que se refere à sua organização e estrutura.

Outra atividade desenvolvida no âmbito do projeto foi a elaboração de um texto coletivo, cujo título designou-se por “O planeta das aranhas”, com o intuito de entender quais os conhecimentos adquiridos face a esta temática, fomentando o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Dada a motivação das crianças sobre a temática, a construção deste texto adveio da exploração de uma obra literária, “O elefante cor-de-rosa”, de Luísa Dacosta, que abordava um mundo imaginário onde este habitava. Deste modo, para iniciar a aula, optou-se por utilizar a caixa das surpresas em que o seu interior continha diferentes letras com cores variadas. Após a apresentação da caixa e a compreensão da finalidade das cores, à vez, as crianças dirigiam-se ao quadro para retirar as letras da mesma cor, tentando formar palavras, sendo que, rapidamente, a turma formou o título do texto. Esta estratégia potenciou um momento de motivação, uma vez que é necessário fornecer incentivos às crianças, para que atribuam valor e importância às atividades de leitura e de escrita (Mata, 2008).

Tendo em conta os dois momentos essenciais da escrita- a planificação e a textualização- optou-se por num primeiro momento, apresentar às crianças diferentes cartões

com imagens, que pretendiam dar resposta às categorias do texto narrativo. Deste modo, a planificação, aspeto diferenciador do domínio da escrita dos alunos ao longo do percurso escolar, permitiu estabelecer objetivos, antecipar e selecionar ideias para organizar a estrutura textual (Barbeiro & Pereira, 2007). Através de um momento de diálogo e de debate em grande grupo, os alunos exprimiram as suas opiniões, justificando-as, e num ambiente de consenso, colocaram os cartões no criador de histórias.

A escrita e a oralidade são duas componentes que se desenvolvem de forma complementada, e num 2.º ano, onde as crianças estão num processo de aprendizagem, torna-se necessário dialogar, organizar e planificar as ideias, de modo a consciencializar para as características específicas do texto escrito. A escrita colaborativa procedeu-se de uma forma pacífica e prazerosa para as crianças, sendo que ao longo da escrita, os alunos apresentaram várias propostas e argumentos, confrontaram e respeitaram as diferentes opiniões e refletiram em outras alternativas. Estes momentos permitem o envolvimento de todos os alunos, mesmo com desempenhos distintos, e possibilita a observação e a forma como resolvem os problemas que vão surgindo, constituindo assim um instrumento de aprendizagem conjunta (Barbeiro & Pereira, 2007). A produção escrita permitiu “desenvolver a capacidade de gerar diferentes possibilidades para a construção do texto e aprofundar a capacidade de tomar decisões que se mostrem adequadas às funções que o texto virá a desempenhar” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 16). Possibilitou, ainda, ativar os conhecimentos adquiridos acerca da temática e desenvolver competências sobre o tipo de texto- narrativo-, refletir e convocar diferentes saberes linguísticos, nomeadamente, a organização do conteúdo, a utilização adequada de pontuação e a diversidade de vocabulário, tomando o aluno consciência sobre o ato de escrever.

Optou-se por construir uma teia final que engloba todas as ações desenvolvidas no âmbito da MTP, que teve como prioridade relacioná-las com as vivências das próprias crianças como forma de mobilizarem conhecimentos articulados e com significado. Procurou-se diversificar as atividades, promover a autonomia dos alunos e o contacto com uma aprendizagem colaborativa, como vista a melhorar as relações entre os pares, através da interajuda, o respeito e a inclusão de todos.

Por fim, a avaliação da MTP, que se enquadra na fase IV, foi dinamizada ao longo das ações desenvolvidas com os alunos, recorrendo essencialmente, a grelhas de observação, e que se enquadram na avaliação formativa (cf. Cap. I) e que se baseia numa observação direta.

No término das atividades surgiam momentos de reflexão, onde as crianças partilhavam as suas perceções, ideias ou sugestões, o que permitia a reavaliação dos processos desenvolvidos.

Paralelamente, e por meio a entender quais as perceções da professora cooperante acerca do projeto desenvolvido, optou se por realizar um questionário *online*, duas semanas após o término da PES. A concretização do questionário teve como objetivo perceber qual o impacto das atividades desenvolvidas no quotidiano das crianças, uma vez que a PES tendo sido desenvolvida em torno da metodologia de investigação-ação, importa desenvolver competências de questionamento e de reflexão. Este questionário, que foi utilizado como meio para uma avaliação mais aprofundada do percurso, permitiu compreender que efetivamente as crianças desenvolveram aprendizagens significativas, pelo carácter transversal das áreas curriculares que sustentaram as ações desenvolvidas. Deste modo, passa a citar-se uma das respostas da professora cooperante que comprova a transdisciplinaridade pesquisaram, escreveram, cozinharam, dramatizaram, aprendendo a partilhar e a respeitar os colegas, mobilizando competências ao nível da matemática, do estudo do meio, do português, da cidadania, das TIC e das expressões artísticas.

Relativamente à divulgação do projeto, importa referir que se constituiu num momento de aprendizagem e de partilha de conhecimentos. Aproveitando o interesse da turma pelas expressões, decidiu-se realizar uma dramatização sobre todo o processo envolvente do projeto onde as crianças apresentaram todas as fases e os conhecimentos adquiridos ao longo do mesmo. Através de diálogos em grande grupo, as crianças optaram pelas personagens que gostariam de representar (Sousa, 2003). Deste modo, pediu-se a colaboração dos EE para a construção dos fatos, sendo que na sua grande maioria logo se mostraram recetivos ao solicitado, e alguns ainda se disponibilizaram para a contribuição de materiais que fossem necessários, nomeadamente tintas faciais e toalhetes desmaquilhantes. A díade procedeu à construção de alguns fatos, uma vez que foi solicitado por alguns EE pela falta de agilidade para as artes. Todo este processo contou com o apoio da supervisora institucional, com participação de todas as crianças, as famílias e a professora cooperante, principalmente nos ensaios, tendo intercalado com as suas aulas a lecionar. Ao longo da preparação de todo o processo, as crianças mostravam empenho e dedicação em decorar as falas e compreender as entradas e saídas de palco. No final da dramatização decidiu-se cantar uma música e interpretá-la a partir de uma coreografia que uma das crianças preparou para a

turma. Neste âmbito, salienta-se o feedback obtido por parte de alguns EE, já que o contacto via *e-mail* durante a PES foi uma constante: “Obrigada pela vossa dedicação. O T. está muito feliz com a iniciativa”; “Obrigado por estarem a desenvolver ferramentas que ajudam a desformatar a forma como o ensino tem vindo a ser dado. A C. tem gostado dos momentos que vocês proporcionam”.

O momento de divulgação deu-se na biblioteca da escola, por ser o único espaço da instituição com as mínimas condições para se desenvolver um teatro. Dada as circunstâncias da Covid-19, não nos foi possível convidar as famílias das crianças para assistir presencialmente, como a díade desejava. Por este motivo, foram combinadas antecipadamente com as famílias o horário para que pudessem assistir à dramatização na plataforma *zoom*, onde se contou com a presença de 20 EE. Foi um momento de muita felicidade sentida por todos, uma vez que este processo se desenvolveu de uma forma bastante positiva, não só pelo empenho dos alunos como também pelo feedback obtido no final da dramatização. A título de exemplo salienta-se alguns dos comentários dos EE: “Os meus parabéns, foi delicioso de se ver”; “Agradecer todo o carinho e envolvimento que sempre manifestaram com a turma”; “Estamos-vos muito gratos e desejamos-vos o melhor do mundo”; “A educação portuguesa tem muito a ganhar com profissionais que laboram com dedicação e gosto pelo que fazem”.

A díade optou, ainda, por criar um vídeo da dramatização e encaminhar a todos os EE, de forma a garantir que as famílias, que infelizmente não conseguiram assistir, pudessem visualizar todo o trabalho desenvolvido com e pelas crianças. Além disso, constatou-se que a maioria das crianças, assistiu ao vídeo juntamente com os seus familiares nas suas habitações. A título de exemplo salienta-se alguns dos comentários referidos pelos alunos: (M.F.): “Os meus pais adoraram”; (T.G.): “A minha mãe disse que estava muito orgulhosa de mim”; (X.S.): “A minha mãe disse que estava orgulhosa de toda a turma”.

Infelizmente, um dos pontos que se considera que numa próxima ação futura se poderá melhorar, refere-se ao espaço onde a dramatização se realizou, por contemplar uma área reduzida para o desenrolar da ação. No entanto, devido às condições pandémicas e às regras estipuladas pela instituição não nos foi possível dinamizar fora do contexto, sendo apenas a biblioteca, na escola, o espaço mais adequado para a realização.

Paralelamente à MTP, desenvolveu-se outras ações que partiram dos interesses e motivações da turma, nomeadamente a área curricular de educação artística. Com vista a preconizar a aprendizagem pela ação, especialmente em grande e pequenos grupos, e tendo por base a consolidação de um dos conteúdos abordados previstos no currículo- as sequências e regularidades-, e, ainda, o interesse evidenciado pela leitura de histórias através do uso de

diferentes recursos, optou-se pela realização de uma dramatização interativa e sensorial. O teatro foi realizado de forma colaborativa entre a díade e com as crianças, uma vez que desempenharam um papel determinante no desenrolar das ações previstas.

Nesta medida, a dramatização partiu da temática imaginária “O sótão do avô Sérgio”, tendo sido disposto pelo espaço vários elementos, nomeadamente música ambiente, uma manta, uma casinha de luzes, candeeiros e almofadas. A díade optou pela utilização de dois fantoches de corpo, a Mia e o João, netos do avô Sérgio, e que possibilitou o envolvimento dos alunos na ação. No espaço encontravam-se, ainda, 23 caixas sensoriais com várias peças de azulejos, pintadas pelos alunos, e diferentes texturas e elementos que só através do tato suscitavam diferentes sensações, devido ao fator surpresa e ao clima de suspense pelo desconhecido. Desta forma, ao longo da dramatização as crianças eram convidadas a participar, tendo por base poemas acerca da vida do avô Sérgio, e que conduziam à resposta do conteúdo da caixa surpresa. Assim, a criança ao colocar a mão na caixa tinha de descrever as sensações, caracterizando-as em simultâneo, e tentando descobrir de que elemento se tratava. A certa altura, percebeu-se que algumas crianças demonstravam alguma dificuldade em explorar o elemento e realizar uma descrição dessa mesma sensação. Ao longo do teatro, aquando da participação de cada criança, era entregue uma pulseira que continha diferentes símbolos e que foram utilizados numa aula seguinte para efetuar sequências em grupos.

Esta ação possibilitou a exploração de temáticas já desenvolvidas e a articulação dos conhecimentos das crianças, através do desenvolvimento da criatividade e da capacidade de representação espontânea, assim como, o envolvimento da criança em representações dramáticas. Esta atividade, além de priorizar o contacto e as interações entre as crianças e entre as crianças e a díade, potenciou momentos de trabalho colaborativo e a resolução de problemas, na medida em que as crianças se ajudavam umas às outras na superação dos desafios e até de possíveis receios ou medos.

Paralelamente a esta atividade, e devido ao grande entusiasmo da turma relativamente à temática do sótão do avô Sérgio, procurou-se estabelecer uma ligação entre a dramatização e a confeção das bolachas, atividade supramencionada na MTP, com a abordagem a novos conhecimentos relativos à tabuada do número três e ao, subsequente, conceito de triplo (Ponte & Serrazina, 2000). Para isso, optou-se por organizar as mesas da sala em ilhas, de modo a facilitar a organização das crianças ao longo da atividade, uma vez que para a sua realização os alunos foram organizados em grupos. Em cada uma das mesas colocou-se um desafio, um tanque com água e com diferentes imagens, consoante a tarefa a realizar, canas de pesca, construídas a partir de materiais de desperdício e um fio de pesca com um ímã que permitia atrair as cartas que estavam a boiar (figura 6).



Figura 6: Desafios matemáticos do avô Sérgio

O primeiro tanque, designado por “procura os intrusos”, permitia que as crianças refletissem acerca dos números, entendendo quais os que não pertenciam à tabuada do três; o segundo, “Qual o número de telemóvel do avô Sérgio?” possibilitava o cálculo de diferentes multiplicações, com o intuito de os alunos encontrarem os números que constituía o número de telemóvel; o terceiro, intitulado por “Responde tão rápido como uma chita”, possibilitava a resolução de operações recorrendo ao cálculo mental para descobrir as respostas; no quarto, “Vamos ver quem sabe as tabuadas!” as crianças tinham de pescar pares de números, quando multiplicados, resultassem em um dos números presente na folha do desafio; por último, o quinto tanque, “Os problemas do avô Sérgio” possibilitava a resolução de vários problemas. Importa referir todas as crianças possuíam uma folha de registo individual que permitia o registo da resolução de cada tarefa.

Durante a atividade as crianças estavam motivadas para resolver as tarefas propostas, sendo que o uso de canas de pesca revelou-se desafiante para dar resposta aos desafios, tornando-se numa mais-valia para a compreensão dos conceitos matemáticos. A aprendizagem colaborativa, desta vez em pequenos grupos, revelou-se essencial uma vez que potenciou o desenvolvimento de competências sociais, entre as quais a entreaajuda, o respeito e aceitação de opiniões diferentes, sendo uma das dificuldades observadas (cf. Cap. II). Ao longo dos desafios, as crianças demonstraram empenho e ajudavam-se umas às outras na compreensão e resolução das tarefas, atuando, assim na ZDP defendida por *Vygotsky*, tal como explanado no primeiro capítulo. Além disso, a utilização de recursos físicos, construídos

a partir de materiais do quotidiano das crianças, permitiu aumentar novas possibilidades de experimentação e desenvolver a imaginação e a criatividade.

Dando continuidade aos conteúdos programáticos de Português, o correio eletrónico, planificou-se dois dias de atividades em articulação curricular, onde as crianças desenvolveram competências computacionais, na medida em que tiveram oportunidade de conhecer as funcionalidades do *e-mail*. Uma vez que a mestranda possui residência na Região Autónoma da Madeira (RAM) e mantém uma relação amistosa com uma professora de 1.º CEB a lecionar na ilha, optou-se por colocar em prática, numa segunda fase, os conhecimentos adquiridos, a partir de uma experiência que permitiu o contacto *online* com uma turma de 4º ano da RAM, que também padeciam de algumas dificuldades em relação à utilização do correio eletrónico. O interesse da turma pela ilha manifestou-se logo nos primeiros dias da PES, aquando das apresentações, sendo que ao longo de toda a prática as crianças levantavam questões.

Num primeiro momento, utilizou-se a caixa das surpresas que continha uma bandeira da Região e um ícone do *e-mail*. Após uma exploração em grande grupo sobre a relação existente entre as duas imagens- a comunicação-, e em seguimento do questionamento acerca da bandeira, o (R.B.), rapidamente, referiu: Eu conheço esta bandeira. É da Madeira, porque o meu pai já trabalhou lá. Neste sentido, apresentou-se um vídeo relativo à ilha, para dar a conhecer algumas das características naturais e paisagísticas e ainda, à fauna e à flora. No final, as crianças mostraram-se surpreendidas com as imagens visualizadas, tendo surgido várias intervenções, (X.S.): A Madeira é muito bonita, gostava de lá ir; (M.S.): Um dia quero ir à Madeira para ver aqueles pássaros (do vídeo); (L. M.): Eu gostei de ver aquelas flores coloridas e as cascatas.

Após este momento, e como forma de as crianças adquirirem conhecimento acerca do correio eletrónico, decidiu-se utilizar o manual que continha um *email* e que permitia compreender a sua estrutura. Como forma de estabelecer uma relação entre o conteúdo programático e o projeto Clil (cf. Cap. II), decidiu-se traduzir os termos “de”, “para” e “assunto” para a língua inglesa, de modo a impossibilitar possíveis restrições aquando da sua utilização. Dada a importância de valorizar a língua como meio natural de expressão, os alunos devem ser encorajados, desde cedo, para utilizar elementos de outra língua, sem ser a materna, enriquecendo assim as suas aprendizagens (Instituto Politécnico de Castelo Branco, 2018). Assim, as crianças procederam à leitura do texto, utilizando cartões de leitura recreativa que permitiram às crianças ler individualmente para a turma, por meio a

melhorarem as suas competências leitoras. Amor (2006) refere que cabe ao professor potenciar diversas situações de ensino-aprendizagem através de momentos de leitura que se tornem motivadores para os alunos e que lhes satisfaçam.

Como forma de interligar este conteúdo com o sótão do avô Sérgio, uma vez que as crianças se mostravam motivadas com esta temática, criou-se uma situação hipotética referindo que o avô Sérgio viveu na RAM, contudo, antigamente, não existia internet. Deste modo, propôs-se às crianças o contacto com outros alunos da Madeira e que lhes iria permitir enviar questões sobre a ilha. Assim, projetou-se na tela todo o processo de criação de um *email* de turma para o envio das questões.

Após esta fase, organizou-se as crianças em pares, sendo que a cada um foi atribuído um computador ou *tablet* com acesso à internet, e dois *emails* de duas crianças a contactar. Seguidamente, tendo por base os conhecimentos adquiridos do vídeo visualizado pelas crianças estruturaram num papel as questões que gostariam de colocar, sendo que em seguida acederam ao *email* de turma para o redigir e proceder ao envio. Durante este momento, observou-se que apesar de viverem numa era altamente tecnológica, a grande maioria dos alunos detinha algumas dificuldades no uso dos equipamentos eletrónicos. No entanto, a utilização do correio eletrónico como meio que permite trocar mensagens, histórias e desenhos estimula a comunicação e a descoberta da linguagem escrita (Flores & Escola, 2008). Neste sentido, e apesar desta atividade ter constituído um desafio para as crianças, tornou-se numa experiência distinta e enriquecedora na construção de um texto. No final da atividade, os alunos procederam à leitura dos *e-mails*, por meio a dar a conhecer a toda a turma as diferentes questões e curiosidades face à ilha da Madeira. Esta atividade permitiu aos alunos convocar diferentes conhecimentos, selecionar informação relevante e compreender o sentido dos textos, mobilizando as suas próprias experiências. A utilização de ferramentas tecnológicas à mercê dos alunos permite melhorar os processos de aprendizagem, possibilita uma interação entre o próprio aluno e o recurso e ativa a construção do conhecimento, envolvendo a cognição e a emoção. Além disso, as TIC, aquando de uma utilização orientada pelo professor através de diretrizes ou guiões, beneficiam as aprendizagens e garantem novas oportunidades aos alunos.

Numa fase seguinte, e tendo por base a visualização de algumas espécies naturais existentes na Região, as crianças em grupos dirigiram-se ao espaço exterior para caracterizarem uma planta à escolha. Para a realização desta atividade, atribuiu-se um cartão

relativo à função que cada aluno iria assumir- fotógrafo, porta-voz, observador e escritor-, de modo a distribuir as tarefas por todos e a reforçar o trabalho colaborativo em grupo. Cada um preencheu um bilhete de identidade referente ao elemento escolhido, utilizando materiais para a representação do elemento escolhido. A caracterização dos elementos procedeu-se a partir de algumas informações que se encontravam no espaço exterior e do uso de uma aplicação interativa- *PlantSnap*- que permitia o reconhecimento de plantas e árvores fornecendo informações. Segundo Graça, Flores & Ramos (2019) o aluno deve contactar com o meio virtual para adquirir conhecimentos sobre diferentes conteúdos, deixando de ser um mero sujeito passivo que apenas retém as informações facultadas. A dinamização de atividades deste cariz permite às crianças formular questões, investigar com diversos recursos e ferramentas e aplicar os conhecimentos adquiridos (Martins et al., 2017). No final da atividade, o porta-voz de cada grupo, apresentou as informações recolhidas e as representações dos elementos, constituindo-se num momento de partilha e aprendizagem conjunta entre todos.

No dia seguinte da planificação, a aula iniciou-se com a caixa das surpresas que continha os diferentes e-mails recebidos dos alunos da RAM, deixando as crianças entusiasmadas e curiosas para a abertura dos mesmos. Os pares, à vez, dirigiram-se à frente da sala para partilharem as correspondências com a turma, sendo que em simultâneo construiu-se um esquema síntese com as informações mais relevantes no quadro. No final das partilhas, as crianças registaram as informações nos seus cadernos de linhas e representaram elementos caracterizadores da ilha à sua escolha.

Dada a euforia e vontade de querer saber mais, não foi possível cumprir as atividades da parte da manhã da planificação como previstas. Deste modo, e ressalvando a premissa da gestão flexível da planificação, aproveitou-se o momento rico em aprendizagens e do interesse das crianças para dar enfoque às dúvidas e questões que foram surgindo (Diogo, 2010).

No seguimento do dia, tendo por base a temática das plantas e partindo de um diálogo aquando da dramatização referente ao sótão do avô Sérgio, em que uma das caixas escondia duas pinhas, o X.S. referiu que algumas pinhas davam um fruto. Esta intervenção despoletou dúvidas em algumas crianças, uma vez que desconheciam esta informação. Deste modo, e partindo de uma adaptação da planificação, propôs-se a observação de um pinheiro nórdico plantado no jardim da escola pelas crianças da EPE, onde a díade realizou estágio. A par disto,

explicitaram-se as diferenças e semelhanças entre diversos pinheiros, de modo a compreender os conhecimentos prévios das crianças face à questão “Será que todos os pinheiros são iguais?”. Para isso, os alunos, primeiramente, observaram as pinhas utilizadas na dramatização, referindo que não possuíam pinhões. Deste modo, particularizou-se esta observação destacando a razão pela qual nem todas as pinhas possuem pinhões, diferenciando-se assim o pinheiro-bravo do pinheiro manso. Assim sendo, as crianças dirigiram-se ao espaço exterior para observar diretamente com um pinheiro e realçar as suas características específicas. Após este momento, decidiu-se realizar uma atividade motora, através da adaptação do jogo do rato e do gato, sendo substituídos pelo pinhão e pelo animal que se alimenta de pinhões (esquilo, ouriço e o rato), uma vez que as crianças possuíam este conhecimento. Este momento permitiu aos alunos cooperar em grande grupo, elevando as suas capacidades físicas e motoras face aos conhecimentos adquiridos, e ainda a promoção de hábitos saudáveis de atividade física para apoiar o desenvolvimento e a manutenção da saúde a longo prazo, uma vez que promovem inúmeros benefícios ao nível cognitivo, social e da saúde mental (Bruijns, Truelove, Johnson, Gilliland & Tucker, 2020).

Apesar dos imprevistos no que concerne à planificação, considera-se que esta atividade potenciou, uma vez mais, o contacto direto com o meio natural permitindo aos alunos a aquisição de conhecimentos, em categorizar seres vivos de acordo com semelhanças e diferenças, e ainda para consciencialização da preservação ambiental. Numa fase final, e como forma de dar continuidade ao trabalho de projeto, as crianças partilharam com a turma diferentes fotografias recolhidas ao longo da semana, identificando as características específicas e comuns de cada aranha. Esta articulação entre a MTP e os conteúdos programáticos previstos no currículo, permitiu desenvolver aprendizagens integradas e contextualizadas. No que concerne à avaliação utilizou-se grelhas de observação para verificação das aprendizagens das crianças, no âmbito da avaliação formativa, com base numa observação naturalista e nos trabalhos desenvolvidos pelas mesmas.

Em suma, considera-se que todo o trabalho desenvolvido ao longo da PES sustentou-se na premissa do trabalho colaborativo entre as crianças, a díade, a professora cooperante e a supervisora institucional, na realização de práticas articuladas e contextualizadas, contribuindo para a construção da identidade profissional e que será refletida seguidamente.

4. METARREFLEXÃO

A presente metarreflexão surge após o término da PES e do presente relatório como meio para refletir sobre todo o percurso vivenciado ao longo deste último ano de formação, tendo em conta o desenvolvimento pessoal e profissional que abrange todas as aprendizagens realizadas, assim como as dificuldades e o modo como foram ultrapassadas. Todo este processo de formação inicial advém do conhecimento adquirido desde a licenciatura em Educação Básica até ao atual Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB e que, certamente, se irá manter ao longo do percurso profissional dada a aprendizagem ao longo da vida, uma vez que é necessário renovar, refletir e investigar sistematicamente sobre a prática, acompanhando a evolução dos paradigmas educacionais.

A possibilidade de experienciar a PES em contextos institucionais em grupos de crianças da EPE e do 1.ºCEB, permitiu construir e alargar a identidade de uma dimensão profissional que a docência acarreta, sob as competências que asseguram práticas mais conscientes, através da observação, investigação, planificação, ação, colaboração, avaliação e reflexão. A mobilização dos quadros teórico-práticos enunciados ao longo do documento privilegiou uma aprendizagem pela ação, onde se considerou as especificidades dos grupos e das crianças, por meio a valorizar a participação e o envolvimento ativo de todos. Por esta razão entende-se a importância do papel do docente como mediador das aprendizagens, que parte de situações contextualizadas para problematizar os conhecimentos, e assim gerar aprendizagens para a vida. Deste modo, a educação transformadora visa consciencializar para a necessidade constante de aprender, investigar, construir conhecimentos e interagir, uma vez que o conhecimento não é estanque, sendo necessário atribuir significados através de práticas pedagógicas contextualizadas e suportadas pela utilização de meios e recursos diferenciados e adequados à singularidade de cada criança (Freire, 1996).

Neste sentido, importa salientar o percurso pedagógico e didático vivenciado na PES, já que proporcionou a mobilização de saberes essenciais para a construção do perfil de docência duplo e que consagra a construção de conhecimentos específicos de cada nível educativo, possibilitando o desenvolvimento de competências essenciais adequadas à articulação educativa e facilitadora da transição das crianças. Perante os factos, a transição deve garantir um processo natural à criança de modo a potenciar condições favoráveis na

etapa seguinte (Lopes da Silva, et al., 2016). Assim, evidencia-se a riqueza do perfil duplo na promoção de um percurso educativo contínuo e que possibilita a dinamização de experiências e vivências que asseguram o desenvolvimento integral da própria criança, sem sobrepor aprendizagens dos diferentes níveis educativos. O vínculo afetivo é, também, criado neste duplo perfil, pela proximidade que o docente e a criança desenvolvem, tornando-se essencial para a construção de aprendizagens partilhadas.

Por sua vez, a MTP adotada em ambos os níveis educativos desencadeou diversas experiências que partiram dos interesses e inquietações das crianças, que desde o início se envolveram e cooperaram umas com as outras em todas as ações planeadas, contribuindo para o próprio desenvolvimento holístico, entre as quais se destacam a entreaajuda, o trabalho colaborativo, a autonomia, o sentido crítico, a criatividade, entre outros. Ressalva-se uma das aprendizagens mais significativas durante a PES, que se prende à importância de colocar a criança no centro da ação tanto em contexto da EPE como no 1.ºCEB, colocando-a como um agente ativo no seu processo de aprendizagem. Importa que a criança comunique, exprima os seus sentimentos e partilhe a sua opinião, uma vez que todo o meio envolvente pode afetar positivamente ou negativamente o desenvolvimento da criança. Assim é importante, como docente, estar atento a tudo e todos, por meio a garantir a integridade global da criança, e consequentemente obter o máximo de aproveitamento possível nas suas aprendizagens. Deste modo, valoriza-se a escuta e a observação naturalista que permite investigar e refletir na própria ação, adaptando as estratégias às circunstâncias do meio envolvente, sob influência da metodologia de investigação-ação.

Em ambos os níveis educativos procurou-se proporcionar um bem-estar maior às crianças durante todo o período da PES. No entanto, destaca-se algumas das preocupações iniciais em relação à pouca experiência profissional e na possibilidade de não conseguir superar determinados desafios que surgissem. Assim, tornou-se inquietante, porém motivador, uma vez que todo este processo se desencadeou através de auto-crescimento tanto a nível pessoal como profissional e que despertou uma capacidade de reinvenção e resiliência. Reconhece-se que a criação de laços com as crianças e as interações entre os membros da instituição cooperante tornou esta fragilidade em motivação para a prática pedagógica desenvolvida.

Destaca-se, ainda, o trabalho colaborativo entre todos os atores intervenientes deste processo e que permitiram alcançar os objetivos definidos pela unidade curricular, entre as

docentes cooperantes, e sobretudo a díade que sempre cooperou desde o início da prática e que é resultante de uma partilha constante e de um estímulo de querer fazer sempre mais e da melhor forma. Todo o trabalho colaborativo favoreceu e enriqueceu a construção deste processo formativo, sendo uma premissa para que as crianças compreendessem a importância da aprendizagem em conjunto, já que foram privilegiadas, sobretudo, atividades onde se desenvolveram atitudes de ajuda e respeito pelo outro. Destarte, salienta-se a colaboração entre a díade desde o planeamento, à criação de recursos, à troca de opiniões e ao apoio constante, tornando-se esta relação num processo de cariz reflexivo, já que “o saber escutar e o saber comunicar entre outros, são critérios que legitimam e sustentam a transformação da educação” (Ribeiro, 2011, p. 52). Neste âmbito, realça-se também os seminários e as orientações tutoriais com as supervisoras institucionais, em se desenvolveram em momentos de partilha e de construção de conhecimentos, por meio a melhorar as práticas e que, certamente serão importantes para a futura prática docente.

Em suma, considera-se a o papel preponderante e importante dada à complexidade da profissão docente, mas que contempla um dos maiores desafios da sociedade: educar os cidadãos do amanhã. É nesta confiança, com vontade de prosseguir sempre mais além e de recriar, que o papel de professor e de educador deve emergir na transformação de práticas educativas ao longo da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, N., Azevedo, S., Ferreira, F., Gomes, L., Madeira, R., Migueis, M., Moreira, S., Rocha, M., Sarmiento, T., Silva, A. & Silva, M., (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2009). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pedagogo.
- Amor, E. (2006). *Didática do Português: fundamentos e metodologia*. Texto Editora.
- Araújo, M. J. (2012). As brincadeiras como património cultural imaterial a incentivar: uma experiência participativa com crianças. Atas do Congresso Internacional de História e Património Cultural (pp. 45-58). Universidade Federal de Piauí-Brasil.
- Araújo, M. J. (2013). É fundamental pôr o brincar antes do Português e da Matemática- II. In Instituto de Sociologia da Universidade do Porto: Plataforma Barómetro Social. [É fundamental pôr o brincar antes do Português e da Matemática – II | Instituto de Sociologia da Universidade do Porto \(barometro.com.pt\)](http://www.barometro.com.pt)
- Araújo, S., Barros, S., Pessanha, M., Sampaio, R., Serrão, C. & Veiga, S. (2015). *Psicologia da Educação*. Plural Editores.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). O ensino da escrita: a dimensão textual. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bento, G., Porugal, G. (2019). Uma reflexão sobre um processo de transformação de práticas pedagógicas nos espaços exteriores em contextos de educação de infância. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 32, 2, 91-106. <https://doi.org/10.21814/rpe.17657>

- Braun, P. & Marin, M. (2020). Currículo e diferenciação pedagógica- uma prática de exclusão?. *Revista Exitus*. [10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1154](https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1154).
- Brujijns, B. A., Truelove, S., Johnson, A. M., Gilliland, J. & Tucker, P. (2020). *Infants and toddlers physical activity and sedentary time as measured by accelerometry: a systematic review and meta-analysis*. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C. & Horta, N. D. (1998). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico*. Instituto de Inovação Educacional.
- Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. & Zabala, A. (2001). *O Construtivismo na Sala de Aula. Novas perspetivas para a acção pedagógica. Os professores e a concepção construtivista*. Edições ASA.
- Cortesão, L., Leite, C. & Pacheco, J. A. (2002). *Trabalhar por projectos em educação: Uma inovação interessante?*. Porto Editora
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular: propostas e estratégias de ação*. Porto Editora
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Grupo Medina.
- Craveiro, C. & Ferreira, I. (2007). *A Educação Pré-Escolar face aos desafios da sociedade do Futuro*.
- Delors, J. (1996). *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Educação um tesouro a descobrir*. Edições ASA.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Coleção Universidade- Ciências da Educação. Porto Editora.
- Estrela, M. & Estrela, A. (1978). *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. Estampa.

- Formosinho, J. O., Spodek, B., Brown, P. C., Lino, D. & Niza S. (1996). *Modelos curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gil, H. & Ribeiro, J. (2016). A utilização dos recursos educativos digitais- RED- na prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB. [A utilização dos recursos educativos \(ipcb.pt\)](http://www.ipcb.pt)
- Graça, V., Quadros-Flores, P. & Ramos, A. (2019). Renovação metodológica no ensino primário: o olhar de um estudante estagiário. *Sensos-E*, 6 (2), 124-133. <https://doi.org/10.34630/sensos-e.v6i2.3495>
- Graça, V., Quadros-Flores, P. & Ramos, A. (2020). *Metodologias ativas e tecnologias emergentes no 1.º Ciclo do Ensino Básico: o método experimental e a realidade aumentada*. Juntas de Anadalucia.
- Henrique, M. (2011). *Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática*. Repositório Científico da Lusófona.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1995). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. M. & Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Em Busca da Pedagogia da Infância: Pertencer e Participar*. Penso.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16. <https://doi.org/10.4013/edu.2012.161.926>
- Maia, J. (2007). *Os registos gráficos das crianças no jardim de infância e a aprendizagem da Matemática*. Universidade do Minho.

- Marques, L. (2016). William Kilpatrick e o Método de Projeto. Direcção-Geral da Educação: *Cadernos de Educação de Infância*. v. 107, 4.
- Marques, R. (1991). *A direcção de turma: integração escolar e ligação ao meio*. Texto Editora.
- Martins, N. (2019). *Educar pela positiva: Um guia para os pais e educadores*. Bertrand Editora.
- Martins, I. (2020). Revisitando Orientações CTS: CTSA na Educação e no Ensino das Ciências. *APEduC Revista- Investigação e Práticas em Educação em Ciências, Matemática e Tecnologia*. v. 1, 1.
- Marta, M. (2017). As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de Estudios e Investiaación en Psicología y Educacion*, 13. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2260>
- Mata, L. (2008). A descoberta da escrita. *Textos de apoio para educadores de infância*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Moraes, R. & Varela, S. (2007). Motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. *Revista eletrónica de Educação*, v. 1 (1).
- Morais, M. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Edições Cosmos.
- Moreira, M. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Instituto de Inovação Educacional.
- Moreira (2011). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Edições Pedago.
- Neto, C. (2018). *A criança e o jogo: perspectivas de investigação*. Universidade técnica de Lisboa. [Microsoft Word - GUIMARÃES - BEATRIZ.doc \(wordpress.com\)](#)

- Nóvoa, A. (2009). Formação de professores e profissão docente. Universidade de Lisboa.
[FPPD A Novoa.pdf \(ul.pt\)](#)
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI- Grupo de Trabalho de Investigação, (Org) Refletir e Investigar sobre a prática profissional. APM.
- Oliveira-Formosinho, J. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, v. 22, 1.
<https://doi.org/10.14417/ap.132>
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A pedagogia-em-participação. In Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (org), Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis em participação. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2019). As pedagogias participativas- instituindo os direitos das crianças. *Da investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 9 (1), 2-3.
<https://doi.org/10.25757/invep.v9i1.190>
- Osório, A., Gomes, M. & Valente, A. (2019). *Challenges 2019: Desafios da Inteligência Artificial. Artificial Intelligence Challenges*. Universidade do Minho.
- Palangana, I. C. (2015). *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotski: a relevância do social*. Summus Editorial. [Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotski: A relevância do social - Isilda Campaner Palangana - Google Livros](#)
- Ponte, J. & Serrazina, L. (2000). *Didática da Matemática para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade Aberta.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto Editora.

- Quadros Flores, P., Escola, J. & Peres, A. (2009). A tecnologia ao Serviço da Educação: Práticas com TIC no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In VI Conferência Internacional de TIC na Educação.
- Ribeiro, D. (2011). Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores: Diário Colaborativo. Em Diário Colaborativo... Diálogo Reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade (pp. 41-56). Escola Superior de Educação do Porto.
- Ribeiro, E. & Felizardo, S. (2017). Revisitando W. Kilpatrick e seus contributos visionários para a pedagogia na atualidade. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, v. 6. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2255>
- Ribeiro, D. & Moreira, M. (2007). *Eu e o outro: Estudos Multidisciplinares(s), diversidade(s) e práticas interculturais*. Areal editores.
- Rodrigues, M. I. (2005). Do jardim de infância à escola: estudo longitudinal dum coorte de alunos. *Interações*, v. 1, 1. <https://doi.org/10.25755/int.280>
- Rodrigues, D. (2011). *Educação Inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação*. Horizontes Pedagógicos.
- Rodrigues, A. & Martins, I. (2015). Desenvolvimento de um laboratório de ciências para os primeiros anos de escolaridade. *Interações*, v. 11. <https://doi.org/10.25755/int.8744>
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo*. Porto Editora.
- Roldão, M. & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular para a autonomia das escolas e professores*. Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Instituto Piaget.

- Sousa, A. Dias, A., Coutinho, C., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investgação-Acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XII (2).
- Silva, C. (2005). Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre caraterísticas e soluções. Universidade do Minho.
- Sim-sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo da Educação Básica. *Revista Científica Exedra, Actas do EIELP*, 111-118.
- Strehl, L. (2013). Teoria das múltiplas inteligências de Howard Gardner: Breve resenha e reflexões críticas.
- Teixeira, M. T. & Reis, M. F. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Revista Meta*, 4 (11), 162-187.
- UNICEF (2019). Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos. Nações Unidas. https://www.unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como “Pedagogia de fronteira”. Escola Superior de Educação do Porto.
- Vasconcelos, T., Alves, S., Castro, J., Fernandes, S., Ferreira, N., Hortas, M. J., Loureiro, C., Mil-Homens, P. Menau, J., Ramos, M., Rocha, C. & Sousa, O. (2012). Trabalhar por Projectos na Educação de Infância: *Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Direção-Geral da Educação. Ministério da Educação e Ciência.
- Volkmar, F. & Wiesner, L. A. (2019). *Autismo: Guia essencial para a compreensão e o tratamento*. Artmed.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições ASA.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n. 237/1986- I Série. Lisboa: Ministério da Educação. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República, 1ª Série- n.º 34. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001- I Série- A. Lisboa: Ministério da Educação. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – I Série-A. Lisboa: Ministério da Educação. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Circular n.º 17/2007 de 10 de outubro. Lisboa. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar.

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República n.º 166/2005 – I Série. Lisboa: Assembleia da República. Alteração à Lei Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Circular n.º 4/2011 de 11 de abril. Lisboa. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Avaliação na educação pré-escolar.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Diário da República n.º 92/2014 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Habilitação profissional para a docência.

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

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. Diário da República n.º 65/2016 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação. Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

Despacho Normativo n.º 5908/2017, de 5 de julho. Diário da República n.º 128/2017- II Série. Lisboa. Ministério da Educação. Projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018.

Martins, G, Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilo, J., Silva, L. & Rodrigues, S. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação. Educação Inclusiva.

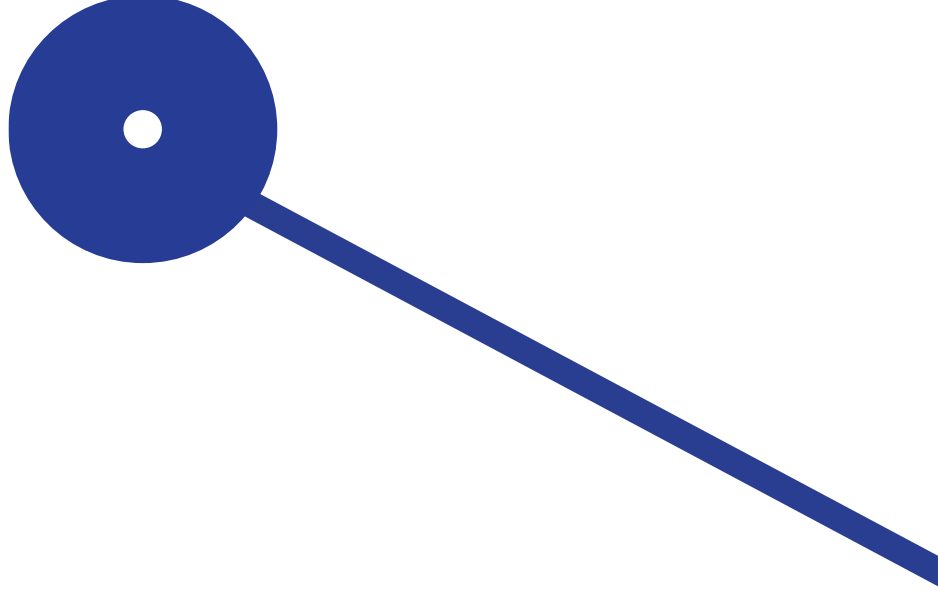
Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação. Currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Despacho Normativo n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Diário da República n.º 138/2018- II Série. Lisboa. Ministério da Educação. Aprendizagens Essenciais do ensino básico.

Ribeiro, D. (2020). Normativo da 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
Fabiana José Jesus Sousa