

M

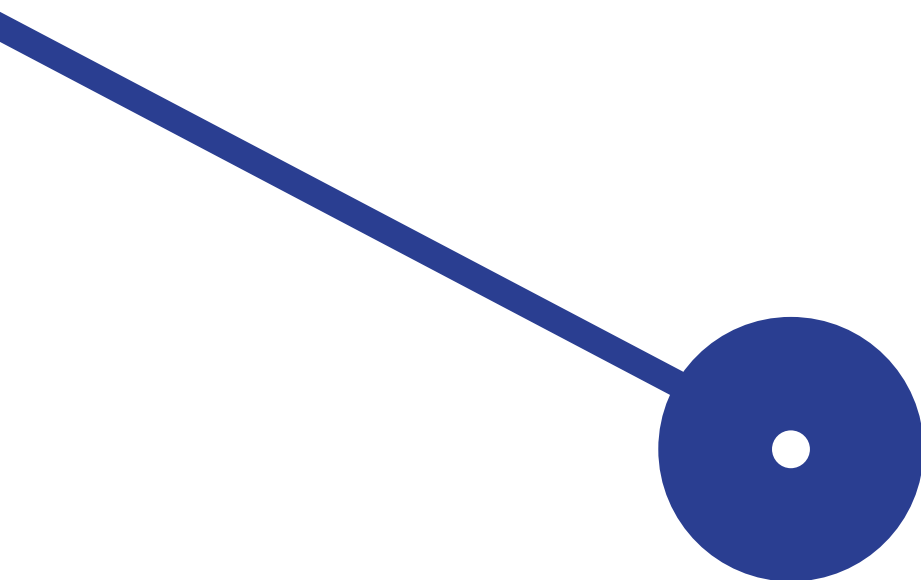
MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Ana Teresa Cunha Santos

09/2021



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Teresa Cunha Santos

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof.ª Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.ª Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros-Flores

Porto, setembro de 2021

*Eles não sabem, nem sonham
Que o sonho comanda a vida
E que sempre que um homem sonha
O mundo pula e avança
Como bola colorida
Entre as mãos de uma criança*

António Gedeão

AGRADECIMENTOS

O meu percurso formativo não seria o mesmo sem aqueles que, de uma maneira ou outra, me inspiraram, me fizeram querer ser mais e melhor, e me apoiaram independentemente das circunstâncias. Ensinaram-me que agradecer de nada serve, se não se demonstrar com ações a gratidão que sentimos. Por isso, a estas pessoas fica o compromisso de sempre retribuir aquilo que foram para mim, para que me tornasse o que sou hoje, para conseguir alcançar um sonho e para que nunca desista.

Em primeiro lugar devo um agradecimento especial a todas as crianças com quem me cruzei, que me ensinaram tanto e com quem formei a minha personalidade. Sem elas nada seria o mesmo.

À minha família: à minha Mãe, que sempre esteve lá, em todas as conquistas e, principalmente nos dias menos bons ou até mesmo nos muito maus, à minha mana, que do seu jeitinho sei que esteve sempre lá para mim e à minha Inês, que nunca me falhou. À avó Emília agradeço, porque sei que é uma estrela a olhar por mim e que não deixa que desista dos meus sonhos.

À Zé e à Professora Graça, porque me educaram, como educadora de infância e como professora de 1.º Ciclo do Ensino Básico, e me ensinaram a importância do amor nesta profissão, acompanhando-me até agora.

Aos amigos, devo um agradecimento diferente: às amigas de sempre por estarem sempre prontas a ajudar a levantar, porque cair faz parte do processo e por motivarem a ser mais e melhor. Às amigas da ESE, um obrigada enorme por nunca deixarem ninguém para trás, e especialmente um obrigada gigante ao meu par pedagógico, à minha parceira de aventuras, àquela que mais do que uma colega se tornou uma grande amiga, e que faz questão de estar lá – à minha Anita.

Um agradecimento especial às Orientadoras Cooperantes e às Supervisoras Institucionais, que sempre se mostraram disponíveis para fazer de nós bons profissionais.

Por fim, à minha família da ESE, sem esquecer o Sr. Pinto, pelas amizades, pelas aventuras e por tudo aquilo que nunca poderia ter sido feito de outra forma, porque somos feitos daquilo que vivemos.

RESUMO ANALÍTICO

A formação inicial constitui-se como alicerce para o desenvolvimento de práticas reflexivas, permitindo que o docente adquira as competências necessárias para assumir uma atitude indagadora e crítica perante a educação, mobilizando conhecimentos pedagógicos, didáticos e científicos. Neste sentido, a Prática Educativa Supervisionada revelou-se um elemento fundamental no processo formativo de perfil duplo de educadores de infância e de professores de 1º Ciclo do Ensino Básico porque possibilitou a interação com os contextos educativos da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e proporcionou momentos de reflexão sobre, na e para a prática. Para uma ação educativa contextualizada e com sentido contribuíram os processos de observação, planificação, ação e reflexão da metodologia de investigação-ação.

O percurso apresentado ao longo do presente relatório pretende refletir o trabalho desenvolvido ao longo da Prática Educativa Supervisionada, onde a criança foi o principal agente do processo educativo e o docente seu orientador. Assim, este trajeto, que para além da evidente vantagem a nível profissional, se mostrou de um enorme valor a nível pessoal, é pautado pelo desafio de construir novos conhecimentos e de criar estratégias diferenciadoras, com vista a proporcionar experiências de aprendizagem para todas as crianças. O trabalho colaborativo entre todos os intervenientes do processo formativo contribuiu para o desenvolvimento profissional da mestranda.

Palavras-chave: Formação Inicial; Prática; Ação; Criança; Docente reflexivo.

ABSTRACT

Initial training is the foundation for the development of reflective practices, allowing the teacher to acquire the necessary skills to assume an inquiring and critical attitude towards education, mobilizing pedagogical, didactic, and scientific knowledge. In this sense, Supervised Educational Practice proved to be a fundamental element in the dual profile training process of kindergarten teachers and 1st Cycle of Basic Education teachers because it enabled interaction with the educational contexts of the Pre-school Education and the 1st Cycle of Basic Education, and provided moments of reflection on, in and for practice. The processes of observation, planning, action, and reflection of the research-action methodology contributed to a contextualized and meaningful educational action.

The path presented throughout this report intends to reflect the work developed during the Supervised Educational Practice, where the child was the main agent of the educational process, and the teacher was his/her advisor. Thus, this path, which in addition to the obvious advantage at a professional level, proved to be of enormous value at a personal level, is guided by the challenge of building new knowledge and creating differentiating strategies, with a view to providing learning experiences for all children. Collaborative work between all participants in the training process contributed to the master's professional development.

Keywords: Initial Training; Practice; Action; Child; Reflective teacher.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema-síntese sobre os documentos orientadores do 1.º CEB

Figura 2 – Painel ilustrativo do Projeto Biblioteca da Janela

Figura 3 – Registos, de ambos os grupos, da atividade experimental de flutuação de objetos

Figura 4 – Esquema-síntese das atividades desenvolvidas, por ordem cronológica

Figura 5 – Mapa Concetual do projeto “Sustentavida” elaborado com recurso à ferramenta digital *Padlet*

Figura 6 – Processo de construção do aerogerador

LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

AEC-Atividades Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DGE – Direção Geral da Educação

DL – Decreto-Lei

EPE –Educação Pré-Escolar

JI – Jardim-de-Infância

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM –Movimento da Escola Moderna

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UC – Unidade Curricular

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL.....	3
1.1. CONSTRUTOS TEÓRICOS COMUNS À EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E AO ENSINO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	3
1.2. A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	12
1.3. O ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	18
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO....	25
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO	25
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	26
2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO DO ENSINO NO 1ºO CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	33
2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	37
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	40
3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	40
3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	55
METARREFLEXÃO.....	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	75

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio surge no âmbito da Prática Educativa Supervisionada (PES) realizado no ano letivo 2020/21, parte integrante do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), frequentado na Escola Superior de Educação do Porto entre 2019 e 2021, com vista à obtenção do grau de mestre com o perfil duplo de docência. Esta etapa formativa, que se revelou de enorme crescimento, tanto profissional como pessoalmente, teve lugar nas duas valências educativas para as quais o mestrado em questão forma. Num primeiro momento foi realizada a prática relativa à Educação Pré-Escolar (EPE), com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos e posteriormente, foram desenvolvidas as ações relativas ao 1º CEB, com uma turma pertencente ao segundo ano do 1º CEB. No total, foram cumpridas 440 horas de contacto com as crianças: 220 na EPE e 220 no 1º CEB, em períodos de cinco horas diárias em ambos os contextos. Foi também realizado trabalho autónomo e trabalho colaborativo, tanto com o par pedagógico como com as supervisoras institucionais e orientadoras cooperantes, prévio e posterior às intervenções no contexto em ambas as valências, tanto ao nível da pesquisa e construção de um quadro teórico sólido que possibilitasse uma ação sustentada, como nos momentos de planificação das atividades, de construção de recursos, de reflexão e de pesquisa pós-ação por forma a melhorar a prática.

Ao longo do ano letivo, para que fossem construídos conhecimentos e evolução no percurso formativo houve aspetos fundamentais, dos quais é possível destacar o trabalho colaborativo. Assim, o trabalho foi desenvolvido em par pedagógico, existindo uma forte componente de discussão e reflexão em grupo, o que permitiu o alargamento de oportunidades de aprendizagem para as estudantes, motivando sempre a autonomia por parte de cada um dos elementos da díade para a ação. Para além disto, a colaboração, tanto da educadora cooperante como da professora cooperante foram um ponto basilar neste percurso, uma vez que criaram a ponte entre o meio académico de estudo dos construtos teóricos e legais a aplicar, com o contexto em que a prática foi desenvolvida. Assim, estas trocas de ideias foram bastante vantajosas, devido à perceção que conferiram sobre o trabalho com crianças. A acrescentar, a reflexão nos Seminários com as colegas de outros contextos fez também parte do processo e revelou-se essencial para que fossem dadas a conhecer situações diferentes daquelas que a díade vivenciou, potenciando a reflexão acerca

de problemáticas diversas. Por fim, é importante destacar as Orientações Tutoriais e as reuniões pós-ação com as Supervisoras institucionais, uma vez que estas motivaram a crítica em grupo e de seguida a autocrítica acerca do trabalho realizado, bem como a compreensão de algumas questões da prática e, mais uma vez, foram uma mais-valia para a formação de profissionais reflexivos, a partir da reflexão, uma vez que, tal como defendeu Schön (2000, p. 32, citado por Vasconcelos et al., 2018), “podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la (...), nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos”.

Deve referir-se, deste modo, a organização do presente documento. O Relatório de Estágio encontra-se dividido em três capítulos. No primeiro capítulo, é feito um enquadramento dos construtos teóricos e legais necessários para a prática na EPE e no 1º CEB. No segundo capítulo, é possível ler-se uma caracterização do contexto de estágio, dividindo-se assim em dois subcapítulos, referentes às duas valências onde a PES se realizou e, ainda sobre a metodologia de investigação adotada (comum a ambos os níveis educativos). No terceiro capítulo, pode encontrar-se uma descrição e análise das atividades realizadas, bem como uma reflexão sobre estas ações. Este encontra-se dividido em dois subcapítulos, tal como o anterior, referindo-se cada um a um dos níveis educativos. Por fim, é feita uma Reflexão sobre toda a PES, onde se refere o impacto deste percurso na totalidade do percurso formativo enquanto estudante da formação inicial no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL

No presente capítulo é feito o enquadramento dos construtos teóricos considerados fundamentais para uma prática docente consciente, uma vez que esta implica uma gestão de diversos parâmetros. Como refere Formosinho (2013, p. 16): “A pedagogia é uma triangulação constantemente renovada, de crenças, teorias e princípios éticos, ao nível dos fundamentos, e de práticas, técnicas e emoções, ao nível da ação”, ou seja, tudo se desenvolve numa perspetiva dinâmica e interativa entre todos os intervenientes do processo educativo.

Este capítulo encontra-se organizado em três subcapítulos. Em primeiro lugar, serão abordados os paradigmas comuns à Educação Pré-escolar e ao 1º Ciclo do Ensino Básico. Posteriormente, serão analisadas as particularidades da Educação Pré-escolar e, de seguida, as especificidades referentes ao 1º Ciclo do Ensino Básico.

1.1. CONSTRUTOS TEÓRICOS COMUNS À EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E AO ENSINO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A educação está em constante evolução ao longo do tempo, encontrando-se dependente das variáveis políticas, económicas e socioculturais. Assim, deve ser feita uma breve contextualização acerca do desenvolvimento desta área nas últimas décadas, através da ordenação cronológica de alguns acontecimentos-chave da história do país que potenciaram alterações ao nível da Educação.

Em Portugal, a educação surge, de uma forma mais aberta, no século XVIII com a reforma pombalina. Marquês de Pombal colocou em prática diversas medidas ao nível da economia, cultura, política e da educação. Assim, foi extinto o método educacional Jesuíta, que vigorava até esse momento e o ensino passou a ser uma responsabilidade do Rei. Fizeram parte desta reforma medidas como a criação de escolas de instrução primária, escolas de ensino Técnico em Lisboa e no Porto, a criação do Colégio dos Nobres (dirigido aos elementos da nobreza) e a reforma da Universidade de Coimbra, que vieram valorizar a educação no

nosso país. Nos anos que se seguiram, deu-se uma evolução das escolas de instrução primária, apostando-se cada vez mais na formação de professores. (Candeias & Matos, 2016)

Com a 1ª República, surgiram as escolas centrais, organizadas tendo em consideração as idades, constituindo-se grupos relativamente homogêneos, e com base na especialização do trabalho docente. Isto veio implicar transformações ao nível das dimensões do ambiente educativo: gestão do tempo, espaço, grupo e materiais, para além de uma alteração no currículo. Desta forma, durante o século XX, foi atribuída à República a responsabilidade de “regenerar” o país, ou seja, de criar cidadãos melhores do que aqueles que haviam resultado da Monarquia. É daí que surgem estas medidas no ramo da Educação, com o objetivo de formar pessoas melhores, tendo em conta que “a esmagadora maioria do povo português nunca havia frequentado a escola, não sabendo ler nem escrever” (Pintassilgo, 2010, p. 3). Durante este período, e até ao momento da ditadura em Portugal, houve um grande desenvolvimento ao nível da educação no país, existindo uma maior valorização de algumas práticas educativas como refere Pintassilgo (2010, pp. 8-9): “Acentuou-se, igualmente, a vontade de aproximação em relação ao ideal de educação integral, implicando a valorização da educação física, dos trabalhos manuais educativos, da educação estética ou de práticas educativas em proximidade com a natureza”.

Mais tarde, em com o Estado Novo em vigor, verificou-se que as funções educativas foram direcionadas novamente para as famílias, “sendo a responsabilidade da educação dos filhos atribuída à mulher” (Marta, 2015). Para além disto, a criança passou a ser vista de novo com um papel apenas passivo, sendo a relação entre a família e a escola de pouca importância. Tendo entrado em vigor o regime ditatorial de Salazar, que fez com que o trabalho dos professores fosse desqualificado e a educação fosse desvalorizada, verificou-se em Portugal um atraso relativamente aos restantes países no que diz respeito ao movimento de escolarização que acontecia pela restante Europa. Tudo isto, acompanhado de um setor económico frágil e debilitado, contribuiu para um fraco desenvolvimento do nosso país.

A 25 de abril de 1974 dá-se Revolução dos Cravos, que põe fim ao Estado Novo, levando, mais tarde, ao regime democrático. Verifica-se um aumento da natalidade e a guerra colonial termina, fazendo com que os cidadãos portugueses que vivessem em colónias até então voltassem. Isto veio aumentar a pressão democrática no país e a exigência no sistema educativo. É aqui que se dá uma maior expansão da rede educativa pública, resultante da procura que existe.

No período que se seguiu à revolução, que trouxe consigo diversas perturbações a nível político, começam a valorizar-se os aspetos do currículo, os aspetos técnicos e profissionais e surgem preocupações sobre o ensino. A economia portuguesa neste momento permite que se tomem as decisões necessárias a uma reforma do sistema educativo, como apoios às famílias para que a educação possa alcançar cada vez mais crianças. Estas transformações serão implementadas num espaço de tempo mais alargado (entre 1974 e 1986), culminando com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, que garante uma “formação geral comum a todos os portugueses”, o que foi um momento marcante para a educação em Portugal. Mais tarde, a escolaridade obrigatória passa para o nono ano de escolaridade, devendo cada criança frequentar a escola entre os seis e os 15 anos de idade. É também neste momento que se dá a expansão da rede pública de Educação Pré-Escolar como oferta para todas as crianças em Portugal. Desta forma, pode dividir-se a educação prestada pelo sistema educativo português em educação pré-escolar, educação escolar e educação extra-escolar, tal como consignado na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986).

Numa dimensão afastada da política, mais centrada no estudo da mente, diversos autores, tais como Jerome Bruner, Benjamin Bloom ou Howard Gardner investigaram sobre a aquisição ou a construção do conhecimento, ou seja, sobre o processo de aprender, tendo sido criadas e estudadas as teorias de que conhecemos hoje. Pretendeu-se com isto, entender o que ocorre no ser humano (neste caso na criança) para que daqui resulte um conhecimento novo – uma aprendizagem. Desta forma, Bruner (1999, pp. 65-66) defende que “Qualquer ideia, problema, conhecimento pode ser apresentado de modo suficientemente simples para que determinado aluno possa compreendê-la de uma forma reconhecível”. Assim, a sua teoria da educação baseia-se no facto de que todas as crianças devem ter ao seu dispor o conhecimento de forma que consigam compreendê-lo. Para isto, existem fatores do meio envolvente e também intrínsecos ao indivíduo que criam aquilo que o autor refere como “predisposições para aprender” (Bruner, 1999, p. 63), aqueles fatores que motivam o aluno a aprender e que o motivam para a resolução de problemas com vista à construção de novos conhecimentos. Para além disto, Bruner (1999, p. 73) destaca também a importância do reforço, referindo que “para ser útil, o conhecimento de resultados tem de fornecer informação, não apenas sobre o êxito ou fracasso daquele acto em particular, mas também sobre o seu efeito prático na progressão através da hierarquia de metas que se procura atingir”. Cabe ao educador oferecer ao aluno as ferramentas necessárias para a criação do seu

problema e permitir-lhe que retire conclusões através da resolução desse problema. Para Bloom, a construção do conhecimento é realizada por etapas, ou seja, de forma hierárquica, sendo que uma capacidade não poderá ser adquirida enquanto a anterior não estiver consolidada. O mesmo autor estudou e defendeu que para a aquisição do conhecimento contribuíam aspetos cognitivos, afetivos e psicomotores, referindo que “a reconciliação entre a classificação de objetivos e as teorias de personalidade e aprendizagem faz com que se espere antes chegar a maneiras de lidar com as crianças individualmente e com a interação entre professores e estudantes do que a forçar um conjunto de procedimentos de classificação a concordarem com pontos de vista específicos sobre o funcionamento dos organismos humanos” (Bloom et al, 1977, p. 6). Noutra perspetiva, Gardner (1994, p. 7 citado por Strehl, 2000, p. 1) defendeu “estar cada vez mais difícil negar a convicção de que há pelo menos algumas inteligências, que estas são relativamente independentes umas das outras e que podem ser modeladas e combinadas numa multiplicidade de maneiras adaptativas por indivíduos e culturas”. Desta forma, o autor defende que a inteligência não é uma única, subdividindo-se em sete inteligências, que todos os seres humanos têm, desenvolvidas em maior ou menor escala, o que irá depender do ambiente sociocultural do indivíduo, dos seus traços de personalidade e das experiências e situações às quais está exposto ao longo da vida. Estas seriam: inteligência linguística, inteligência interpessoal, inteligência intrapessoal; inteligência logicomatemática, inteligência musical, inteligência espacial e inteligência corporal cinestésica (Strehl, 2000).

No que diz respeito a teorias da educação e ao estudo da aquisição do conhecimento, foi no século XX que Jean Piaget referiu pela primeira vez o termo “Construtivismo”, ao defender que, ao contrário do que se pensava até então, o conhecimento era inato ou advinha da transmissão dos conhecimentos de outros sobre um objeto. O autor defendeu que este processo implicava uma interação do sujeito com a realidade, estando assim em contacto com o meio e com os objetos. Assim, Piaget conclui que só é possível existir aprendizagem quando a criança se pode relacionar com os objetos que a rodeiam bem como o ambiente em que está inserida. Mais tarde, Vygotsky apresenta a perspetiva do Socioconstrutivismo. Defende, tal como Piaget, que a criança deve interagir com os materiais e com o espaço, mas acrescenta uma nova dimensão: as interações sociais. O autor enfatiza a vertente social, já que “o crescimento cognitivo é bastante influenciado pela cultura” (Shaffer, 2005, p. 217), explicando que é pelo contacto com os outros, ou seja, é pelas relações estabelecidas (com pares ou não)

que a criança se consegue desenvolver. Apresenta também o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, definindo-a como o conjunto de competências que a criança pode conseguir adquirir se for devidamente acompanhada, o que gerou um grande contributo para a educação na medida em que indica aquilo que a criança é capaz de evoluir com o apoio do educador.

Tal como defende Vygotsky, a Educação é um processo social, sendo, portanto, de elevado relevo as interações entre os agentes educativos. Destacam-se assim, em primeiro lugar a Criança, autora do seu processo de aprendizagem e por outro lado os adultos que, de diferentes formas têm influência neste percurso: educadores, professores, família e comunidade. É importante referir, em primeiro lugar, que o docente tem um papel preponderante na educação da criança. Por este motivo, existem documentos que regulam a prática docente. O Decreto-lei 240/2001, de 30 de agosto define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Para além disto, foi criado também o Decreto-lei 241/2001, de 30 de agosto que define os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Aqui, encontra-se definido que o educador de infância tem como funções a conceção e gestão do currículo perante o grupo de crianças, promovendo a aquisição das capacidades constantes das OCEPE, procurando incentivar cada uma das crianças a desenvolver conhecimentos nestas áreas. No que diz respeito ao professor do 1º ciclo do ensino básico, é-lhe atribuída a responsabilidade de gerir o currículo da melhor forma, tendo em consideração as dificuldades dos alunos, bem como os seus conhecimentos prévios e tendo por base os documentos orientadores como Programas e Metas, aprendizagens Essenciais e Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Os documentos legais supracitados vão ao encontro do que está estabelecido no art. 33º da Lei de Bases do Sistema Educativo, que diz respeito à formação de educadores e professores, na medida em que está é dada a entender, para além da importância da formação inicial, a elevada relevância da aprendizagem ao longo da vida. Para além disto, estão aqui elencadas as responsabilidades profissionais, morais, sociais, éticas e participativas no que concerne ao trabalho em colaboração com a comunidade. Nóvoa (2009, p. 10) refere desta forma as “cinco facetas que definem o «bom professor»: conhecimento, cultura profissional, tacto pedagógico, trabalho em equipa e compromisso social”, tendo assim em atenção todas as dimensões referidas anteriormente e corroborando a ideia de que o docente não se faz apenas de conhecimento

nem apenas de prática, mas de um conjunto de capacidades que vão sendo adquiridas e trabalhadas ao longo da vida estando em constante formação, numa perspetiva de ensinar e aprender com os outros. Para além disto, é importante falar da família, uma vez que é da família que a criança vem e é para lá que volta. O contexto familiar é um fator relevante no processo de aprendizagem, mas acima de tudo no próprio processo de desenvolvimento pessoal da criança como indivíduo. Assim, um ambiente familiar estável é facilitador da construção de aprendizagens, tal como um ambiente com contornos complexos pode ter um impacto negativo na criança. Tal como afirma Sarmiento (2009, p. 36), “os alunos e as famílias são representantes das suas comunidades e respetiva cultura local”. Desta forma, é importante ter em atenção que não se pode romper com a ligação que existe entre a escola e o exterior (família e restante comunidade), pois é função da escola dar ferramentas às crianças para que sejam cidadãos ativos e corretos, e isto implica uma comunicação com o meio em que vivem, sendo este a casa, a escola ou o meio exterior. A escola deve educar para a cidadania e para os valores, a fim de promover uma vida em sociedade consciente e responsável, e isto deve ser feito pelo professor ou educador em articulação com a família, uma vez que se encontram a educar a mesma criança, em contextos diferentes. (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016)

Tal como referem Hohmann e Weikart (2009) o trabalho colaborativo (referido anteriormente) é um processo interativo, implicando que os elementos da equipa estejam em permanente atividade, discutindo observações realizadas no contexto educativo e refletindo sobre as mesmas. Assim, esta metodologia de trabalho implica uma ampla variedade de conhecimentos e observações individuais, mas também um conjunto de princípios e metodologias comuns para que o trabalho se desenvolva de forma coerente. Para além disto, com o trabalho colaborativo pretende-se que os constituintes da equipa educativa partilhem o controlo da ação, ao invés de seguir as indicações de um só elemento. Assim, todos devem apoiar o processo de construção da ação educativa, direcionando a atenção para os aspetos que podem (e devem) ser melhorados, e não para os obstáculos ou problemas. Para isto, é importante que haja abertura por parte de toda a equipa para um diálogo baseado na honestidade e uma predisposição para a resolução de conflitos com os colegas, mantendo assim um ambiente pautado pela tolerância e tendo em conta que estas ocorrências constituem oportunidades de crescimento tanto para o indivíduo como para a equipa. É importante referir também que o respeito no trabalho colaborativo é um pilar fundamental

uma vez que cada elemento da equipa deve ter em consideração as ideias dos outros e trabalhar no sentido de criar confiança para que as práticas educativas que constroem sejam o mais produtivas possível para as crianças em questão.

A prática em trabalho colaborativo é vista como uma prática bastante vantajosa, contribuindo tanto para o crescimento individual (profissional e pessoal) dos adultos, como ao nível dos benefícios que se conseguem retirar para as crianças. Este desenvolvimento profissional dá-se porque é permitido aos educadores mais experientes partilharem experiências com educadores menos experientes, apoiando-os na aprendizagem pela ação. Para além disto, são também exemplos do trabalho colaborativo os seminários e encontros interdisciplinares realizados em contexto com vários especialistas, bem como encontros formais e informais dos elementos da equipa educativa. (Lino, 2013)

Esta metodologia de trabalho permite que os indivíduos da equipa educativa sintam que pertencem a um grupo de pessoas que pensam de uma forma semelhante, sendo certo que muitas vezes opiniões diferentes podem ser produtivas na medida em que ampliam o espectro de possibilidades de ação. Estes indivíduos, ao longo do seu trabalho, acabam por ter sempre colegas com quem podem partilhar dificuldades e resolver problemas, o que auxilia no processo reflexivo e é benéfico para as crianças, pois vai permitir uma ação com objetivos e estratégias pensados em conjunto e, portanto, uma melhor planificação, menos passível de falhar, na medida em que deverá cobrir as dificuldades e as necessidades das crianças de uma forma mais eficaz. Para além disto, os adultos reconhecem que têm poder para tomar decisões e de resolver problemas, assumindo o controlo das situações à vez, e partilhando este controlo com as crianças, num trabalho de colaboração não só entre adultos, mas entre adultos e crianças. É relevante referir que, acima de tudo, o trabalho colaborativo implica uma aprendizagem bidirecional, em que todos os intervenientes aprendem com os restantes, seja acerca das crianças com quem trabalham ou por outro lado sobre conhecimentos (tais como estratégias curriculares) que sejam adquiridos ao longo do tempo e sejam partilhados com os outros. (Hohmann & Weikart, 2009)

Para que o trabalho colaborativo decorra de forma eficaz deve destinar-se algum tempo de reunião, diária ou semanalmente, tendo este momento como objetivo planear a ação educativa e partilhar ideias. (Hohmann & Weikart, 2009) Assim, a equipa poderá refletir sobre as ações realizadas até ao momento e pensar sobre o que realizar para o período seguinte.

Para além disto, numa base diária há alguns aspetos que é importante ter em atenção para que o trabalho colaborativo seja realizado de forma eficaz. Em primeiro lugar, tal como foi referido anteriormente, é importante que sejam estabelecidas relações de apoio entre os adultos, tendo em consideração o respeito mútuo e acima de tudo a comunicação aberta, assente no pressuposto de que todos os elementos da equipa se encontram ao mesmo nível, numa perspetiva de paciência e respeito pelas diferenças individuais. Para além disto, deve ter-se em conta a recolha de informação fidedigna sobre as crianças no contexto educativo, isto é, a recolha de dados acerca das crianças com quem a equipa trabalha, individualmente, por cada elemento da equipa, ao longo da prática, tendo em atenção parâmetros como os interesses das crianças, as suas dificuldades, os materiais com que interagem ou as relações que são estabelecidas, realizando registos como notas de campo, de forma imparcial, ou seja, fazendo apenas uma observação dos factos. A equipa deve também tomar decisões de grupo sobre as crianças. Para isto, é necessário refletir sobre o significado das ações das crianças observadas, criar estratégias para auxiliar no desenvolvimento destas crianças, aplicar estas estratégias e por fim, refletir sobre a aplicação das estratégias e seus resultados, bem como o que poderá ser alterado para obter melhores resultados. Por fim, os indivíduos que realizem trabalho colaborativo devem discutir papéis, estabelecendo as funções de cada um na equipa (analisando pontos fortes e fraquezas), bem como as suas expectativas, gerando uma relação de interdependência diária e levando também a uma partilha da responsabilidade pelo funcionamento da equipa. Para isto, podem recorrer a questões orientadoras das discussões do grupo. Desta forma, a equipa deverá debater e implementar as ideias do currículo, tomando decisões curriculares enquanto equipa. (Hohmann & Weikart, 2009)

Uma metodologia que implica bastante o trabalho colaborativo é a metodologia de trabalho de projeto, que pressupõe a participação de todos os elementos de um grupo (de crianças ou adultos) ao máximo. Pretende-se que os intervenientes tenham um papel ativo na sua formação e na construção do conhecimento, partindo de temáticas de interesse do grupo e com interesse social. Assim, através desta metodologia, são conseguidas aprendizagens com sentido, isto é, com significado. Isto acontece porque no processo de aprendizagem as crianças são levadas a resolver problemas reais ou a descobrir respostas para questões que surjam no decorrer do projeto. (Vasconcelos, 2011) O trabalho de grupo pretende assim, desenvolver nas crianças algumas competências fundamentais ao longo da vida, tais como a recolha e o tratamento de dados, o espírito de iniciativa, a tomada de decisões, a autonomia,

a criatividade e o trabalho em equipa, tendo presente a ideia de um trabalho interdisciplinar que procura trabalhar diversas áreas de forma integrada, permitindo estabelecer relações entre elas. Para além disto, a cidadania é um aspeto fundamental que é trabalhado quando se usa a metodologia de trabalho de projeto, uma vez que, tal como refere Sarmiento (2009, p. 66) “as crianças não aprendem para serem cidadãs mais tarde, elas são cidadãs já hoje, que se confrontam, debatem ideias e planos (...) e assumem as consequências dos seus posicionamentos”.

O projeto tem algumas características que é importante referir. Em primeiro lugar, o projeto deve ser flexível, na medida em que deve poder ser alterado consoante o desenvolvimento do trabalho realizado, o que remete para a “ideia de construção progressiva” (Vasconcelos, 1998, p.94). Para além disto, é importante ter em atenção que um projeto tem um contexto temporal e espacial específico, o que faz com que só tenha sentido numa determinada situação. Por fim, deve também ter-se em conta que o projeto, para além de dinâmico, é dinamizador, uma vez que, ao corresponder a um interesse ou desejo do grupo, vai causar nos intervenientes uma grande motivação para este trabalho, não se tratando apenas da realização de uma tarefa. (Vasconcelos, 1998)

A metodologia de Trabalho de Projeto compreende quatro fases. Em primeiro lugar, dá-se a fase da definição do problema: aqui o grupo (de crianças e adultos - educadores ou professores) formula as questões ou decide o tema que pretende investigar. É nesta fase que são definidos os objetivos do trabalho e aquilo sobre o que se vai pesquisar. Ainda nesta fase, o grupo partilha os conhecimentos prévios sobre os assuntos em questão, levando à construção de esquemas, desenhos ou registos escritos (realizados pelas crianças com apoio do adulto). Posto isto, constrói-se uma “teia” de ideias relacionadas com o tópico em questão para a qual todos contribuem. Tendo terminado esta fase, estarão determinados os conhecimentos já construídos e os objetivos que se pretende alcançar. (Vasconcelos et al., 2012)

Segue-se a segunda fase, que diz respeito à planificação e ao desenvolvimento do trabalho. Este é o momento em que o grupo planeia o trabalho que vai realizar de seguida. Assim, tendo sido definidos os objetivos do projeto, as metas e aquilo que se pretende com o trabalho. Desta forma, é discutida a forma como se irá alcançar as metas definidas: “define-se o que se vai fazer, (...) como se vai fazer; dividem-se tarefas (...) organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos” (Vasconcelos, 2012, p.15).

A fase da execução consiste num trabalho de pesquisa, seleção e registo da informação, a fim de elaborar gráficos, mapas, sínteses, gráficos e expandir ou reestruturar as teias inicialmente criadas. Deste modo, as crianças podem construir diferentes recursos como objetos de grandes dimensões ou recorrer a experiências. Durante esta fase é importante que seja feito um ponto da situação diário de forma a avaliar o progresso do trabalho realizado, bem como analisar de que forma é que corresponde ou não às expectativas para esse momento e repensar o que se pretende fazer de seguida. Os materiais produzidos ao longo desta fase devem ser expostos na sala de atividades. (Vasconcelos et al., 2012)

A última fase que compreende a metodologia do Trabalho de Projeto é a fase da divulgação e avaliação, referida por Vasconcelos et al. (2012, p. 17), como a “fase da socialização do saber”. Aqui, as crianças devem apresentar à comunidade aquilo que aprenderam com o projeto que desenvolveram, partilhando assim conhecimentos, tanto ao nível dos objetivos alcançados como das metodologias utilizadas no processo de aprendizagem. Isto pode realizar-se tanto com a comunidade mais alargada, ao nível da escola ou do agrupamento, ou então de uma forma mais restrita, partilhando apenas com a sala mais próxima. Este momento consiste numa exposição dos materiais elaborados e conversa sobre o projeto, dando levanto a uma reflexão do mesmo por parte de todos que pretende avaliar o desenvolvimento deste trabalho.

1.2. A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A criança em idade pré-escolar encontra-se em desenvolvimento cognitivo, motor, social e linguístico concomitantemente, sendo influenciados pelo ambiente em que esta se encontra. Assim, é de extrema importância acompanhar esse desenvolvimento e potenciar aprendizagens, promovendo um ambiente seguro, em que a criança se sinta confortável para crescer e com uma elevada variedade de oportunidades de aprendizagem para que a criança possa alcançar o seu máximo potencial. (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) É isto que cabe à Educação Pré-Escolar e é esta a função do Educador – dar ferramentas para que as crianças entre os 3 e os 5 anos sejam capazes de se desenvolverem plenamente, em colaboração com a família, construindo aprendizagens significativas de acordo com o que são

os ideais de um cidadão responsável para viver em sociedade, sendo certo que “A educação (...) não é a preparação para a vida, é a própria vida” (Dewey, 1979, 83).

Na Educação Pré-Escolar é possível optar por um ou por uma combinação de diversas metodologias, consoante o contexto e o grupo de crianças com o qual se trabalha, baseadas em diferentes modelos pedagógicos, alguns dos quais serão referidos daqui em diante. Cabe ao educador ter em atenção as metodologias que melhor se adequam ao grupo e aquelas com que se identifica segundo a sua formação e as suas ideologias em termos educativos. No entanto, é usual verificar que os educadores fazem uso de metodologias de diferentes modelos pedagógicos em articulação para uma melhor prática, selecionando aquelas que melhor se adequam às crianças em questão e àquilo que pretendem com a ação que é desenvolvida no Jardim de Infância. Segue-se uma breve contextualização de cada um dos Modelos Curriculares para a Educação de Infância desenvolvidos no contexto da PES.

O modelo curricular High/Scope caracteriza-se pelo “foco nas práticas de aprendizagem através da ação” (Weikart, 2009, p.1), tendo em conta que a criança desempenha o papel principal no processo de aprendizagem cabendo ao adulto apoiá-la ao promover atividades e estratégias que permitam o desenvolvimento das suas capacidades. Este modelo tem alguns pilares fundamentais que o caracterizam e diferem dos outros. Em primeiro lugar, tal como referido anteriormente, é através da aprendizagem pela ação que o conhecimento se constrói, ou seja, é pela vivência de experiências reais que a criança, após uma reflexão, retira significado, e consegue atribuir sentido ao que existe no mundo que a rodeia. Para além disto, em High/Scope é muito valorizada a interação adulto-criança, sendo importante que a criança se sinta acompanhada e apoiada nas suas descobertas. Isto acontece se o adulto recorrer, ao longo da sua prática a estratégias de interação positivas, que enaltecem as qualidades e as vantagens das crianças valorizando o seu progresso e a sua participação e intervenção no processo educativo. Para além disto, é importante referir que este modelo privilegia uma escolha dos materiais e um planeamento da estrutura da sala de atividades bem como do jardim de infância de forma que as crianças tenham o máximo de oportunidades para criar novas aprendizagens. É este modelo que vem introduzir a noção de áreas de interesse na sala de atividades, de forma a apoiar o interesse das crianças em atividades diferentes com materiais diversificados. Por fim, tão importante como a organização do espaço é a organização do tempo, isto é a forma como se organiza a rotina diária das crianças, criando alguma previsibilidade nas crianças. Ao conhecerem a rotina diária

ou semanal, que se repete num determinado espaço de tempo, as crianças conseguem antecipar o momento que se segue, podendo estar preparadas para isso, o que apoia a aprendizagem ativa, assente no princípio “planear-fazer-rever” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 8).

Maria Montessori também defende, tal como no modelo referido anteriormente, a aprendizagem pela ação, numa perspetiva de dar autonomia à criança, na medida em que o adulto toma uma posição menos ativa, deixando que a criança se torne um “centro da atividade, aprendendo sozinha, livre na escolha de suas ocupações e dos seus movimentos” (Montessori, 1988, p. 125). Este modelo tem o ambiente como dimensão em destaque, não esquecendo que os adultos também fazem parte do mesmo. Assim, pretende-se que o ambiente, pelas suas potencialidades, ofereça uma diversidade de possibilidades de aprendizagem às crianças para que elas possam crescer com os materiais e com os espaços explorando autonomamente, com o mínimo de intervenção possível. Para além disto Montessori introduz, aquando da criação deste modelo pedagógico, os materiais e espaços adaptados ao tamanho das crianças: réplicas de mobílias fiéis às reais, proporcionais às crianças, janelas mais baixas e salas amplas (para possibilitar o movimento), como se pode observar em muitas das salas de atividades dos jardins de infância atualmente.

O Movimento da Escola Moderna (MEM) assenta sobre os ideais da democracia e da vivência em sociedade, confrontando as crianças com situações sociais reais e permitindo-lhes que se apropriem do conhecimento através da ação. Este modelo curricular dá especial enfoque à comunicação com a comunidade e valoriza a livre expressão das crianças. Para além disto, é de referir que neste modelo se considera de elevada importância o tempo de exploração livre dos materiais, para que ocorra o momento de questionamento da criança sobre aquilo que a rodeia (Niza, 2013). Desta forma, são atribuídas às crianças as funções de planear atividades, participar de forma ativa nos projetos que desenvolvem e participar da mesma maneira na sua avaliação, em trabalho colaborativo com a equipa educativa. Estas baseiam-se na negociação, que segundo Folque (2014, p.54) “é extremamente importante pois permite que as crianças expressem as suas opiniões e desenvolvam um papel pró-ativo na aprendizagem”. A autora acrescenta ainda que neste modelo pedagógico “o planeamento e a avaliação estão interligados, sublinhando-se o seu carácter formativo, sendo a avaliação considerada como um meio de aprendizagem” (Folque, 2014, p. 54-55). Para além disto, é importante salientar o uso de instrumentos de pilotagem, que têm como princípio o ideal de

que, ao documentar a vida do grupo, tanto o educador como as crianças, terão mais facilidade em orientar o seu quotidiano, nomeadamente os momentos de planeamento e avaliação. Alguns instrumentos de pilotagem de que foi feito uso no decorrer da PES foram os mapas de presenças, que tratando-se de uma tabela de dupla entrada, permitem que num determinado momento da rotina diária as crianças registem a sua presença no jardim de infância; os inventários, onde constavam listagens ilustradas pelas crianças dos materiais que existiam em cada espaço da sala de atividades, e os mapas de regras, que consistiam na definição de regras em grupo, de forma consensual, e posterior registo, com vista à regulação do grupo (Folque, 2014). Por fim, este modelo pedagógico contribui com a componente do trabalho de projeto, amplamente desenvolvida na PES, como será referido nos capítulos seguintes, uma vez que tal como refere Niza (2005, p. 520), “o produto do trabalho (...) é o registo objetivado da projeção mental que se antecipara à planificação e execução do trabalho”. É nesta perspetiva que o MEM se baseia no trabalho através de projetos.

Reggio Emilia distingue-se sobretudo por valorizar as diversas formas de expressão das crianças. Para além disto, este modelo pressupõe um trabalho colaborativo entre profissionais e família, tendo em atenção as relações adulto-criança, mas também adulto-adulto. Malaguzzi (1999, p. 72) refere-se à escola em Reggio Emilia como “um organismo vivo integral, (...) um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças”. Desta forma, é dado especial relevo ao espaço, estando as escolas construídas e organizadas de forma a simultaneamente proporcionar conforto e potenciar aprendizagens e recorrendo a materiais específicos, como espelhos, superfícies transparentes (que permitam a visibilidade de uma área para outra) e outros materiais com diferentes cores, formas e texturas. Para além disto, este modelo funciona na base de ateliers que permitem que as crianças possam explorar objetos, materiais ou temáticas do seu interesse, sendo assim “um espaço para a investigação das motivações e teorias das crianças, um espaço para a exploração de uma variedade de instrumentos, técnicas e materiais que apoiam as atividades e experiências” (Lino, 2013, p.124). Do mesmo modo, tal como é atribuída uma elevada importância aos materiais e ao espaço, as relações e o afeto são aspetos fundamentais em Reggio Emilia, promovendo-se a socialização entre pares, mas também entre adultos e crianças, com especial ênfase na relação entre a família e a escola. Ao desenvolver este modelo, deve ter-se em atenção que a escola “deve incorporar meios de intensificar os relacionamentos entre os três protagonistas centrais” (Malaguzzi, 1999, p. 75).

A aprendizagem pela ação é amplamente defendida nos modelos pedagógicos supramencionados. Esta consiste numa “experiência direta e imediata de objetos, pessoas, ideias e acontecimentos” (Hohman & Weikart, 2009). Ao manipular objetos e vivenciar situações concretas, a criança está em ação, não sendo apenas um agente passivo no processo de aprendizagem. Desta forma, pode-se considerar que o mesmo processo é feito numa relação entre o ambiente e a criança. Em suma, a aprendizagem pela ação é vista como a aprendizagem em que a criança, pela sua ação sobre os objetos, ideias, acontecimentos e pessoas com que se relaciona, constrói conhecimento. Isto implica, para além da ação sobre os objetos, uma motivação para esta ação, uma reflexão sobre a mesma e por fim a resolução de problemas daí decorrentes. É importante, assim, para esta interação com o ambiente, que os materiais que a criança tem à disposição sejam variados (de diferentes texturas, naturais, recicláveis, objetos do dia-a-dia, materiais estruturados) para que todos os seus sentidos entrem em ação. No que diz respeito à motivação, esta deve existir na criança, não devendo ser forçada a exploração do ambiente; é importante que a criança sinta curiosidade em relação àquilo que a rodeia (não só materiais, mas também situações). A vontade de aprender existe dentro da criança e é essencial que seja estimulado o seu questionamento intrínseco. Uma parte importante do processo de aprendizagem pela ação é a reflexão, pois sem a reflexão pós-ação não existe construção de conhecimento. Quando a criança se questiona sobre um determinado objeto, isto leva-a a explorar esse objeto. Tendo terminado essa exploração, irá proceder à reflexão e terá uma resposta para a sua questão inicial, ou então iniciará um novo processo de descoberta. (Hohman e Weikart, 2009)

Numa perspetiva de aprendizagem pela ação, e porque é possível compreender que todos os modelos abordados até aqui valorizam o brincar e os momentos de jogo, é a esta temática que me refiro agora. Brincar pode ser visto como a possibilidade que as crianças têm de desenvolver habilidades motoras, cognitivas e sociais. Quando a criança brinca, ela tem o controlo da situação, encontra-se em (simulações de) situações reais e percebe aquilo de que é ou não capaz, de forma autónoma, o que é essencial para a sua autoestima e, desta forma, fundamental para o seu bem-estar e para a sua relação com os outros.

Ao brincar, a criança cria outras realidades, indo para além da imitação do mundo adulto, o que lhe permite usar estratégias sociais de grande complexidade e exigência. Para além disto, o brincar é património cultural imaterial transmitido de geração em geração e que

vai sendo recriado em função dos contextos de socialização e de vida das crianças. (Araújo, s.d)

Segundo Garvey (1992, p.7), “brincar é um comportamento muito frequente em períodos de expansão intensa do conhecimento de si próprio, do mundo físico e social e dos sistemas de comunicação; o que nos pode levar a supor que a atividade lúdica está intimamente relacionada com estas áreas do desenvolvimento”. Na mesma obra, a autora faz referência a algumas teorias segundo as quais as crianças tendem a imitar comportamentos de adultos com vista a preparar-se para a idade adulta, e também que, foi possível concluir que seres de diversas espécies realizam movimentos turbulentos no decorrer das suas brincadeiras, o que pode remeter para a necessidade do gasto de um excesso de energia resultante do funcionamento de um sistema nervoso saudável). Para além disto, a autora refere que ao jogar ao “faz de conta”, as crianças exprimem por esta via, as suas emoções ou preocupações, sendo assim a brincadeira um instrumento de observação para o adulto.

Brincar é um comportamento livre, que tem como finalidade a exploração do espaço e das interações, sendo intervenientes neste processo o risco (associado à liberdade), a imaginação e a fantasia, que contribuem para a construção de diversas aprendizagens. Permite a aquisição de competências motoras, sociais e cognitivas, mas também ao nível da regulação emocional, da autoestima, da capacidade de resolução de problemas, do espírito crítico, da capacidade de comunicação e de trabalho em equipa, competências que são cada vez mais exigidas aos cidadãos. (Neto, 2020; Silva, 2017)

Brincar no espaço exterior implica a exposição do corpo à imprevisibilidade do ambiente que rodeia a criança. Assim, a Natureza proporciona oportunidades de aprendizagem na medida em que, para além de trabalhar a sua capacidade adaptativa, a criança, pela interação com o meio, através da aprendizagem pela ação, tal como referido anteriormente, conhece aquilo que a rodeia. Para além disto, o espaço exterior, através da diversidade de materiais, cores, texturas e estímulos de diversos âmbitos, permite a estimulação de todos os sentidos (audição, olfato, visão e tato), pelo contacto que se estabelece entre o espaço e a criança (Neto, 2020). O contacto com a natureza, para além de um desenvolvimento saudável, permite que a criança reconheça que não é um produto passivo do ambiente, mas sim um agente dinâmico do mesmo. Neste seguimento, é importante referir que educar com recurso à natureza promove, para além da consciência ambiental, um conhecimento alargado de materiais e interações possíveis e potencia o

incentivo à atividade motora e às alterações nos comportamentos de jogo, de forma a adaptar-se às irregularidades que se observam ao nível do piso, das condições climatéricas, das estruturas que se encontram no espaço, entre outros fatores variáveis. (Neto, 2020).

É importante também referir as consequências do brincar e do estímulo psicomotor ao nível do desenvolvimento neurológico. Tal como refere Neto (2020, p. 41), “a evidência científica atribui ao ato de brincar e ser ativo uma associação evidente com o desenvolvimento cerebral ótimo”, uma vez que nesta fase do desenvolvimento, as experiências vividas têm especial relevância no que diz respeito à maturação adequada do cérebro e ao crescimento adequado, tanto a nível motor, como neurológico (Neto, 2020).

Tal como referido até este momento, numa perspetiva socioconstrutivista e de aprendizagem pela ação, numa pedagogia participativa, o educador de infância deve considerar-se como um elemento do grupo, participando das atividades e potenciando o trabalho colaborativo e o ambiente democrático. Assim, educador e crianças encontram-se, construindo aprendizagens em simultâneo numa perspetiva de aprendizagem mútua. Tal como referido anteriormente, e tal como está definido nos documentos legais que apoiam a Educação Pré-Escolar, o Educador não deve descurar a sua formação ao longo da vida adotando uma posição de busca pelo conhecimento e procurando aprender com as crianças com quem trabalha. Assim, este agente educativo deve ser visto como um elemento do grupo que contribui com ideias para as discussões do grupo, não impondo os seus próprios ideais, mas dando espaço para que as crianças tenham voz ativa. O educador tem o papel de mediador no contexto educativo, mobilizando recursos e tarefas de acordo com as necessidades específicas de cada criança e tendo em conta as necessidades gerais do grupo aquando da escolha das metodologias a utilizar. Para além disto, o papel do educador implica a relação afetiva, tal como consignado no Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto, que define o Perfil Específico de desempenho do Educador de Infância, que é compreendida como um pilar basilar do desenvolvimento da criança. Por fim, é importante referir que o educador de infância tem o papel de proporcionar às crianças todas as oportunidades para que sejam cidadãos responsáveis e conscientes.

1.3. O ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Segundo está estipulado na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de outubro), o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) compreende os primeiros quatro anos do Ensino Básico. Desta forma, as crianças devem ingressar com 6 anos no primeiro ano (sendo que para este efeito são contabilizadas todas as crianças que completem 6 anos até ao dia 15 de setembro). Ao longo deste ciclo, os alunos devem ser acompanhados por um professor titular, isto é, um docente cuja pedagogia e conhecimento científico abranja as diversas áreas curriculares, estando apto a lecionar todos os conteúdos que constam do currículo, bem como restantes documentos orientadores para o 1.º CEB.

Tendo em consideração a conceção do professor titular, ao invés do que acontece nos ciclos seguintes (segundo e terceiro) ou no ensino secundário, em que as disciplinas são lecionadas isoladamente, aqui, existe a possibilidade de articular os conceitos das diferentes áreas curriculares, integrando-os na aula ou no decorrer das atividades letivas. Por este motivo, na prática docente, no primeiro ciclo do ensino básico, importa ter em atenção a relação entre estas áreas. Neste seguimento, é relevante referir os conceitos de multidisciplinaridade, transdisciplinaridade e interdisciplinaridade. A multidisciplinaridade consiste na leção das disciplinas isoladamente, ainda que se possam encontrar num mesmo nível, ou tocar-se em alguns pontos, contudo cada uma das áreas é estudada a partir de um ponto de vista próprio. Já no que diz respeito à transdisciplinaridade, o conceito refere-se a uma tentativa de romper as barreiras existentes entre as áreas curriculares, recorrendo à transversalidade que se verifica entre as disciplinas. Por outro lado, no que concerne à interdisciplinaridade, pretende-se articular, da melhor forma, os conteúdos, relacionando diversas áreas do saber, pois, tal como acontece no quotidiano, estas interligam-se naturalmente e desta forma, os alunos poderão aprender em contextos (Pires, 1996).

Como referido no Decreto-lei nº 241/2001, de 30 de agosto, faz parte das funções do professor do 1.º CEB a gestão do currículo de forma eficaz consoante a turma com a qual trabalha, devendo ter em atenção não só os aspetos do currículo, mas também as características de cada um dos alunos. Por este motivo, é necessário ter em atenção o cumprimento do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, onde se “estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens” com vista a que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Este DL veio definir a matriz curricular-base, que dá conta das áreas curriculares a que os alunos devem ter acesso em cada

ciclo de ensino, atribuindo às escolas a autonomia necessária para gerir da melhor forma a carga horária, por forma a que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades tendo em consideração que “todos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo em todas as áreas de estudos”. Este documento refere-se também à avaliação, tanto formativa como sumativa, na medida em que determina que a primeira tem como objetivo definir estratégias mais adequadas à construção de conhecimento, como medidas de apoio, e a segunda tem como finalidade a tomada de decisão acerca da transição ou retenção do aluno.

Segundo Roldão (2018, p. 7), o Currículo pode ser definido como “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”. A mesma autora refere que o currículo deve ser alterado consoante as problemáticas atuais e o desenvolvimento da sociedade e por isso este não é estanque. Deve considerar-se que faz parte do currículo aquilo que se pretende que qualquer aluno saiba, ou seja, esta deve ser uma ferramenta para o professor se guiar, permitindo que, num dado espaço, exista algum sentido de igualdade e justiça. No entanto, é importante ter em consideração que as crianças, tal como os seus contextos não são todos iguais. Quando se fala em Gestão Curricular estamos a referir-nos ao que o professor faz nos momentos de tomada de decisão tanto no dia-a-dia, na prática, como ao realizar planificações, isto é, nas escolhas de que temas abordar, quando e de que forma articula. Tudo isto deve ser gerido da melhor maneira, tendo em consideração um seguimento e tendo em conta o contexto, bem como o grupo com o qual se trabalha naquele momento. Para além desta gestão realizada pelo professor, as escolas têm o dever de tomar decisões no que diz respeito ao currículo, uma vez que este deve ter em atenção o contexto, ou seja, faz sentido que as escolas tenham poder de decisão sobre aquilo que os alunos devem aprender, ao invés de seguir uma norma nacional, o que se tem vindo a verificar cada vez mais (Roldão, 2018). Esta possibilidade de autonomia e gestão curricular por parte das instituições vem ser decretada no Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, tal como referido anteriormente, onde se lê que as escolas passam a “dispor de maior flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais” (p. 2929). Com estas medidas pretende-se que as crianças construam aprendizagens significativas, uma vez que as disciplinas se sobrepõem. Na prática, isto pode ser trabalhado através da interdisciplinaridade, fazendo uso por exemplo da

metodologia de trabalho de projeto, que se mostra bastante benéfica neste sentido como já foi referido.

O 1.º CEB compreende a aquisição de competências em áreas curriculares – Matemática, Português e Estudo do Meio – e áreas não curriculares, de que são exemplo a Educação para a Cidadania e as TIC. Tal como referido anteriormente, estas são todas da responsabilidade do professor titular, podendo ser coadjuvado em algumas situações. Para além das áreas referidas, deve ser tida em conta a Oferta Complementar, tal como legislado no Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro, referindo-se o mesmo à disciplina de Inglês, obrigatória a partir de 2013 para os 3º e 4º anos do 1.º CEB. No que respeita às Áreas de Enriquecimento Curricular, estas, tal como a sua designação indica, não fazem parte do currículo, constituindo-se como atividades que as escolas podem oferecer às crianças fora do período letivo, dinamizadas por professores externos.

Para que a prática docente seja corretamente planificada e tenha sentido, almejando a construção de aprendizagens significativas, o professor do 1.º CEB faz uso os documentos orientadores, sendo estes: os Programas e Metas, Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Os Programas e Metas são documentos onde se podem encontrar orientações relativamente aos conteúdos que devem ser trabalhados, em cada ano de escolaridade, organizados em domínios e subdomínios. O Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA) contém as competências que os estudantes devem adquirir ao longo dos anos em que lhes é imposta a educação (ou seja, entre o 1º e o 12º ano) e, portanto, competências que devem ter conseguido desenvolver no final desse percurso. Por fim, as Aprendizagens Essenciais são o documento mais recentemente publicado e sintetizam, num só, a par dos conteúdos a abordar em cada ano, organizados por domínios, as competências (relativas ao PA) que poderão ser desenvolvidas em cada aspeto.



Figura 1 – Esquema-síntese sobre os documentos orientadores do 1.º CEB

No seguimento do que foi referido até ao momento, é possível compreender que o professor no 1.º CEB tem um papel preponderante no desenvolvimento das crianças, nomeadamente na aquisição dos conteúdos que o currículo propõe, mas também porque cada vez mais, atualmente é exigido ao professor um papel de educador, mediador de situações e de preparador das crianças para o futuro. Na escola, as crianças já não devem aprender sobre o presente, mas sim preparar-se para o futuro de um planeta que evolui cada vez mais rápido. Desta forma, o professor desempenha um papel que se encontra legislado no Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto, que aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º CEB, por forma a que haja unanimidade a nível nacional. Neste documento, podem ler-se algumas orientações sobre aquilo que é expectável que o professor cumpra na sua prática, como a correta gestão do currículo, o desenvolvimento das mais variadas competências, de acordo com as diferentes áreas curriculares, entre outros pontos.

No 1.º CEB, para que a prática tenha sentido, tal como em qualquer nível educativo, é necessário que exista uma planificação, que envolve a gestão do currículo, a tomada de decisões relativamente às metodologias a utilizar e a avaliação. Para isso, é necessário decidir como o fazer, que recursos serão necessários para que isso seja possível e, por fim, proceder à avaliação, tendo em atenção o progresso de cada criança da forma mais individualizada

possível, permitindo o crescimento de cada aluno no seu próprio ritmo. Para além disto, é necessário que exista uma observação constante para que seja feita uma autoavaliação da prática docente, de forma a poder melhorar e conseguir as melhores alternativas para conseguir alcançar todos os alunos. Zabalza (1992) refere-se ao professor como “Planificador”, realizando o seu trabalho em permanente colaboração com os restantes agentes educativos e tendo em mente que “a escola é a unidade social, funcional e organizativa de referência na programação. O professor é a unidade operativa.” (Zabalza, 1992, p. 45). Assim, é ao professor que cabe a planificação. Esta é vista como uma previsão daquilo que se pretende realizar, tendo em conta estratégias que pretendem responder a objetivos e onde se pretende sintetizar as atividades a realizar, bem como os conteúdos a abordar ou as metodologias de avaliação que se pretende utilizar (Zabalza, 1992). Para que a planificação seja eficaz, esta deve ter em conta alguns elementos, uma vez que é construída dentro de um contexto e que engloba um determinado grupo de indivíduos. Desta forma, torna-se essencial que se observem os alunos, as suas necessidades e o seu “background cultural” (Zabalza, 1992, p. 67), o que é possível através da observação, que deve ser feita a partir da definição de objetivos, ou seja, partindo daquilo que se pretende observar e, de seguida, passando por definir as estratégias mais adequadas para o efeito, o que pressupõe um conhecimento dos meios de observação e dos métodos de tratamento de dados existentes (Estrela, 1994). De seguida, tendo observado o contexto, que abrange o grupo de alunos, bem como as suas famílias, a instituição e os seus recursos, e o meio sociocultural em que estes se inserem, deve tomar-se decisões no que diz respeito às necessidades dos alunos, dando-se assim a priorização de umas ou de outras. Desta forma, podem definir-se objetivos a ter em conta para a realização da planificação em questão, e por fim decidir quais as estratégias mais adequadas para a execução dos mesmos. Por fim, deve fazer parte da planificação o tipo de avaliação a ser usado, sendo que esta pode contribuir para avaliar o processo ou o produto, permitindo assim, que o professor possa alterar a sua prática por forma a que esta se adegue às necessidades e às características individuais dos seus alunos (Zabalza, 1992).

Tal como referido anteriormente, é necessário refletir sobre as metodologias a utilizar quando se planifica, mas também, tal como referido acima, as crianças estão a ser preparadas para um mundo que se desenvolve a grande velocidade, encontrando-se rodeadas de variados estímulos a todos os momentos, o que faz com que, muitas vezes os materiais mais utilizados

nos contextos educativos até ao momento não sejam os mais adequados para a geração presente. Deste modo, a escola “deve assumir um compromisso institucional de educar segundo os princípios de uma sociedade digital e em rede, deve responder ao desafio encontrando um modelo educativo (Gallego & Raposo-Rivas, 2016) e democrático para formar os cidadãos do séc. XX” (Quadros-Flores & Raposo-Rivas, 2017, p. 14). Assim, é importante, ter em atenção o uso dos recursos analógicos, benéficos a diversos níveis, como é o caso dos materiais manipuláveis na matemática, mas também a introdução das TIC na educação, uma vez que, tal como refere Quadros-Flores (2011, p. 97) “As novas tecnologias quando bem aplicadas na educação promovem resultados em várias dimensões centrados sobretudo no aluno: motivação, satisfação, desenvolvimento, aprendizagem, democratização e comunicação”.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Segundo Oliveira-Formosinho (2013, p.43), “A construção do conhecimento pela criança requer um contexto social e educacional que (...) participa da construção da competência e participação porque se pensa, em última análise, que aprender é crescer em participação”. É desta forma que se considera que a ação está muito dependente do contexto na medida em que, sendo pensada para um determinado tempo, espaço e grupo de crianças, não será passível de ser desenvolvida noutro tempo, noutro espaço ou com outro grupo de crianças.

Assim, no presente capítulo é feita a caracterização do contexto de estágio onde foi realizada a Prática Educativa Supervisionada (PES), primeiro de uma forma geral e de seguida, em particular na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Para além disto, será abordada a metodologia de investigação utilizada ao longo da PES, e será explicado de que forma se adequou ao trabalho aqui desenvolvido.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO

A Prática Educativa Supervisionada (PES) realizou-se numa instituição pública, num Agrupamento de Escolas do distrito do Porto, com as valências de Jardim de Infância (Educação Pré-escolar) e 1º Ciclo do Ensino Básico.

Do agrupamento referido fazem parte cerca de 3125 alunos (dados de 2019/2020) divididos por seis escolas: quatro instituições de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, uma Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico e uma Escola Básica e Secundária.

No que concerne ao agrupamento de escolas, é possível verificar que existe uma elevada importância atribuída à Autonomia e Flexibilidade Curricular, ou seja, existe uma preocupação no que diz respeito a uma aprendizagem articulada nas diferentes áreas do saber, havendo uma mobilização das diferentes áreas do saber, das expressões e do quotidiano destes alunos, de forma que sejam capazes de adquirir competências complementares. Podemos assim concluir que existe uma grande importância no que diz respeito a que estas crianças sejam capazes de articular as diferentes áreas e mobilizadas em

sala de aula. Também é dada relevância à Educação para a Cidadania, na medida em que o agrupamento pretende que a temática, cada vez mais importante na atualidade, seja trabalhada numa ótica de continuidade (estando presente nas atividades letivas e não-letivas) e não em atividades pontuais. Pretende-se com esta prática um desenvolvimento positivo gradual tanto das crianças que fazem parte do agrupamento como de professores. Para além disto, o Agrupamento promove a escola inclusiva, na medida em que promove a aceitação da diferença e o reconhecimento da diversidade, bem como a capacidade de alteração de práticas pedagógicas de forma a adequar-se às necessidades de todas as crianças, tendo em atenção as características específicas de cada um (Projeto Educativo do Agrupamento, 2019-2023).

O centro escolar onde foi realizada a PES conta com oito salas de aulas para lecionação do 1º Ciclo do Ensino Básico, duas salas de atividades para o Jardim de Infância e uma sala que constitui o Centro de Apoio à Aprendizagem. Das instalações fazem parte também o refeitório (comum a todas as crianças), o campo de jogos, o polivalente e as instalações sanitárias (casas de banho distintas para o JI, para o 1º CEB e para a unidade de apoio a crianças com NAS, bem como para os adultos), para além de cinco gabinetes de apoio que se encontram pela escola e espaço exterior, comum a todas as crianças.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Tal como se lê nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar,

As organizações educativas são contextos que exercem determinadas funções, dispondo para isso de tempos e espaços próprios e em que se estabelecem diferentes relações entre os intervenientes. A organização dinâmica destes contextos educativos pode ser vista segundo uma perspetiva sistémica e ecológica. Esta abordagem assenta no pressuposto de que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o

indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive. (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.21)

É segundo esta orientação, e tendo em consideração as dimensões educativas da prática na EPE, que será feita a caracterização e análise do contexto de Jardim de Infância onde se realizou a PES.

A Instituição possui uma entrada destinada apenas às crianças da EPE e restante pessoal docente e não docente, bem como uma entrada diferente para os alunos e pessoal docente e não docente do 1º CEB. O espaço é constituído por duas salas de atividades (salas 1 e 2), instalações sanitárias adequadas as crianças, comuns aos dois grupos, gabinete de apoio, espaço entre as salas (com tapete e bancos para as crianças se reunirem no início e no final do dia), e espaço exterior, constituído por uma horta, espaço com árvores e espaço cimentado, com alguns brinquedos.

A equipa da EPE é constituída por três educadoras de infância (duas educadoras em regime fixo, sendo que uma das educadoras tem redução de horário, tendo assim uma substituição uma vez por semana), três assistentes operacionais e uma assistente técnica. A componente letiva era das 9h às 15h30. As assistentes operacionais vão alternando pelas duas salas, permitindo-lhes um conhecimento das crianças e das famílias.

As salas de atividades da EPE são semelhantes a nível estrutural, tendo grandes janelas com vista para o espaço exterior da escola, o que proporciona entrada de luz direta e proporciona a observação da natureza por parte das crianças, podendo observar, para além do espaço exterior em si, fenómenos naturais e/ou o estado do tempo. Estas salas não têm exposição solar durante a maior parte do dia, o que as torna frias. Contudo, toda a escola está equipada com aquecedores. O pavimento é de material suave, de forma que as crianças possam estar confortavelmente instaladas.

Na sala onde foi realizada a PES, é possível observar uma área de higiene (móvel com lavatório), maioritariamente utilizada nas atividades com tintas, um armário que contém, para além de livros, materiais pedagógicos e didáticos, materiais para a expressão plástica e capas de arquivo com trabalhos das crianças, uma secretária com computador e ao redor de toda a sala nas paredes observam-se produções artísticas das crianças alusivas a projetos e atividades que tenham desenvolvido. Estes trabalhos estão muitas vezes afixados a uma altura baixa devido à autonomia que é conferida às crianças, por serem elas a afixar as suas próprias

criações. Para além de tudo isto, são observáveis seis áreas de jogo, encontrando-se a sala organizada segundo o modelo pedagógico high/scope referido no capítulo I. Este tipo de organização da sala de atividades permite que o adulto possa observar as crianças a partir de qualquer ponto da sala, conseguindo ter uma melhor perceção do desenvolvimento do grupo e podendo auxiliar as crianças com as dificuldades observadas desta forma.

Assim, na área dos jogos de mesa existia um móvel com prateleiras em que as crianças autonomamente escolhiam o jogo que pretendiam jogar (puzzle, jogo lógico, jogo de memória) e mesa com cadeiras onde jogam, desenvolvendo capacidades de concentração, raciocínio lógico-matemático, coordenação oculo-manual e motricidade fina. A área dos jogos de manta (tinha este nome embora já não se realizasse numa manta) era constituída por um móvel com gavetas amovíveis que as crianças podiam retirar e levar para o espaço livre no chão (espaço a que chamavam “manta”) onde jogavam. Estas gavetas continham jogos de construção, encaixáveis, figuras de animais, veículos de transportes e pistas. Da mesma maneira que nos jogos de mesa, aqui as crianças escolhiam autonomamente o jogo, levavam para o espaço livre no chão e jogavam livremente, trabalhando competências como a criatividade, a orientação espacial, conhecimento do mundo e a comunicação. Nesta área podiam estar seis crianças de cada vez. A área da casinha era onde se encontrava uma representação de uma casa: à escala da criança e em madeira, é possível observar uma cozinha, uma mesa com cadeiras, um quarto onde se encontra uma cama, cómoda, mesinha de cabeceira e armário e alguns bonecos (bebés), devido à situação pandémica encontrava-se quase despida. Aqui, ao trabalhar o faz de conta, as crianças podem aprender sobre as tarefas do dia-a-dia e representar papéis do seu quotidiano. Na área da pintura, encontrava-se um cavalete com uma folha afixada e frascos de tinta, bem como pincéis. Para além disto, aqui é escrita a data para que as crianças copiem para a folha, quando colocarem o seu nome, de forma autónoma, antes de iniciar a sua pintura, atividade que permite à criança expressar-se fazendo uso da linguagem artística (pictórica, no caso em questão), ao mesmo tempo que trabalha a motricidade fina ao segurar o pincel e as competências de reconhecimento das cores e formas, bem como a cidadania no que concerne ao respeito pelo espaço e pelos materiais uma vez que nesta área, mais do que noutras, é importante cuidar dos materiais que são utilizados para que outros possam fazer uso deles. A área do desenho consistia numa mesa com cadeiras onde a criança pegaria autonomamente numa folha de papel e no material de desenho que pretendesse (lápiz de carvão, lápis de cor, marcadores), que se encontrava

ao seu alcance. Este procedimento ocorreria da mesma maneira caso a criança escolhesse “Recorte”. Esta área era pouco escolhida pelas crianças no momento de decisão, o que explica a dificuldade que demonstram ao nível do desenho. Aqui, ao manusear o lápis a criança, para além de se expressar através do desenho deveria desenvolver a motricidade fina, por forma a conseguir o movimento de segurar o lápis de forma correta, podendo escrever o seu nome e a data nos seus trabalhos. Ao recortar, trabalhar-se-ia, para além da concentração, a motricidade fina no movimento de abrir e fechar a tesoura, procedendo à colagem numa folha de papel, o que implica o domínio da técnica de colagem, que mais uma vez trabalha a concentração. A área da plasticina consiste numa mesa onde a criança se senta assim que pega na plasticina e no material que pretende usar para manipular a plasticina (espátula, formas de corte, rolo). A área da biblioteca é constituída por um móvel expositor de livros, uma mesa com duas cadeiras, um fantocheiro e uma caixa com alguns fantoches, para além de um tapete que delimita o espaço desta área para além de lhe atribuir a sensação de calma que é necessária neste local e lembrar uma das regras essenciais: retirar os sapatos antes de entrar. Para além disto, as crianças entendiam que têm de estar em silêncio para poder ler livros e ter muito cuidado com o material, pois é mais sensível. Aqui, as crianças escolhiam os livros que pretendiam explorar, ou os fantoches que pretendessem manipular e liam para si ou para o colega, interpretavam personagens e faziam teatros de fantoches. Esta área permite às crianças uma descoberta do mundo através dos livros e estimula o gosto pela leitura. Para além disto, promove a comunicação e a imaginação, desenvolvendo a criatividade das crianças nos momentos de interpretação.

Tal como refere Formosinho (2013, p. 45), “a organização do espaço não é permanente: deve adaptar-se ao desenvolvimento das atividades e dos projetos ao longo do ano, devendo incorporar materiais produzidos pelas crianças”. Ora, pode verificar-se no contexto em questão que a organização do espaço é realizada pela educadora em colaboração com as crianças e tendo em conta as necessidades e os interesses do grupo, não sendo estanque, estando sujeita a alterações que beneficiem o grupo. Para além disto, a observação da educadora de infância é imprescindível para que consiga compreender de que forma funciona o espaço da sala de atividades na medida em que está organizado e de que maneira é que vai ao encontro daquilo que as crianças precisam no momento.

O grupo de crianças em questão é heterogéneo (ao nível de idades), constituído por 24 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos: uma criança de 3 anos, dez

crianças de 4 anos e treze crianças de 5 anos. O grupo demonstra uma boa dinâmica de interação entre pares, o que é possível ser justificado pelo facto de já terem frequentado a instituição no ano passado. Isto faz com que não existam grandes conflitos. Para além disto, as duas crianças que estão pela primeira vez no jardim de infância mostram sentir-se confortáveis, demonstrando apenas alguma dificuldade em saber o nome de alguns colegas, o que é facilmente auxiliado pelos mesmos, numa perspetiva de ajuda e colaboração entre todos notória. Foi identificado um grande interesse por ouvir, contar e recontar histórias, por atividades de expressão motora, canções, celebração de datas festivas e dificuldades no que diz respeito ao desenho (nomeadamente da figura humana), pintura e recorte e ao nível da comunicação oral – verificou-se que as crianças demonstravam alguma dificuldade em dar a vez ao outro para se expressar.

Tendo sido feita a observação das crianças em questão, é necessário observar o seu comportamento. Para isto é importante que se compreendam as rotinas que fazem parte do quotidiano deste grupo, ou seja, como é gerido o tempo nesta instituição e com estas crianças especificamente.

Devido à previsibilidade e segurança que lhes deve conferir no dia a dia, a par da sua flexibilidade, que deve ser tida em conta em qualquer situação, a gestão do tempo deve ser tida em consideração pela equipa que trabalha com o grupo de crianças. No entanto, como organização educativa, a escola tem alguns pressupostos a que se deve ter atenção, como é o caso de os espaços estarem livres ou não para determinadas atividades, os horários rotativos dos funcionários e outras questões que possam surgir (imprevistos). Assim, no contexto onde foi realizada a PES, a gestão do tempo (ao nível da rotina diária) era feita de uma forma diferente no ano em questão, devido aos procedimentos adotados para a prevenção da COVID-19. Para que fosse possível manter a distância de segurança no refeitório com todas as turmas da escola, existe desfasamento de horários de almoço. As crianças do jardim de infância almoçavam às 11:30h, o que tem interferência na gestão do restante tempo, para a realização de atividades propostas e para os momentos de jogo no espaço exterior. As crianças entravam às 9h, realizava-se o acolhimento, atividades pelas áreas de interesse e/ou uma atividade proposta pela educadora de infância e/ou pelas estagiárias, seguindo-se o momento de higiene, lanche, atividades no espaço exterior e hora de almoço. Depois do almoço, as crianças regressavam à sala de atividades pelas 13:30, momento em que comiam a sobremesa e o pão (a separação entre o prato e a sobremesa deve-se ao horário de almoço ser tão

reduzido neste ano). Tendo completado a refeição, as crianças poderiam realizar atividades propostas (pelo grupo, pela educadora e/ou pelas estagiárias) e seguir-se-ia algum tempo dedicado às áreas de jogo da sala. Nota-se que este ano, devido ao desfasamento de horários das crianças do 1ºCEB, algumas crianças saíam mais cedo por irem embora ao mesmo tempo que os irmãos (cerca das 15h, ao invés das 15:30h), o que lhes causa alguma perturbação no desenvolvimento da ação educativa.

Para além disto, no que diz respeito à gestão do tempo a nível semanal, as crianças conseguem identificar com facilidade o dia da semana, partindo das atividades e rotinas próprias de cada dia, como é o exemplo da Educação Física ou do momento de partilha dos acontecimentos do fim de semana com o grupo à segunda-feira. Da mesma forma, as crianças reconhecem no calendário datas festivas, como feriados e aniversários dos colegas do grupo e diariamente é feito um trabalho de localização no tempo com o grupo, para que fiquem contextualizados sobre as tarefas a realizar naquele dia ou naquela semana. Isto é feito todos os dias no momento do Acolhimento.

A par da gestão do tempo, para que o ritmo da criança seja acompanhado com estabilidade, é importante ter em atenção a dimensão das interações, tanto ao nível da instituição, como no que diz respeito à relação com a família. No que concerne à instituição onde foi realizada a PES, foi possível observar a coesão entre as crianças do grupo e o sentido de ajuda entre os elementos do mesmo, isto é, a relação criança-criança mostrou-se muito vantajosa na medida em que permitiu amplificar as aprendizagens das crianças através da interação que levou ao intercâmbio de saberes e competências. Para além disto, sabe-se que a relação com a educadora de infância e com as assistentes operacionais deve ser de empatia, para que a criança se sinta segura no ambiente educativo, desde o momento em que chega à instituição. Isto verificou-se na medida em que, para além da relação de trabalho colaborativo entre todos os elementos da equipa educativa, numa perspetiva mais focada na prática da Educação Pré-Escolar, foi possível observar que a Educadora Cooperante mantinha uma relação de grande afeto, prestando atenção às necessidades individuais pessoais das crianças e demonstrando interesse nos seus medos e inseguranças. Quanto às estagiárias, observou-se, por parte do grupo de crianças, uma fácil abertura e conforto perante dois indivíduos desconhecidos no seu espaço de atividades, mantendo uma relação de proximidade, tendo-as como adultos em quem podiam confiar, apesar do menor tempo de relação. Um ponto menos positivo relativamente às interações observado no contexto de estágio relaciona-se

com a comunicação com as famílias. Em conversa com a Educadora Cooperante, soube-se que os momentos de diálogo com os pais, que anteriormente poderiam ser convidados a entrar nas salas para conversas mais longas, eram agora curtos e menos pessoais, por serem à porta da instituição, no momento de chegada e/ou saída das crianças. Assuntos mais morosos eram tratados via *e-mail* ou através de videoconferências, o que fez com que tivesse de se repensar as estratégias de comunicação entre a escola e a família. Ainda assim, verificou-se, ao longo da prática, que foi feito o esforço por enviar para as famílias, sempre que possível, criações das crianças, tanto em formato físico, como em formato digital, como foi o caso do audiolivro digital criado pelo grupo de crianças com as estagiárias.

2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO DO ENSINO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O início da observação no contexto do 1º CEB coincidiu com o regresso das crianças à escola após o período de confinamento que se impôs devido à COVID-19 e que, tendo durado aproximadamente dois meses, teve fim no dia 15 de março. Desta forma, foi possível observar alguns comportamentos e verificar de que forma este período teve impacto no bem-estar dos alunos e, conseqüentemente, na sua aprendizagem. Esta observação foi realizada com recurso a notas de campo, mas também recorrendo à conversa informal com a professora cooperante, de forma a podermos ter uma compreensão mais alargada daquilo que foi o ensino à distância para a turma em questão.

Em primeiro lugar, é importante ter em consideração que, ao estar no ensino à distância, as crianças não se encontram numa situação de igualdade, ou seja, enquanto na escola, todos têm direito aos mesmos recursos, em casa alguns alunos conseguem ter mais apoio da família ou até mesmo diferentes recursos materiais para realizar as tarefas propostas. Assim, no momento em que se dá o regresso à escola, as crianças voltam ao ambiente em que se encontram em igualdade. Ora, verifica-se que isto é positivo para todas as crianças: por um lado por haver alguns alunos que beneficiavam de ajudas dos pais ou familiares para realizar as tarefas, vindo a diminuir a sua autonomia na realização das mesmas, por outro lado porque crianças que não conseguiram beneficiar de algum apoio por parte da família (por indisponibilidade, ou mesmo porque os familiares não têm competências para tal), voltam a tê-lo, por parte da professora que se encontra à disposição de todos.

A PES no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico foi realizada com uma turma de 24 alunos do 2º ano do 1º CEB. Desta turma faziam parte 11 rapazes e 13 raparigas, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. A turma integrava uma criança com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), que era acompanhada habitualmente no Centro de Apoio à Aprendizagem, estando presente em sala de aula com a restante turma apenas à sexta-feira quando possível. Por este motivo, a observação desta criança em particular foi bastante

reduzida. Para além disto, existia também uma criança com Síndrome de Asperger, não revelando nenhuma dificuldade na realização das tarefas propostas, mas apenas algumas alterações a nível comportamental. Neste sentido, as planificações não irão registar diferenciação pedagógica, embora se necessário as aulas coadjuvadas estarão atentas a esta criança.

O horário da turma era fixo, de segunda a sexta-feira, com entrada às 9h e saída às 15h, com intervalo entre as 10h e as 10:30h e pausa para almoço entre as 12h e as 13h. No final da componente letiva, algumas crianças permaneciam na escola, participando das Atividades de Enriquecimento Curricular dinamizadas por outros professores.

No que diz respeito às rotinas da turma, foi possível observar que todas as semanas, à segunda-feira, as crianças eram convidadas a partilhar momentos marcantes do seu fim-de-semana. Desta forma, partilhavam histórias e conhecimentos úteis para os colegas e sentiam-se ouvidas e valorizadas.

Relativamente aos projetos levados a cabo pela turma na escola, a turma em questão criou um pequeno mural de plantas, na grade junto ao portão da escola, com o objetivo de promover o interesse pelo cuidado da natureza. O projeto chamava-se “Jardinate” e consistiu em cada criança levar uma lata decorada por si com uma planta. Depois de todas as plantas afixadas no gradeamento da escola, as crianças seriam então responsáveis por cuidar delas, entendendo o valor que deve ser dado à natureza. Outros projetos poderiam ter sido levados a cabo, mas devido à pandemia e ao ensino à distância, tornou-se mais complicado. Foi possível observar o entusiasmo das crianças ao falarem das suas plantas. Desta forma, bem como nos momentos de intervalo em que casualmente passavam pelos seus vasos e paravam para os regar, demonstraram o seu envolvimento nas tarefas que o projeto envolveu.

No que diz respeito ao ambiente educativo, a sala de aula era espaçosa, possuindo grandes janelas que permitiam entrada direta de luz. Para além de um lavatório, onde as crianças poderiam realizar a correta higienização das mãos, equipado com sabonete líquido, álcool-gel e papel absorvente, a sala encontrava-se equipada com um computador, projetor, quadro branco e quadro interativo, bem como estantes onde se encontravam armazenados alguns materiais pedagógicos, os manuais escolares das crianças e as capas de arquivo dos trabalhos realizados pelos alunos. Na sala encontravam-se materiais manipuláveis que poderiam ser usados, de que são exemplo alguns livros de histórias, MAB, ábaco de madeira, materiais para realização de atividades no âmbito da expressão plástica (como cartões,

cartolinas coloridas, tintas, marcadores, tecidos coloridos, rolhas de cortiça, rolhas de plástico, entre outros). Para além disto, existiam na sala caixas de arquivo empilháveis, cada uma correspondente a um dos alunos da turma onde poderiam colocar os seus trabalhos até serem arquivados, bem como materiais suplentes (cadernos novos, lápis de cor e de cera e marcadores). Nas paredes da sala observou-se alguns materiais de apoio à aprendizagem, tais como posters: relativo ao alfabeto, poster da tabela do 1000, cartaz com os dias da semana, com os meses do ano e com as classes de palavras, poster da “fábrica das histórias”, e criações das crianças acerca das atividades realizadas mais recentemente.

Inicialmente, as mesas encontravam-se distanciadas, devido a normas preventivas da propagação da Covid-19, encontrando-se os alunos agrupados em pares, estrategicamente, de acordo com as suas dificuldades. Assim, um aluno com mais facilidade em algumas áreas encontrava-se junto de um aluno que tivesse alguma dificuldade nessa mesma área, por forma a poder ajudá-la na realização das tarefas, e vice-versa. Isto verificava-se por toda a sala. Mais tarde, sendo possível, as mesas foram reposicionadas em formato de U, possibilitando uma melhor comunicação entre a docente e as crianças bem como entre os alunos entre si, para que possam realizar o trabalho colaborativo. Foi possível observar que as crianças se sentiam realizadas, quando conseguiam ajudar os colegas, pois conseguiam compreender mais facilmente o conteúdo curricular devido à linguagem utilizada que era mais familiar à criança.

Foi possível observar que as relações entre as crianças eram positivas, existindo interação entre todos, tanto em sala de aula como nos momentos de intervalo. Para além disto, a professora titular da turma (professora cooperante) promovia a comunicação de forma a melhorar as relações entre as crianças e gerir conflitos que pudessem surgir. As relações entre docentes e entre estes e não docentes eram positivas, com base no respeito mútuo e ajuda, sendo que se viveu um ambiente de aprendizagem positivo, sentiu-se uma equipa coesa, o que é de elevada importância para o processo educativo. Devido à situação epidemiológica, verificou-se um contacto menos próximo com as famílias, sendo realizadas reuniões de pais periodicamente *online* (via *Zoom*), e sempre que se verificasse necessário, reuniões presenciais com um encarregado de educação apenas no período de atendimento da Professora cooperante. Para além disto, sempre que se verificasse necessário, por motivos que não justificassem a ida dos encarregados de educação à escola, a comunicação com a família seria realizada via *e-mail*. No que concerne à participação dos familiares e comunidade externa à escola, mais uma vez por conta da pandemia, esta foi diminuta no ano em questão,

tendo-se optado pela adoção de estratégias digitais, nomeadamente a partilha da evolução de projetos através do *Padlet* ou o envio dos trabalhos das crianças para os seus encarregados de Educação por correio eletrónico.

No período de observação foi possível a díade elencar alguns aspetos, decorrentes do ambiente educativo, que poderiam potenciar aprendizagens e permitir a utilização de recursos interessantes, mas por outro lado, alguns aspetos que poderiam causar inibições no decorrer da PES. Assim, foi possível desde o primeiro momento observar que existia na sala de aula um computador e quadro interativo, e que as crianças se sentiam muito confiantes e motivadas com o uso desta ferramenta. Para além disto, o facto de a sala ser espaçosa permitiria que algumas atividades mais dinâmicas a nível motor (planificadas para o espaço exterior) pudessem ser realizadas em sala de aula, caso não fosse possível a sua realização no local proposto inicialmente, apenas com a movimentação de algumas mesas e cadeiras, o que chegou a acontecer mais tarde na PES. Como pontos menos positivos, mais tarde a díade concluiu que a rede *wi-fi* não estava apta para funcionamento dentro da sala de aula, o que foi um entrave na realização de algumas atividades em que foram utilizados recursos tecnológicos como tablets, e esta condicionante obrigou à adoção de outras estratégias como a instalação de aplicações que não requeressem ligação sem fios à internet ou então o trabalho em grande grupo no computador da sala (com alimentação por cabo). Para além disto, verificou-se que as janelas amplas permitiam a entrada de luz, o que se mostrou positivo para a realização de atividades com utilização de recursos analógicos, mas um ponto negativo aquando da realização de atividades com determinados recursos tecnológicos, nomeadamente o projetor e o quadro interativo, por perturbar a visão, uma vez que a exposição à luz solar durante uma grande parte do dia fazia com que se tornasse praticamente impossível visualizar imagens e textos projetados no quadro interativo. Ainda no que concerne aos recursos tecnológicos, a díade obteve a informação de que poderia requisitar *tablets* junto da sede do agrupamento, sendo que estariam disponíveis apenas quatro e esta requisição estaria sujeita a verificação da disponibilidade dos mesmos. Assim, a díade optou por requisitar estes equipamentos na Escola Superior de Educação, em maior número, para que fosse possível o trabalho em grupos mais pequenos.

Quanto às metodologias utilizadas, observou-se ao longo da PES que a turma estava habituada à utilização dos manuais escolares, tanto em formato físico como em formato

digital, através de projeção no quadro interativo, para além de atividades dinâmicas realizadas no espaço exterior ou em sala de aula, em articulação com os conteúdos.

2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

No que diz respeito à Metodologia de Investigação desenvolvida pela díade em colaboração com a Educadora Cooperante e especialmente com o grupo de crianças, é importante referir que, tendo em consideração a etapa de formação do par pedagógico constituído pelas estagiárias, deve dar-se relevo à componente de aprendizagem que a metodologia de Investigação Ação traz não só para as crianças mas também para os docentes, colocando a teoria, isto é o conhecimento científico, a par da prática, o que se verifica especialmente nesta etapa de formação. Desta forma, tal como afirma Máximo-Esteves (2008, p. 20) “a compreensão das práticas e situações sob escrutínio colectivo decorre de um princípio que vincula a teoria e a prática em simultâneo”, ou seja, “ideias até então circunscritas ao domínio da investigação pura, passam a ser pertença dos práticos, que (...) as põem à prova mediante a auto-reflexão (...) e a colaboração”.

Em virtude do desenvolvimento de uma prática coerente e benéfica para as crianças, e tendo em mente a aprendizagem ao longo da vida, é importante considerar a Metodologia de Investigação Ação. Esta metodologia foi colocada em prática durante a PES, tendo-se desenvolvido da forma que a seguir se explica.

“A investigação-acção procura analisar a realidade educativa específica e estimular a tomada de decisão dos seus agentes para a mudança educativa. Esta mudança implica a tomada de consciência de cada um dos actores, individualmente, e do grupo, do qual emerge a construção de conhecimento através do confronto e contraste dos significados produzidos na reflexão.” (Mesquita-Pires, 2010, p.71). O docente deve ser um investigador por natureza, aprendendo enquanto ensina, ou seja, ao processo educativo está inerente a aprendizagem das crianças, mas também do adulto.

A metodologia de Investigação-Ação é vista como um ciclo, iniciando-se com a observação do contexto e das necessidades e interesses do grupo, definição das necessidades sobre as quais atuar, ação propriamente dita, reflexão sobre a ação e, por fim, uma

investigação acerca dos aspetos a melhorar, voltando à observação para colocar em prática as aprendizagens construídas através da investigação realizada.

Desta forma, a díade desenvolveu com o grupo de crianças a metodologia acima referida, iniciando numa primeira fase por observar o contexto, o grupo e as interações. Foi realizada observação participante e sistemática, uma vez que se observou as crianças e houve intervenção no contexto em simultâneo (Estrela, 1994). Recorreu-se a registos escritos e também a registos fotográficos que apoiaram esta observação. Para além disso, recorreu-se à entrevista à educadora cooperante, por forma a conseguir compreender o seu ponto de vista relativamente a algumas questões previamente formuladas. De seguida, foi possível identificar interesses e necessidades, de forma a proceder à planificação de atividades que fossem ao seu encontro, isto é, atividades propostas às crianças com a intencionalidade de trabalhar aqueles pontos que se identificou como fragilidades, na fase anterior. Esta planificação foi realizada em colaboração com a Educadora Cooperante com recurso a uma grelha de planificação semanal, em que a díade elencou os interesses e as necessidades das crianças, de seguida os objetivos a alcançar bem como as atividades a serem desenvolvidas e as metodologias a adotar, tendo em conta as necessidades a trabalhar e os objetivos definidos. Por fim, foram criadas as atividades para o grupo de crianças em questão e brevemente descritas na mesma planificação, seguindo-se um guião dos espaços e materiais necessários para a realização dessas atividades, bem como as áreas de conteúdo trabalhadas com a realização das mesmas, dando-se por fim a revisão e feedback por parte da Supervisora Institucional e foram realizadas alterações, quando necessário. Após a realização da planificação, desenvolvendo as atividades planificadas, foram realizadas reflexões pós-ação, sendo apontados os pontos bons e menos bons, ou por outro lado, os pontos passíveis de melhorar e aqueles que devem manter-se na prática futura. Tendo isto em conta, a tríade prossegue com a investigação de ações diferentes, alternativas que estejam de acordo com o contexto e que vão ao encontro das dificuldades que não conseguiram ser colmatadas, procurando novas estratégias, diferentes recursos e refletindo sobre cada momento da prática. Desta forma, no momento seguinte, a prática desencadear-se-á com maior coerência, mas sempre com espírito crítico pois nunca será alcançado o estado de “perfeição”, o educador é sempre um investigador, tendo de se adaptar, pois as necessidades e os interesses das crianças estão em alteração e por este motivo é importante estar em constante observação e reflexão da prática.

A reflexão acerca da prática ao longo da PES foi realizada com recurso a Narrativas Individuais, documentos onde o docente descreve e reflete sobre as suas observações, sobre o contexto e sobre a ação, Narrativas Colaborativas – documentos realizados em díade ou tríade pedagógica que promovem a reflexão sobre um determinado momento da prática a partir de diversos pontos de vista, as reuniões pós-ação, que ocorrem após uma determinada ação reunindo a equipa educativa ali presente e promovendo o diálogo entre todos para que se partilhem opiniões e os intervenientes reflitam sobre a sua prestação, bem como pontos positivos e negativos ou alternativas para melhorar a prática, recorrendo a um guião de pré-observação que precedeu as ações em questão. Por fim, ao longo da PES, recorreu-se aos seminários em grande grupo, em que, partilhando determinadas situações com as colegas da turma e com a professora mediadora, se conseguiam diversos pontos de vista e possíveis métodos de resolução ou melhoramento.

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

A ação é, inegavelmente, uma parte importantíssima da formação profissional. Esta toma ainda mais relevo na formação docente. Desta forma, é importante ter em consideração que a ação levada a cabo na Prática Educativa Supervisionada (PES) ao longo de um ano não é suficiente para ser um bom profissional, pois deve ter-se em atenção a aprendizagem ao longo da vida, isto é, usar este percurso formativo para aprender a aprender, criando estratégias não só de ação, mas de ação fundamentada, bem como reflexão e um esforço contínuo para melhorar a prática educativa. Da mesma maneira, é de elevada relevância para esta etapa de formação, tal como referido no capítulo anterior, o processo de planificação, partindo de uma correta observação, de forma a conseguir identificar interesses e dificuldades, formular objetivos, pensar em estratégias e por fim interetar todos os anteriores, criando oportunidades de aprendizagem em colaboração com toda a equipa pedagógica e com a comunidade.

O presente capítulo encontra-se dividido em dois subcapítulos referentes às ações desenvolvidas na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Aqui, serão explicitadas algumas das ações que a díade desenvolveu ao longo da Prática Educativa Supervisionada no contexto da Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Após a explicitação das ações será feita uma reflexão sobre a sua importância, tanto para o grupo de crianças com as quais o trabalho foi realizado, como para a mestrandia em questão, referindo a importância destes momentos no seu percurso formativo bem como no seu percurso pessoal.

3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Ao longo da Prática Educativa Supervisionada no contexto da Educação Pré-escolar, a díade desenvolveu um conjunto de ações, mas apenas algumas serão apresentadas, analisadas e refletidas. Estas ações partiram sempre das dificuldades e dos interesses das

crianças, tendo em atenção uma prática reflexiva, centrada no papel ativo da criança no seu processo de aprendizagem, bem como na importância de lhe dar voz.

Na PES desenvolveu-se um projeto, denominado de “Biblioteca da Janela”, que privilegiou a transversalidade de saberes, tendo decorrido ao longo de cerca de oito semanas. Este surgiu da necessidade de ampliar o espaço-sala da biblioteca na sala de atividades, visto ser um espaço muito escolhido pelas crianças nos momentos de jogo livre. Para além disto, uma vez que esta área se encontrava, de alguma forma subaproveitada, pretendeu-se dinamizar a mesma com novas ações, proporcionando momentos de aprendizagem às crianças que possibilitassem tirar o máximo partido dos recursos aqui presentes, bem como a introdução de novos recursos. Desta forma, as ações que serão mencionadas foram, em grande parte, integradas neste projeto, tendo ocorrido outras ações em paralelo.

Segue-se uma breve contextualização das ações realizadas ao longo da PES na EPE, tanto no que diz respeito ao Projeto da Biblioteca da Janela como restantes ações, desenvolvidas em paralelo.

Inicialmente, como forma de cativar as crianças para a leitura, foi introduzido no espaço-sala da biblioteca um novo livro. A história “Não abanem o barco” foi lida às crianças de forma expressiva, seguindo-se algumas atividades de compreensão e de desenvolvimento da expressão oral, para além da matemática, presente no conto. Assim, foi possível identificar algumas necessidades das crianças, nomeadamente ao nível da comunicação oral, bem como pontos fortes deste grupo, como foi evidente no caso da matemática, tornando assim possível a planificação de uma ação mais direcionada para as fragilidades e menos focada nos pontos em que as crianças já se encontravam mais desenvolvidas. De seguida, tendo sido observado interesse por parte das crianças na expressão dramática, a par da dificuldade ao nível da pintura e do desenho, foi proposto que o grupo preparasse uma dramatização e respetivos recursos, tais como adereços e cenários, para posterior apresentação aos colegas do Jardim de Infância. Ao longo do processo, a dÍade realizou observação contínua, verificando alterações que fossem surgindo ao nível das necessidades e dos interesses das crianças. Para além disto, verificou também a ocorrência ou não de evolução nos aspetos que se pretendia trabalhar com o grupo, registando. O empenho das crianças nesta atividade foi notório, embora o produto final (apresentação da dramatização aos colegas) não tenha sido o esperado. Este momento foi positivo na medida em que permitiu que a dÍade refletisse sobre a importância do processo e não apenas do produto. Valorizaram-se as aprendizagens e aquilo

que se observou no processo, ao invés de se ter em conta um produto que não foi de encontro à expectativa criada pelos adultos da equipa educativa. No seguimento da exploração da referida obra, uma vez que os animais foram as personagens principais e com o intuito de trabalhar a motricidade fina e a criatividade, para além da matemática, a díade propôs às crianças que construíssem pequenos animais em pasta de farinha e sal, confeccionando a própria pasta, com recurso a diversos instrumentos de medida e a um procedimento. Assim, as crianças foram desafiadas a criar os seus próprios animais e, mais tarde a colori-los, encontrando-se de seguida em quarentena durante algumas horas, podendo levar para casa, o que possibilitou a realização da ponte entre o jardim de infância e a família.

Com o intuito de promover a leitura numa base regular, a díade procedeu, alguns dias mais tarde, à leitura expressiva, com recurso a um fantoche, da obra “O Monstro Rosa”, tendo articulado esta leitura com um momento de expressão motora relacionado com a obra. Mais tarde, tendo sido observado por algumas das crianças, em conversa pós-leitura, que em ambas as obras lidas, estavam presentes os barcos, e tendo sido referido na última o barquinho de papel, as crianças manifestaram o seu interesse em realizar corridas com pequenos barcos, mostrando-se bastante recetivas à sugestão das estagiárias de realizar corridas de barcos de papel, o que levou à construção de barcos de papel em origami, com o intuito de trabalhar a motricidade fina das crianças do grupo, bem como a sua decoração com marcadores, visto ter sido identificada a dificuldade no desenho e na pintura, tal como referido anteriormente. Ao planear a referida corrida em grande grupo, surgiu a questão “Porque é que os barcos não afundam?”, dando origem ao desenvolvimento de uma atividade experimental sobre flutuação de objetos e respetivo registo. Estas atividades, embora tenham surgido no âmbito da leitura de livros que foram introduzidos na biblioteca, foram desenvolvidas em paralelo, não se encontrando integradas no Projeto Biblioteca da Janela.

No âmbito da dinamização do espaço-sala da biblioteca, tal como referido inicialmente, a díade tinha como objetivo proporcionar momentos de aprendizagem às crianças através da introdução de novos recursos ou exploração de recursos utilizados com menor frequência por este grupo. Desta forma, surgiu a oportunidade de apresentar ao grupo os dados de contar histórias, permitindo que as crianças interagissem com este material e de seguida fosse trabalhada a imaginação, a criatividade e a expressão oral ao ser criada uma narrativa, posteriormente denominada “O Rei que ficou sem coroa”. A partir desta história, foi construído um livro digital, com registos das crianças, tanto gráficos como em formato de

áudio, para que fosse possível partilhar com as famílias sem os constrangimentos impostos pela COVID-19. Este também foi colocado em formato físico na estante da Biblioteca da Janela, para que as crianças o pudessem explorar e recordar o processo de execução do mesmo. Tendo em consideração a adesão tão positiva das crianças a este material, surgiu a ideia construir um dado de contar histórias, em formato grande, para aquele grupo. Desta forma surgiram diversas ideias e as crianças facilmente se mostraram entusiasmadas por iniciar esta atividade. Da mesma maneira, assim que terminou a construção do referido dado, foi notório o envolvimento das crianças nos momentos de exploração da criatividade em que se dirigiam a esta área de jogo para usar o referido recurso, tanto em pequenos grupos como individualmente. A par deste dado, tendo em consideração alguns dos interesses demonstrados pelas crianças, foi criado um dado de jogos dinâmico, com o objetivo de promover a realização de diferentes tarefas de curta duração, como será explicitado mais à frente neste capítulo. Para além das múltiplas aprendizagens que este material ofereceu ao grupo, foi possível constatar que o grupo o utilizou recorrentemente nos momentos de transição entre rotinas, que por vezes podiam causar tempos de espera frustrantes para as crianças, melhorando assim o dia-a-dia deste grupo.

Ainda no seguimento da introdução de novas obras na biblioteca da sala, e indo ao encontro de um interesse das crianças observado pela díade, que foi o de partilhar com os colegas da instituição os materiais e os recursos da sua sala, bem como as ações realizadas neste âmbito, foi realizada a leitura interativa do livro “O Urso e a Casa dos Livros”, obra que remete para o desenvolvimento de conceito de biblioteca, trabalhado até este momento no âmbito do projeto, e a construção de uma biblioteca móvel, em articulação com a história explorada, por forma a que o grupo pudesse ficar com um recurso que pudesse ser transportado para qualquer local dentro da instituição ou no espaço exterior, expandindo as possibilidades de exploração dos recursos aqui presentes. Com esta atividade, trabalhou-se a expressão dramática, apelando mais uma vez ao elemento mágico tão importante na educação pré-escolar, e também se pretendeu promover a expressão plástica e a criatividade com a personalização do carrinho que deu origem à biblioteca móvel.

Tendo em conta os interesses das crianças, ao tornar-se facilmente observável o seu entusiasmo relativamente à época natalícia, esta temática foi abordada, em conversas de grande grupo e através da realização de algumas produções artísticas relacionadas com a data festiva. Contudo, no que diz respeito ao projeto desenvolvido, é importante referir que a díade

considerou oportuna a introdução da obra “Ninguém dá prendas ao Pai Natal”, pela componente reflexiva que acarreta, por levar o leitor a pensar no outro para além de si, numa perspetiva altruísta. Desta forma, o par pedagógico representou o referido conto de forma dramática, com recurso a adereços, com o objetivo de proporcionar um momento de magia e diversão às crianças e promovendo a reflexão ao nível da Educação para a Cidadania, numa conversa em grande grupo que foi realizada posteriormente. Este livro foi colocado na estante da biblioteca e verificou-se o interesse das crianças em explorar a obra, para além de reproduzir a dramatização que tinham observado. Por fim, o facto de o Pai Natal não receber presentes levou ao questionamento sobre “O que podemos fazer para oferecer ao Pai Natal?”, tendo sido confeccionadas bolachas, com recurso a instrumentos de medição e formas cortantes por forma a trabalhar as medidas de massa e de volume e também a motricidade ao cortar as bolachas com formatos diversos.

Serão abordadas de seguida algumas das ações desenvolvidas, de forma mais aprofundada, nomeadamente a Leitura Dramatizada da obra “O Monstro Rosa”, a Experiência sobre flutuação e corrida de barcos de papel, a Construção de dados criativos para contar histórias e dado de jogos dinâmico, e a leitura interativa do conto “O Urso e a Casa dos Livros”. Por outro lado, no relatório do par pedagógico, serão abordadas as ações designadas de seguida: “Não abanem o barco!”, criação do livro digital “O rei que ficou sem coroa”; a decoração da biblioteca ambulante e de um painel ilustrativo da obra “O Urso e a Casa dos Livros”.

Segundo Vasconcelos, et al. (2012), a metodologia do trabalho por projetos compreende quatro fases. Desta forma, a Fase I, que corresponde à definição do problema, foi realizada a partir de uma conversa com as crianças, partindo do dia da Biblioteca Escolar. A partir do momento de acolhimento, tendo identificado o dia da semana e o dia do mês, o grupo foi informado de que seria o dia internacional da Biblioteca Escolar (25 de outubro). Destarte, através de uma partilha de ideias com as crianças foram lançadas algumas questões, como “O que é uma biblioteca?”, “Onde existem bibliotecas?”, “O que se pode fazer na biblioteca?” e “O que existe nas bibliotecas?”. Foi notório o entusiasmo das crianças ao falar sobre este assunto, bem como ao apresentar às estagiárias a biblioteca da sua sala. Também foi possível compreender que algumas crianças já tinham visitado outras bibliotecas, como a biblioteca municipal e esta partilha de ideias permitiu que o grupo expandisse o seu pensamento sobre a ideia de biblioteca como instituição e não apenas como área de jogo da

sala de atividades. Tendo concluído a conversa, as crianças manifestaram (indo ao encontro do que já tinha sido observado) a sua preocupação com a falta de espaço para algumas atividades como por exemplo a realização de teatros de fantoches, existindo pouco espaço por trás do fantocheiro para a manipulação dos fantoches, bem como na parte da frente, tornando pouco acessível para as crianças assistirem ao espetáculo dos colegas sem passarem para outra área de jogo. Assim, definiu-se o problema: as crianças revelaram precisar de “uma biblioteca do tamanho do Mundo”. Mais tarde, registou-se num painel (em papel de cenário), com ilustrações das crianças, aquilo que já tinha sido falado, ou seja, o problema que deveria ser trabalhado, bem como os conhecimentos que o grupo já tinha sobre a biblioteca. Registou-se através de desenhos, o facto de a biblioteca ter livros, de poder ser usada para pesquisas, de o facto de existirem regras a ser cumpridas, a possibilidade da realização de teatros de fantoches e/ou leitura de livros. Aqui, também se registou o objetivo que se pretendia alcançar; em conversa com o grupo, foi definido como principal objetivo trabalhar para construir: “uma biblioteca do tamanho do mundo”.

A Fase II do Projeto, que envolve a planificação e o desenvolvimento do trabalho, ocorreu com recurso a estratégias que permitiram que as crianças se apropriassem dos materiais da biblioteca. Foram feitas leituras, usaram-se fantoches e exploraram-se os livros ali presentes. De seguida, numa conversa em grande grupo, refletiu-se sobre o que poderia ser alterado naquele espaço e como poderia ser feito. Observou-se, inicialmente, que a biblioteca poderia mudar de local, dentro da sala, para que pudesse ser mais ampla, tendo surgido depois, ao longo do desenvolvimento das ações, novas oportunidades de dinamização deste espaço-sala. Foram feitas propostas pelas crianças sobre onde e como posicionar os elementos da biblioteca (estante de livros, fantocheiro, mesa e cadeiras), foram feitos registos e por fim, em grande grupo, através de uma votação, tendo em atenção a discussão sobre os pontos positivos e negativos de cada sugestão (como a luz que receberia esta área caso estivesse perto da janela, ou o ruído que poderia haver se estivesse demasiado perto da área da casinha), as crianças optaram por escolher o local mais próximo da janela, indicando que a estante que se encontrava lá teria de ser movida e os móveis da área das construções ligeiramente afastados. Uma criança referiu também que gostaria de organizar a estante dos livros que estaria um pouco desarrumada, tendo sido apoiada por vários colegas. Para além disto, algumas crianças mais velhas consideraram que deveriam definir as regras da biblioteca. Desta forma, foi construído um cartaz com as regras para que todos pudessem ver (inclusive

restante comunidade não pertencente à sala). As crianças elencaram, registando através de desenho, as regras da sua biblioteca: para permanecer neste espaço deveriam retirar os sapatos, deveriam cuidar dos livros, não os rasgando, não deveriam colocar-se debaixo das mesas, e não poderiam permanecer mais do que duas crianças no espaço de cada vez. Estas ideias passaram então a ser registadas (através de desenhos das crianças) no painel como algo a fazer. É importante referir aqui que algumas crianças apresentam dificuldade que diz respeito à pintura e ao desenho, pelo que, nos momentos de registo, ao querer participar e, por terem o apoio dos colegas, desenvolveram estas capacidades, no sentido de autonomamente serem capazes de escolher desenhar ou pintar sem pedir ajuda aos colegas ou aos adultos presentes.

A restante planificação do trabalho a desenvolver ocorreu de acordo com o que foi sendo observado, ou seja, tendo em conta os interesses que foram surgindo no decorrer do projeto e as necessidades identificadas. Assim, foram necessários mais alguns momentos de reunião com as crianças para conversar sobre este projeto, pensar no que já tinha sido feito e no que ainda havia por fazer e planear o trabalho a desenvolver, surgindo novas ideias e dando voz às crianças para que expressassem os seus interesses.



Figura 2 - Painel ilustrativo do Projeto Biblioteca da Janela

A fase III diz respeito à execução, ou seja, às ações desenvolvidas em torno da dinamização do espaço-sala da biblioteca. Neste âmbito, realizaram-se algumas atividades diretamente relacionadas com o projeto em questão, bem como atividades paralelas, propostas pelas crianças, que serão elencadas mais à frente.

No início do projeto, como elemento de motivação, as estagiárias apresentaram alguns livros novos às crianças, como o “Não abanem o barco” e o “Monstro Rosa”. No que diz respeito ao segundo livro, este foi selecionado tendo em conta o interesse que as crianças demonstraram ao longo de alguns dias pelas cores, tendo ocorrido diversas vezes o fenómeno do arco-íris, e tendo sido uma ideia das crianças para dinamizar a biblioteca (“Podemos pintar de todas as cores”), permitindo, com as atividades propostas, promover a comunicação verbal e não-verbal, bem como a reflexão sobre assuntos emergentes na atualidade. Assim, optou-se por fazer uma leitura dramatizada do “Monstro Rosa”, com recurso a um fantoche, realizado com recurso a poucos materiais e facilmente manipulável, tanto para o momento do conto por parte da estagiária como para que as crianças se pudessem apropriar do objeto, nesse momento e posteriormente, uma vez que foi colocado no espaço-sala da biblioteca. Este foi realizado apenas com um novelo de lã, um olho e um pedaço de cartolina com o formato da boca do monstro, assemelhando-se à personagem ilustrada no livro. A atividade iniciou-se começando por informar as crianças de que aquele monstro teria vindo de uma terra distante para lhes contar a sua história, o que cativou imediatamente a atenção do grupo. O recurso anteriormente referido permitiu realizar a introdução à história e a interagir com as crianças uma vez que ele próprio contava alguns factos sobre si. Esta história aborda a diferença, tratando a temática da inclusão, visto que o “Monstro Rosa” vivia num país sem cor nenhuma onde não se sentia bem e, após decidir fazer uma viagem, encontrou um lugar com monstros de diversas cores e com diferentes características, onde foi possível experienciar o sentimento de pertença. Tratando-se de um percurso que a personagem principal do conto realizava, esta leitura foi dinâmica, na medida em que as crianças foram questionadas sobre o que poderia acontecer de seguida, levando-as a refletir e a colocar hipóteses, desenvolvendo a sua criatividade. Uma vez que existiu abertura para que todos participassem, partilhando as suas ideias, trabalhou-se a comunicação oral nestes momentos de colocação de hipóteses e foi notório o entusiasmo com que as crianças participaram, bem como a atenção que prestaram ao longo do percurso. No final da leitura dramatizada, após um diálogo com as crianças sobre a diferença e sobre a empatia e o ato de se colocar no lugar

do outro, neste caso, pensando como agiriam se fossem o referido monstro, foram colocadas algumas questões às crianças acerca da temática principal da obra – a inclusão – promovendo a reflexão sobre a diferença e sobre as características que diferenciam cada indivíduo. No entanto, verificou-se que a atenção das crianças se encontrava direcionada noutra direção, uma vez que o livro terminava com um grande arco-íris, fenómeno observado nos dias anteriores e discutido em grande grupo nos momentos de acolhimento como algo de interesse para as crianças do grupo. Desta forma, o par pedagógico optou por ir ao encontro dos interesses das crianças, planificando atividades relacionadas com as cores, misturas de cores, com o fenómeno do arco-íris, entre outras, e fazendo uso da propriedade flexível da planificação, desenvolveu-se a atividade seguinte, que pretendia trabalhar a Expressão Motora, em articulação com a obra em questão, uma vez que esta se mostrava um dos interesses das crianças. Assim, no polivalente da escola (uma vez que as condições meteorológicas não permitiram a realização no exterior, tal como tinha sido planificado), as crianças deveriam circular livremente pelo espaço e, ao sinal, parar e associar um cartão de uma cor (cor-de-rosa, azul, verde, amarelo e preto) às personagens da história, sendo que cada uma dessas personagens tinha um gesto que lhe era especial. A título de exemplo, pode referir-se que o monstro azul dava grandes abraços, logo, quando a estagiária levantasse o cartão azul, as crianças teriam de fazer esse gesto, e o mesmo com as restantes personagens. Existia ainda o “parar” em que todos deviam ficar como estátuas. Este jogo teve como objetivo entre outros trabalhar a atenção, uma necessidade identificada em algumas crianças. Ao regressar à sala após o almoço, a tríade educativa conversou com as crianças sobre o que foi feito de manhã. Foi neste momento que uma das crianças referiu, ao recontar sinteticamente a história, que o monstro viajou num barquinho de papel, fazendo referência aos barquinhos construídos pelo grupo em torno da obra “Não abanem o barco”, na semana anterior. O grupo havia construído e decorado individualmente (com auxílio da tríade pedagógica) os seus próprios barcos de papel, individualmente, trabalhando a motricidade fina, a coordenação oculo-manual e o sentido estético. Foi assim proposta uma corrida de barcos de papel, lembrando algumas crianças das corridas que fazem no espaço exterior no verão com recipientes com água e barcos de plástico.

Aquando da conversa sobre uma possível corrida de barcos a realizar, as estagiárias questionam as crianças sobre o motivo que levou os barcos a permanecer por cima da água e não a afundar. Uma criança refere que os barcos de papel são muito leves, pois se fossem

mais pesados não flutuariam. Desta forma, é proposta uma atividade experimental sobre a flutuação dos objetos. Assim, dividiu-se o grupo em dois grupos menores e, em espaços diferentes, cada estagiária desenvolveu uma atividade com um dos grupos, em simultâneo. No espaço exterior da instituição foi realizada a corrida de barcos de papel: num recipiente que a instituição possui para este efeito (como referido acima), colocou-se água e de seguida, foram inseridos um barco de cada lado. Formaram-se pares de crianças e cada uma soprou o seu barco até à meta, verificando-se um vencedor em cada partida (Figura 4). As restantes crianças observavam, atentamente e entusiasmadas a corrida enquanto esperavam a sua vez. Aqui também se conseguiu analisar o efeito do vento que desviou alguns dos barcos, ou o facto da água entrar num dos barquinhos, o que fez com que este afundasse, questões que foram discutidas e refletidas no final da atividade. Com esta atividade, trabalhou-se a alternância de vez, uma problemática identificada desde o início neste grupo, mas para além disto, os conteúdos da área do conhecimento do mundo relativos à flutuação de objetos, para além da componente da expressão plástica intrínseca à construção dos barcos de papel para que fosse possível a realização da corrida. Aqui, motivou-se o desenvolvimento do espírito crítico relativamente às situações que ocorreram (de que são exemplos a influência do vento ou da entrada de água no barco, que influenciaram a performance dos barcos na corrida), promovendo a discussão acerca destas variáveis.

Por outro lado, dentro da sala de atividades, foi realizada uma atividade experimental com vista a retirar conclusões sobre a flutuação de objetos de diferentes materiais e dimensões. Colocou-se num recipiente transparente com água alguns elementos (rolha de cortiça, pedra, barco de papel, clipe de metal) e registou-se numa folha, através de ilustração, aqueles que flutuavam e aqueles que afundavam. No final, os dois grupos de crianças juntaram-se e partilharam experiências em grande grupo sobre as atividades desenvolvidas. À vez, cada pequeno grupo de crianças partilhou aquilo que realizou, respondendo a dúvidas dos colegas e promovendo o debate e a troca de ideias, para além do desenvolvimento da comunicação oral. Tendo partilhado oralmente aquilo que havia sido feito, foram expostos os registos realizados por cada um dos grupos, sendo cada um deles sujeito a análise pelo grupo oposto, uma vez que se construíram em formatos distintos. Isto permitiu trabalhar a criatividade das crianças e levou à compreensão de que existem diversas estratégias para realizar uma mesma tarefa. Ao longo desta atividade as crianças demonstraram uma postura indagadora, formulando hipóteses e testando-as, o que foi positivo no sentido do trabalho do

método científico. Foram trabalhadas competências ao nível do trabalho de equipa e da tomada de vez, para que todos pudessem participar, o que era uma fragilidade deste grupo. Para além disto, trabalhou-se o desenho, ao realizar o registo dos objetos que flutuavam e que não flutuavam e mais uma vez, foi promovida a discussão em grande grupo sobre o motivo por que estes objetos flutuam ou não, relacionando com as características dos objetos, tendo sido realizado um registo da mesma atividade.

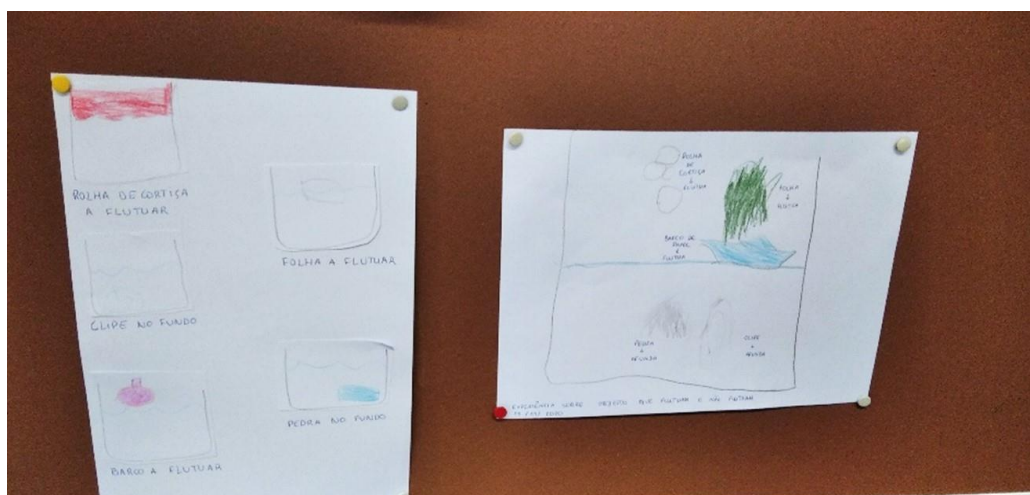


Figura 3 – Registos de ambos os grupos sobre a atividade experimental de flutuação de objetos

Na continuação da dinamização da biblioteca, e tendo observado o interesse das crianças por ouvir e contar histórias, as estagiárias apresentaram um novo material às crianças, como forma de cativar a sua atenção, sensibilizar para a diversidade de materiais e trabalhar a criatividade. Foram apresentados os dados de contar histórias, pequenos cubos com um desenho em cada face. À vez, em grande grupo, cada criança escolheu um dado, lançou-o e, com a figura que saiu, formulou uma frase, dando continuidade à frase anterior. As estagiárias registaram as frases criadas pelas crianças, tendo sido feita a compilação em formato escrito. De seguida, tendo sido observado o empenho das crianças e o seu envolvimento nesta atividade, foi proposto ao grupo que se criasse um livro em formato digital para que esta história ficasse registada. Desta forma, as crianças (apoiadas pelas estagiárias com recursos tecnológicos) realizaram registos em formato de áudio, tendo sido distribuídas as frases da história construída para que as crianças pudessem gravar. Para além disto, cada criança do grupo registou o mesmo excerto em formato de desenho, sendo estas produções posteriormente digitalizadas pelas estagiárias. O facto de terem sido as crianças a

criar a história, bem como a distribuição de funções entre todos os elementos do grupo foram pontos que potenciaram a autonomia das crianças, bem como o seu sentido de trabalho colaborativo e principalmente a responsabilidade, uma vez que, ao terem uma função atribuída, as crianças sentiram necessidade de desempenhar essa função da melhor forma e isto mostrou-se positivo na medida em que se revelou uma estratégia de motivação para as crianças. Assim, foi construído o livro digital “O Rei que ficou sem coroa”, totalmente concebido pelas crianças.

No final da atividade de exploração dos dados de contar histórias, que deu origem ao livro digital referido, tendo obtido uma resposta positiva por parte das crianças, foi proposto que o grupo criasse o seu próprio dado, de maior dimensão, de fácil manipulação e que teria como objetivo ser um material da biblioteca, para que as crianças que escolhessem essa área de jogo pudessem criar uma história em qualquer momento. Assim, passou-se à construção do dado. Em pequenos grupos, as crianças mais velhas cortaram o cartão e procederam à construção do cubo com as estagiárias, demonstrando interesse na planificação do mesmo. De seguida, algumas das crianças desenharam os elementos que, em conjunto, definiram que seriam os mais adequados para a atividade de criação de histórias. Foram escolhidos: um sol sorridente, uma bola de futebol, uma chávena de chá com um coração, uma casa. Tendo completado o dado, foi possível experimentar o cubo, que foi colocado à disposição das crianças de imediato.

Tendo observado o elevado interesse que as crianças demonstraram no referido dado, mais tarde, foi proposto um cubo dinâmico, com o mesmo método de funcionamento, mas que, ao invés de imagens para contar uma história, cada face remetia para uma atividade que as crianças teriam de realizar. Algumas atividades foram propostas pelas estagiárias, outras pelas crianças e pela educadora cooperante. Por fim, recorreu-se a diferentes materiais, tais como papel negro onde seria possível desenhar com giz, papel espelhado que permitiria o reflexo, cartão, lápis de cor, marcadores e outros papéis com diferentes texturas, para representar estas ações e decorar as faces do cubo. As crianças recorreram ao desenho, à pintura, ao recorte, à colagem e, por fim, algumas crianças que já conseguiam reconhecer as letras escreveram a que correspondiam essas ações, copiando a partir de um papel, apropriando-se do código escrito e conseguindo reconhecer letras e palavras, mas também permitindo o desenvolvimento de capacidades como a motricidade fina, ao segurar no lápis ou no marcador com mais firmeza para realizar esta tarefa. Desta forma, as ações a realizar

tornaram-se perceptíveis a todos. As ações seriam então as seguintes: dançar, cantar uma canção, fazer uma rima (dizer duas palavras que rimem entre si), ir ver-se ao espelho e contar aos colegas o que observou e contar uma história curta. Estes dados foram usados para dinamizar os momentos de transição, impedindo que houvesse tempos mortos entre as atividades e permitindo às crianças que explorassem os seus conhecimentos, sem grande necessidade de intervenção do adulto. Como forma de exemplo, nos momentos em que a face que ficava voltada para cima era a de cantar uma canção, as crianças escolhiam a canção em conjunto, e só depois colocavam em prática, mostrando as capacidades adquiridas sobre a vivência segundo os ideais da democracia. No que diz respeito às rimas, muitas vezes, crianças com mais facilidade ajudavam aqueles que sentiam mais dificuldade em realizar a tarefa, dando pequenas pistas. Outras crianças conseguiam entender quando não eram capazes de criar uma rima e, autonomamente, recorriam ao cartaz que se encontrava na sala, um registo pictográfico realizado após uma atividade sobre rimas, algumas semanas antes, onde se encontravam conjuntos de palavras que rimam. Este foi um momento importante para o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre crianças com mais dificuldades e com mais facilidade em realizar essa tarefa. Mais tarde, verificou-se que algumas destas já não recorriam ao referido cartaz, pois tinham desenvolvido autonomia no que diz respeito a esta atividade.

Ao longo da PES, a díade teve como objetivo corresponder claramente a um interesse das crianças: o interesse pela leitura. Desta forma, foram integrados na biblioteca novos livros, tal como referido anteriormente. Inicialmente, as crianças mostravam-se interessadas em livros de histórias, pelo que foi este o ponto de partida. Foi assim que se desenvolveu o projeto, tendo passado pela apresentação dos livros de pesquisa, que despertou curiosidade nas crianças, pedindo que contassem a história ali presente (“Alguém pode contar a história?”). Para além disto, foram explorados os jornais e revistas e os panfletos. Por fim, recorreu-se a um conto com o qual as estagiárias consideraram que se conseguiria estabelecer algum paralelismo com as crianças. Aqui, poderiam identificar-se com as personagens e sentir-se parte da história, dada a temática da mesma. Foi assim que surgiu a leitura interativa da obra “O Urso e a Casa dos Livros”. O referido livro conta a história de quatro animais que, por gostarem muito de ler, partem numa viagem para descobrir de onde vêm os livros. É assim que encontram um livro diferente, que os cativa e que os leva a uma morada no bosque, onde mora um grande urso, que possui muitos livros. Ao chegar a casa, o urso mostra-se zangado,

mas depressa ficam amigos e este animal passa a partilhar a sua casa dos livros com os outros. O livro faz referência a uma casa com livros, onde os animais poderiam encontrar novas obras, ler e devolver no final. Isto remete-nos para a ideia de biblioteca, trabalhada com as crianças do grupo, motivo pelo qual a obra se mostrou pertinente. Desta forma, a leitura interativa pretendia que as crianças se sentissem parte integrante da história, tendo papel ativo no decorrer da ação. Assim, este momento ocorreu no espaço exterior da instituição, num local com diversas árvores simbolizando a floresta. As crianças foram convidadas a ouvir uma história primeiro com recurso a fantoches – quatro pequenos animais que partiam na busca pela resposta à questão “De onde vêm os livros?” – e, de seguida, em colaboração com estes animais, partir nesta viagem. É importante referir que os fantoches em questão foram construídos pela estagiária de forma simples e com recurso a materiais do quotidiano, de desperdício ou naturais, como lápis de cor, uma toalha velha, uma pinha e lãs, para que pudessem ser construídos mais tarde pelas crianças, caso tivessem interesse, com poucos recursos e de forma autónoma. Assim, foi entre as árvores do espaço exterior da instituição que as crianças do grupo viveram a história, deparando-se com o livro que os levou a casa do Urso e, mais tarde, encontrando a casa e, por fim, o Urso. Este momento foi uma experiência para todos os sentidos, uma vez que o espaço exterior da instituição assim o permitiu. Foi possível explorar o espaço livremente, houve espaço para liberdade de movimentos e também para descoberta de novos elementos. Para além disto, é possível referir que, tendo sido uma atividade fora do habitual, as crianças direcionaram a sua atenção para outros aspetos, como a área da horta da escola, que se encontra ao lado, tornando a voltar-se mais tarde para o momento de história. Aqui, foi interessante observar a preocupação dos colegas em manter os restantes a par do que tinha ocorrido, entretanto, para que todos estivessem juntos naquela aventura. Por fim, é importante referir que este momento provocou reações nas crianças que demonstram que estavam plenamente envolvidas na atividade. A ação deveria ter continuidade no exterior, com a realização de um painel ilustrativo da história bem como com a criação de uma biblioteca ambulante, partindo da história como um presente que o Urso da história vivida teria oferecido àquele grupo para que pudessem sempre ter a sua biblioteca presente. No entanto, devido ao agravamento das condições meteorológicas, optou-se por continuar a atividade no polivalente da escola, onde haveria espaço suficiente para a expressão das crianças.

A última fase do projeto (fase IV) consiste na divulgação e avaliação daquilo que foi desenvolvido. A avaliação das ações foi feita com as crianças ao longo do tempo, tal como referido anteriormente, de forma a refletir sobre o que fazer a seguir, planear o trabalho a realizar e como o fazer. As reações das crianças demonstraram que estavam motivadas no decorrer das atividades, como é possível concluir no momento em que se trocam os móveis de local dentro da sala de atividades. Neste dia, ao questionar o grupo sobre o que pensavam sobre a alteração, algumas das respostas foram: “Está mais bonita!”, “É a mais bonita de todas as salas!” e “Está grande!”, exclamações acompanhadas de emoção. Por fim, teve-se em consideração o trabalho realizado até então e procedeu-se à escolha de um nome para o projeto desenvolvido. O grupo decidiu fazer uma votação a partir de algumas ideias propostas pelas crianças. Assim, foram escritas num quadro branco todas as ideias de nomes para o projeto, sendo as crianças convidadas a escolher aquele nome com que mais identificavam o trabalho desenvolvido até então. Desta forma, procedeu-se à contagem dos votos e o projeto foi denominado assim de Biblioteca da Janela.

A fase final consistiu numa divulgação à comunidade. Após terem observado o painel sobre o projeto, as crianças convidaram os colegas da sala ao lado para que se visitassem o seu novo espaço e juntos observassem a transformação que ocorreu naquele espaço-sala. Quando todos se encontraram na sala de atividades do grupo, algumas crianças quiseram explicar-lhes o que significavam determinados elementos, como o cartaz em que constam as regras da biblioteca, explicitando as mesmas, alguns livros de pesquisa que foram introduzidos na biblioteca no decorrer do projeto (demonstrando como se deve pesquisar com recurso a um livro), os dados de contar histórias que criaram para realização de atividades neste espaço, exemplificando com os colegas e com a tríade pedagógica, bem como em colaboração com a tríade educativa do grupo convidado, ou a nova biblioteca móvel, demonstrando as suas potencialidades, entre elas o facto de poder transportar-se para o espaço exterior ou para outros espaços do centro escolar, e também pelo facto de poder conter elementos que auxiliam a dinamização do conto de histórias, como os fantoche, que se revelaram sempre um recurso muito atrativo para as crianças deste grupo. A motivação das crianças ao apresentar o trabalho realizado, bem como o seu empenho em manter os colegas informados sobre o processo que se deu ao longo da realização do projeto da Biblioteca da janela permitiu concluir que estas se apropriaram das aprendizagens que têm vindo a ser referidas.

O livro “O Rei que Ficou sem Coroa”, ação integrante do projeto da “Biblioteca da Janela”, criado pelas crianças em formato digital, constituiu um recurso tecnológico, que, para além de ter sido impresso e colocado na estante da biblioteca como produto do trabalho daquele grupo de crianças, foi posteriormente partilhado com as famílias via *e-mail*, expandindo assim as possibilidades de comunicação casa-escola e de participação da família na vida das crianças em contexto escolar e constituindo-se como parte da última fase da Metodologia de Trabalho por Projeto, desenvolvida aqui.

Pode dizer-se que foi possível observar nas crianças algumas melhorias ao nível da comunicação, tanto verbal como não verbal, dando-se assim em trocas de ideias com os colegas. Para além disto foi desenvolvida a capacidade de tomada de decisões, com a realização de projetos em grupo e ao dar autonomia às crianças para que escolham como pretendem realizar as tarefas, procurando sempre trabalhar numa perspetiva democrática.

O papel docente é um papel que deve estar em permanente atualização. Por este motivo, todos aqueles que intervêm causam algum impacto e promovem novas aprendizagens. É desta maneira que é possível afirmar que a PES é um momento de aprendizagem basilar para o futuro educador de infância pois proporciona o primeiro contacto com a comunidade educativa, com a instituição educativa e com a equipa com que futuramente o educador de infância deverá trabalhar. Assim, tal como é benéfico para as estagiárias o contacto com as crianças por poderem desenvolver a prática num contexto específico observando tudo o que ali ocorre, para as crianças esta pode ser uma fonte de inovação pedagógica, o que também é benéfico. Enquanto estagiária, a PES contribuiu evidentemente para o meu desenvolvimento profissional, mas também a nível pessoal, evidenciando a importância da afetividade nesta profissão e da empatia tanto em relação às crianças como no que diz respeito à equipa educativa com quem se trabalha.

3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Durante a PES no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a dÍade desenvolveu algumas práticas que serão descritas de forma crítica e reflexiva neste subcapítulo. É importante referir que as ações partiram sempre dos interesses e das dificuldades das crianças, tendo em conta uma prática

focada na observação do grupo como fase inicial do processo. Assim, nas atividades propostas o objetivo foi proporcionar às crianças momentos de aprendizagem ativa, em que os mesmos se revelaram construtores do seu conhecimento e, por este motivo, protagonistas no processo educativo.

Após a observação do contexto, as intervenções ocorreram de forma gradual, desenvolvendo-se diversos temas, bem como aspetos do currículo, abrangendo todas as áreas curriculares. Relevou-se metodologias ativas, atividades de base STEAM, a Metodologia de Trabalho por Projetos ao longo de toda a PES e o uso de recursos diversificados, tanto analógicos como digitais.

Desenvolveram-se com a turma algumas ações que serão referidas no esquema-síntese abaixo.



Figura 4 – Esquema-síntese das atividades desenvolvidas, por ordem cronológica

De seguida, será apresentado o projeto que foi desenvolvido com a turma, nomeado de Sustentavida e serão analisadas algumas das atividades realizadas, nomeadamente a construção de um pequeno aerogerador, a construção de um canteiro para a turma e a abordagem do tempo e da programação televisiva.

O projeto que foi levado a cabo ao longo da PES no 1.º CEB teve como mote o interesse das crianças pelo Meio Ambiente e a necessidade de alertar esta geração para as problemáticas ambientais emergentes. Este projeto, que se desenvolve em torno da Sustentabilidade, teve inicialmente como objetivo dar resposta a um projeto da turma. Desta forma, o projeto desenvolveu-se tendo em conta as fases da Metodologia de trabalho de Projeto, segundo Teresa Vasconcelos (2012).

A primeira fase do trabalho de projeto – definição do problema – consistiu na formulação da questão a ser trabalhada. Assim, após algumas observações que permitiram verificar o interesse das crianças nesta temática, bem como as suas lacunas ao nível de práticas sustentáveis, questionou-se a turma sobre “O que é ser sustentável?”. Daqui surgiu uma exploração da palavra sustentável, partindo para a palavra sustento, e de uma discussão em grande grupo, a turma pode concluir que a sustentabilidade estaria relacionada com o sustento que o planeta Terra oferece ao Homem e, desta forma, com os recursos naturais. Assim, foram colocadas duas questões pelas crianças para posterior reflexão: “O que é a sustentabilidade?” e “Como podemos ser mais sustentáveis?”.

Seguiu-se a segunda fase do trabalho de projeto – planificação e desenvolvimento do trabalho. Para organizar o trabalho a desenvolver foi construído o mapa concetual do projeto em formato digital com recurso ao *Padlet* (Figura 6).

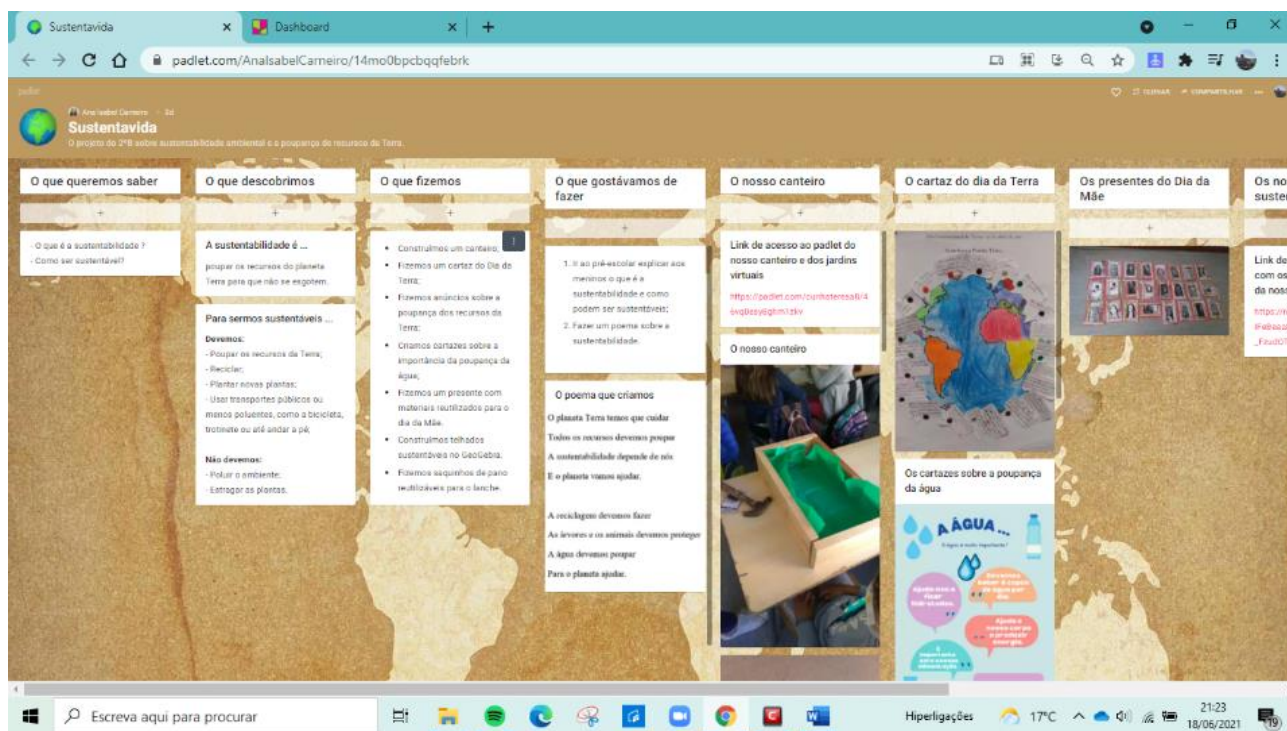


Figura 5 – Mapa Concetual do Projeto “Sustentavida”, elaborado com recurso à ferramenta digital Padlet.

Aqui, foram registadas as questões formuladas na fase anterior e posteriormente, passou-se ao registo da conclusão conseguida até então (passível de ser editada). Para além disto, foi realizada uma chuva de ideias sobre estratégias para ser mais sustentável como forma de responder à segunda questão colocada na fase anterior, sendo também registada no *Padlet*. Assim, procedeu-se ao planeamento de algumas atividades que permitissem tornar a turma mais sustentável, refletindo sobre de que modo isto seria possível.

No que diz respeito à terceira fase do projeto – Execução – foram realizadas diversas atividades, maioritariamente no decorrer das aulas, integrando-se assim diversas áreas curriculares e temas de interesse. A primeira atividade, que será descrita de seguida, consistiu na construção de um pequeno aerogerador pelas crianças da turma, que pretendeu demonstrar como é produzida a energia eólica. Desta forma, foi abordada a temática do vento como ar em movimento, do ar como recurso natural e também se introduziu o tema das energias renováveis alertando para a sua importância hoje em dia. Para além disto, foi construído um canteiro para a escola, sendo de seguida semeadas flores, com o objetivo de compreender que, se por um lado o ser humano desgasta muitos recursos naturais (como plantas neste caso concreto), pode também ajudar ao plantar novas. Para além disto, na construção do canteiro foi discutido em grande grupo, com todos os elementos da turma e com a tríade pedagógica, o material de que seria construído numa perspetiva sustentável, para que causasse o mínimo de danos possível ao planeta, tal como será descrito mais à frente. Outras iniciativas foram tomadas como a construção de um cartaz a propósito do Dia da Terra, para divulgação à comunidade escolar, sensibilizando para os danos que o planeta tem vindo a sofrer, tendo sido oferecidos pequenos balões de fala em papel às crianças para que as mesmas expressassem por escrito o que diriam à população humana caso fossem o planeta Terra e de seguida os colassem à volta de uma representação do mesmo, afixando no corredor da escola para divulgação à comunidade escolar.

No momento em que foi abordado o ar como recurso natural, verificando-se o interesse das crianças da turma pelos recursos naturais, surgiu a temática da água, tendo sido debatida a sua escassez, e os motivos que levavam a tal, pelo que se procedeu à realização de cartazes recorrendo a ferramentas digitais, também para divulgação à comunidade escolar,

sobre a importância da água ou sobre estratégias para a poupar. No Dia da Mãe, ao invés de materiais tradicionais, optou-se por usar materiais reutilizados e técnicas diferentes do habitual, demonstrando que aquilo que poderia ir para o lixo pode ser reutilizado; aqui foram usados cartões de caixas de cereais e folhas de jornal. No momento em que foi abordada a programação televisiva como tipo de texto, as crianças foram desafiadas a construir anúncios publicitários divulgando práticas sustentáveis. Para além disto, aquando da exploração dos diversos materiais existentes (naturais ou artificiais), surgiu a oportunidade de explorar diferentes telhados, explorando os materiais com que eram construídos e as crianças puderam projetar os telhados do futuro, pensando como poderiam ser construídos e passando a esquematizá-los com recurso à ferramenta digital *GeoGebra*. Por fim, realizaram-se algumas ações paralelas tendo em consideração temas do quotidiano das crianças observados e discutidos, tanto em tempo letivo como nos momentos de intervalo. Destarte, o uso do plástico descartável foi um tema bastante discutido pelas crianças e tendo em conta que esta é uma realidade muito presente no seu quotidiano, nomeadamente no que diz respeito às embalagens, uma das soluções que se encontrou para a diminuição do uso de plástico, em conversa com a turma, foi a confeção de pequenos sacos de pano para transportar o lanche para a escola. As crianças trabalharam diversas competências e compreenderam a sustentabilidade tanto ao nível ambiental da poupança de plástico como ao nível financeiro, por se poupar ao usar sempre o mesmo saco.

A quarta e última fase do projeto – Divulgação – passou por, tal como referido anteriormente, ter exposto as produções das crianças com vista a sensibilizar a comunidade escolar acerca da temática que foi trabalhada. Para além disto, também o mapa concetual do projeto, que espelha todo o trabalho realizado, foi partilhado com as famílias para que pudessem acompanhar o que foi desenvolvido. Isto só foi possível uma vez que se optou pelo formato digital, o que facilita a comunicação entre Casa e Escola, podendo existir interação entre as famílias e a escola através desta plataforma.

A construção de um pequeno aerogerador em sala de aula foi uma atividade de base STEAM que surgiu pela necessidade de captar a atenção das crianças para a conservação dos recursos naturais, aliando-se esta temática a uma alternativa à energia elétrica tradicionalmente utilizada – a energia eólica, pretendendo dar-lhes a conhecer o modo de funcionamento desta energia renovável e explorando a temática das energias renováveis. Era pretendido que as crianças compreendessem o que é o vento, tendo sido este o desafio

levantado no início da aula. Assim, iniciou-se com um levantamento de ideias sobre o que é o vento, obtendo respostas como “Vem das árvores.” ou “É o que está nas nuvens.” ou “É frio.”, e num momento final da troca de ideias “É o ar.”. Para além disto, obteve-se também a resposta “É aquilo que sai das hélices.”, concluindo que a criança se referia às turbinas eólicas. É importante referir que aqui foi necessário interromper a discussão para inverter a ideia de que o vento provinha do aerogerador, mas que pelo contrário é o vento quem movimenta as hélices a que o aluno se referiu. Desta forma, após uma conversa sobre a movimentação do ar, e sobre o ar como recurso natural, retomou-se a resposta desta criança, tendo abordado a temática das energias renováveis, e foi proposto à turma que se construísse um pequeno aerogerador para que se verificasse se efetivamente seria possível produzir energia a partir do vento. No sentido da compreensão da força do vento, optou-se por uma simulação digital através de uma ferramenta interativa. Assim, decidindo a força do vento e a dimensão do diâmetro as crianças puderam verificar os efeitos do vento na natureza. Esta atividade preparou as crianças para a realização de uma experiência onde iriam sentir o vento. Para tal, leram um texto instrucional, compreendendo o conceito, e percebendo as indicações de como a realizar. Desta forma, numa primeira fase questionou-se os alunos sobre este tipo de texto, mostrando à turma aquele que serviria para a atividade experimental. De seguida, após serem identificados os materiais e o procedimento como elementos deste tipo de texto, e as respetivas funções, as crianças receberam os seus textos instrucionais e puderam ler, tendo sido acompanhado em grande grupo no quadro interativo, e com recurso aos materiais que seriam utilizados para que todos pudessem observar (uma vez que foram utilizados materiais pouco comuns em sala de aula como pequenos motores elétricos e cabos de condução de eletricidade).

Para a realização da construção do dispositivo, a turma foi dividida em dois grupos, cada um acompanhado de uma estagiária. Em pequeno grupo, verificou-se que existiam todos os materiais necessários para o desenvolvimento da atividade e questionou-se as crianças sobre o que pensavam que iria acontecer, ou seja, promoveu-se a formulação de hipóteses, de acordo com o método experimental, para que posteriormente, pudessem registar na matriz de relatório da atividade experimental. De seguida, passou-se à concretização do procedimento, tendo sido atribuídas funções às crianças (um dos elementos do grupo ficou responsável por ler os diversos passos do procedimento e verificar que estavam a ser realizados, enquanto pelos restantes, foram distribuídos os materiais, dando oportunidade a

todos de participar). Desta forma, as crianças tiveram algum tempo para observar o esquema que se encontrava junto do texto instrucional (para auxílio na montagem do dispositivo) e, à medida que liam e interpretavam o procedimento, iam realizando as tarefas tal como era pedido. Inicialmente as crianças mediram pequenos retângulos de cartão para verificar que estavam de acordo com a instrução dada, de seguida, afixaram os retângulos de cartão a uma rolha de cortiça com cliques de metal e a rolha de cortiça foi afixada ao pequeno motor DC, que já se encontrava preso a uma estreita tábua de madeira para que tivesse suporte. (Figura 7) Assim, tendo finalizado o dispositivo, foram ligados a um amperímetro os cabos de condução de eletricidade e foi apontado ao aerogerador um secador de cabelo, por forma a representar o vento, que causaria a movimentação das hélices de cartão do aerogerador. Isto fez com que o motor transformasse o vento em energia elétrica, o que se conseguiu medir no amperímetro. É importante referir que, ao afastar o aproximar a fonte de vento (secador de cabelo) do aerogerador, os valores no amperímetro variaram, e isto foi analisado com as crianças de forma a estabelecer uma relação entre as duas variáveis. Com esta atividade foi possível desenvolver conteúdos matemáticos e compreender que existem diferentes unidades de medida como é o caso do Ampere, para além de perceber visivelmente as relações causa-efeito, nomeadamente no momento de testagem do aerogerador, ao aproximar e afastar a fonte de vento e verificar que a quantidade de energia produzida aumentava ou diminuía, respetivamente.

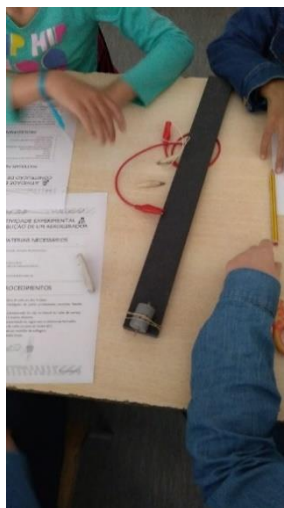


Figura 6 – Processo de construção do Aerogerador

A seguir à realização da atividade experimental, foi apresentada à turma uma matriz do relatório da atividade, onde se pretendia que as crianças registassem os resultados daquilo

que foi desenvolvido. Desta forma, analisou-se o documento, verificando que existiam determinados campos para preencher, explicitando-se o conteúdo dos mesmos. Estes foram, então, distribuídos às crianças que os preencheram individualmente e de forma o mais autónoma possível, existindo apenas uma verificação pontual das respostas e esclarecimentos de dúvidas. No final, os alunos partilharam os seus registos em grande grupo, arquivando esta folha no caderno diário, tal como era habitual.

A atividade referida, por ter base na metodologia STEAM, engloba diversas áreas curriculares e não curriculares. Em primeiro lugar, a ciência é trabalhada uma vez que o objeto de estudo é o ar (no caso concreto, o vento como ar em movimento), e o método experimental é o utilizado para levar a cabo esta descoberta. A tecnologia encontra-se presente, a par da engenharia, na construção do dispositivo que pretende simular uma turbina eólica de produção de energia, sendo esta construção um meio para que as crianças compreendessem como funciona a produção de energia, e especificamente, das energias renováveis. A Matemática foi utilizada na medição dos cartões para as hélices do pequeno aerogerador, mas também nas medições realizadas com o Amperímetro, dando conhecimento assim de uma nova unidade de medida (o Ampere como unidade de medida de energia). Para além disto, trabalhou-se o Português, com a introdução de um novo tipo de texto (o texto instrucional) e ao trabalhar a escrita no relatório da atividade experimental, por ter de articular conceitos e sintetizar algumas ideias, o Estudo do Meio, nomeadamente no que diz respeito aos conteúdos que se relacionam com os aspetos físicos do meio e, por fim, a Cidadania, no que concerne ao respeito pelo meio ambiente e à conservação dos recursos naturais.

No que diz respeito à dinamização da atividade junto das crianças, concluiu-se que os grupos de trabalho poderiam ter sido formados de um modo diferente, embora só houvesse material para dois grupos, motivo pelo qual se tomou esta decisão, algumas crianças poderiam estar a realizar outra atividade. Para além disto, foi possível analisar que o relatório da atividade experimental poderia ter sido mais vantajoso para as crianças se fosse preenchido desde o início da atividade, uma vez que as hipóteses foram apenas discutidas e registadas só após a obtenção dos resultados, isto condicionou a resposta das crianças aquando do preenchimento do relatório, tendo de ser algumas vezes lembradas daquilo que tinham formulado antes, em grupo.

A segunda ação, que será analisada de seguida, surgiu de um interesse bastante manifestado pelas crianças, indo ao encontro do projeto que a turma já tinha iniciado no ano

anterior que consiste na plantação de pequenas plantas em vasos no espaço exterior da escola, referido no capítulo II do presente relatório. Após verificar o interesse dos alunos por cuidar da natureza, nomeadamente no que diz respeito às suas plantas, e também tendo observado o interesse na construção de objetos, a atividade que a seguir é descrita, foi pensada de forma a conseguir integrar o máximo de aprendizagens das diversas áreas curriculares em atividades que cativassem a atenção das crianças e gerassem neste grupo o sentido de cuidar do que é seu.

Assim, inicialmente a turma foi desafiada a construir um canteiro, para que pudessem ser semeadas algumas plantas. Desta forma, foi feito um esquema, com as ideias dos alunos numa chuva de ideias sobre aquilo que era necessário. As crianças começaram por referir elementos como terra e sementes, sendo assim questionadas sobre a construção do canteiro em si, isto é, sobre os materiais a utilizar, sobre como proceder para construir o canteiro, questionando-se de igual forma sobre como se planeia a construção de uma casa ou de um móvel. Assim, a turma concluiu que deveriam ser escolhidos os materiais, e para além disto, seria necessário um texto instrucional (abordado algumas semanas antes), para que se soubesse como construir. Definiu-se a madeira como material mais resistente para a construção das laterais do canteiro, e por ser um material mais sustentável do que plástico, que também poderia ser bastante resistente embora mais poluente, e um pequeno pedaço de plástico para a base que deveria ser furado – aqui foi explorada a propriedade impermeável do plástico, questionando-se os alunos sobre se o efeito seria o mesmo caso aquele material fosse papel. Para além disto, uma vez que o canteiro se encontraria no espaço exterior da escola, para que as plantas ficassem protegidas, foi proposta a colocação de uma rede à volta do canteiro, colocada na forma de uma questão-problema matemática. Assim, dadas as medidas dos lados do canteiro, momento em que se recordou conteúdos trabalhados na semana anterior (as unidades de medida de comprimento: o metro, decímetro, centímetro e milímetro), as crianças foram desafiadas a calcular a quantidade de rede necessária para proteger todo o canteiro, introduzindo assim a noção de Perímetro. Por fim, o esquema foi registado no *Padlet* criado para esta atividade e individualmente no caderno diário das crianças, bem como os cálculos do Perímetro da base do canteiro.

Após a definição do que teria de ser feito, passou-se a reunir os materiais. As tábuas de madeira foram levadas já cortadas, por questões de logística. As crianças tiveram acesso a pregos e a um martelo, com as devidas indicações sobre como manusear materiais. O plástico

para a base do canteiro foi manipulado e cortado pelas crianças e, tendo tudo preparado, procedeu-se à sua montagem no exterior.

No espaço exterior da escola, alguns alunos ajudaram a dispor as tábuas de madeira da forma que tinha sido planeada na sala. De seguida, as estagiárias e a professora cooperante pregaram as tábuas formando o canteiro. Por fim, duas crianças aplicaram o plástico, no fundo. Durante este tempo, alguns dos alunos voluntariaram-se para fotografar o procedimento com *smartphones*, para que posteriormente pudesse ser publicado no *Padlet* referido anteriormente. Desta forma, toda a turma conseguiu participar neste processo.

Tendo regressado à sala, foram registadas no *Padlet* as três primeiras colunas: “Como podemos construir um canteiro?”, onde se pode ver uma captura de ecrã do esquema realizado no quadro interativo, a segunda coluna, onde estão registados os materiais e o procedimento e a terceira coluna, onde se pode observar a construção do canteiro.

A escolha das sementes foi realizada com um levantamento de ideias sobre aquilo que as crianças gostariam de cultivar no seu canteiro e recorrendo-se aos conhecimentos prévios dos alunos sobre as plantas. Assim, algumas das espécies foram excluídas por não ser possível nas condições existentes, como é o caso da cenoura, sugestão de uma das crianças. Questionou-se sobre que parte da planta constituía este vegetal, concluindo que seria a raiz, e então, rapidamente os alunos chegaram à conclusão de que não haveria profundidade de terra suficiente para que pudesse crescer. Desta forma, as restantes propostas foram analisadas, e de forma democrática, decidiu-se semear pequenas flores coloridas, com um tempo de crescimento relativamente curto para que os resultados pudessem ser acompanhados pelas crianças até ao final do ano letivo.

No dia seguinte, as crianças definiram a localização do seu canteiro (junto das plantas que já tinham cultivado) e procedeu-se à sementeira de flores. Enquanto alguns alunos ficaram responsáveis por recolher terra (de outro espaço da escola) e levar até ao local onde se colocou o canteiro, definiu-se que algumas crianças teriam como função encher recipientes de água e transportar até ao espaço exterior para regar as sementes e também aqueles que iriam proceder ao registo fotográfico do processo através da manipulação de *smartphones*. Assim, deu-se início ao procedimento. Alguns alunos da turma já o tinham realizado, pelo que foram ouvidos pelos restantes para que partilhassem os seus conhecimentos. A terra foi colocada no canteiro, de seguida, foram feitos alguns orifícios, permitindo que aqui fossem colocadas as sementes. Por fim, foram tapados e irrigados com água, posicionando-se o

canteiro ao sol. O processo foi registado fotograficamente e de seguida as fotografias foram publicadas no *Padlet*. No final, tendo regressado à sala de aula, as crianças foram questionadas sobre os cuidados a ter com este recurso, concluindo que deveriam cuidar do espaço para que não danificasse as pequenas folhas que começassem a crescer, deveriam regar e verificar se não possuía demasiada água, uma vez que isso poderia ser prejudicial. Para além disto, deveria ser verificado o desenvolvimento das plantas, existindo registos fotográficos (ou através de outros meios de expressão) que poderiam ser publicados no *Padlet* na coluna “A evolução do nosso canteiro”, uma vez que isto tornaria possível verificar a transformação das sementes em flores ao longo do tempo. Aqui, desenvolveu-se o conceito de “evolução”, desconhecido para muitas das crianças da turma, através de casos concretos. Foi possível registar ainda durante a PES o nascimento das primeiras folhas das plantas.

No seguimento desta atividade, uma vez que foi abordado o conceito de planta, como esquema que deve ser realizado para a construção de uma casa, e que foi aqui realizado em pequena escala, para a construção de um canteiro, as crianças foram desafiadas a trabalhar com a ferramenta digital *GeoGebra* em *tablets*, com recurso a um guião, pretendendo-se, assim, que criassem os seus próprios jardins virtuais. Esta atividade permitiu que as crianças se apropriassem da ferramenta digital em questão e teve como objetivo promover a sistematização de conteúdos matemáticos aquando da criação de um jardim digital, uma vez que as orientações do guião para a atividade referiam medidas (permitindo trabalhar as unidades de medida) e figuras geométricas, permitindo recordar esta temática.

Uma vez que esta ferramenta nunca tinha sido utilizada pelos alunos da turma, inicialmente, em grande grupo, foi feita uma abordagem acerca das ferramentas do *GeoGebra*, explicitando as funções de cada uma e exemplificando no quadro interativo. De seguida, os alunos, em grupos de três elementos, com acesso a um tablet, puderam explorar esta ferramenta, desenvolvendo capacidade de literacia digital. Para que fosse construído o seu jardim virtual, foi atribuído a todas as crianças um guião com algumas orientações para esta atividade. Assim, autonomamente, os grupos realizaram as tarefas respeitando os seus ritmos de trabalho e as estagiárias estiveram à disposição para um apoio individual sempre que surgiram dúvidas ou dificuldades na manipulação dos tablets ou na utilização da aplicação. Para além disto, sempre que se justificou, houve uma pausa no trabalho dos grupos para esclarecer dúvidas que fossem comuns a toda a turma, em grande grupo no quadro interativo, de forma mais clara.

Este trabalho pretendeu desenvolver capacidades ao nível das TIC, verificando-se que as crianças apresentaram, na sua generalidade, alguma dificuldade em compreender o modo de operação da ferramenta *GeoGebra*. Para além disto, verificou-se que o trabalho em grupos foi bastante vantajoso pois, embora tenha criado ruído e alguma confusão, por não terem sido definidas regras de trabalho desde o início, verificou-se que as crianças conseguiram entreajudar-se, recorrendo menos à intervenção do adulto e isto teve como consequência mais segurança no seu trabalho e naquilo que desenvolveram. Através da utilização das TIC, pretendeu-se desenvolver conteúdos matemáticos como as figuras geométricas, a classificação de triângulos, os polígonos e não polígonos, conteúdos abordados anteriormente, e as unidades de medida. Para além disto, pretendeu-se também num desafio final que as crianças calculassem o perímetro de uma figura criada, o que teve como objetivo retomar a ideia inicial aquando da proposta de construção do canteiro. A tarefa que consistiu em dar um nome ao jardim virtual do grupo teve como objetivo trabalhar a criatividade das crianças, tendo-se observado que teriam alguma dificuldade. Para além disto, verificou-se que alguns dos grupos manifestaram interesse em criar novas palavras que fizessem a junção dos nomes dos elementos do grupo (como é exemplo “Mariogo”, junção dos nomes Maria e Diogo), criando assim a ligação para a atividade que se realizou na semana seguinte sobre Neologismos.

Após todos os grupos terem terminado as suas criações, foram gravadas e transferidas para o *Padlet* do projeto, inserindo-se na coluna “Os nossos jardins virtuais”. Neste momento, as crianças puderam apresentar o jardim do seu grupo à restante turma explicando em que consistiam os diversos elementos ali presentes. Isto foi um momento importante da atividade, pois pretendeu-se com isto trabalhar a expressão oral, para além do espírito crítico.

A terceira ação a ser alvo de descrição, análise e reflexão prende-se com a abordagem ao tempo e às medidas de tempo. Em primeiro lugar, é importante referir que, a fim de uma melhor compreensão da hora e dos minutos como medida de tempo, nomeadamente no relógio analógico, a díade considerou que deveria ser previamente trabalhada a tabuada do 5, pela forma sequencial como os minutos se encontram organizados de cinco em cinco no relógio analógico. Esta noção poderia facilitar a leitura das horas. Para além disto, o conhecimento de frações como $\frac{1}{2}$ ou $\frac{1}{4}$ representadas no círculo poderiam ser uma vantagem neste processo.

A temática surgiu a partir da questão “Como podemos medir o tempo?” colocada à turma. Desta forma, as crianças rapidamente referiram instrumentos como o relógio analógico afixado na parede da sala ou o computador, muitas vezes utilizado também pelo relógio digital que apresenta, tal como os telemóveis. Mais à frente, foi apresentada às crianças uma ampulheta, verificando-se que alguns conheciam este instrumento e um cronómetro digital (através de pesquisa no computador da sala). Após esta troca de ideias, foram discutidas unidade de tempo como as horas, mas também os dias, e foi discutido quantas horas constituem um dia, as semanas e por quantos dias é constituída uma semana (recordando os dias da semana, pois há alunos que apresentam alguma dificuldade na sequencialização dos dias da semana), e de seguida os meses do ano, referindo quantos e quais são (mais uma vez apelando a que os alunos com mais dificuldades participem nomeando os meses do ano).

Como forma de motivação para a aula, foi proposto aos alunos que montassem um puzzle da obra artística “Persistência da Memória” de Salvador Dali, em formato digital na plataforma *Puzzel*. Foi possível observar que, com esta atividade que durou poucos minutos, as crianças ficaram muito mais alertas e curiosas sobre a questão que iria ser trabalhada. Numa perspetiva de trabalhar a expressão artística ao nível das artes visuais, foi feita uma apreciação crítica sobre a pintura em grande grupo, destacando-se os elementos ali presentes, como formas e cores, as técnicas utilizadas e referindo-se também o autor. Por fim, questionou-se a turma, tendo em consideração a obra que tinham visto, qual o instrumento de medida de tempo que iria ser trabalhado ao longo da aula ao que as crianças responderam unanimemente que seria o relógio.

Iniciando a temática das horas questionou-se: “Que horas são?”. Verificou-se que algumas crianças olharam para o relógio digital presente no computador da sala, mas a maioria da turma analisou o relógio analógico afixado na parede da sala de aula. Assim, para além das crianças que recorreram ao relógio digital, apenas um aluno manifestou interesse em responder à questão colocada, respondendo corretamente (“São onze horas e cinco minutos”). Assim, pediu-se a essa criança que mostrasse aos colegas como fez a análise dos ponteiros do relógio, explicando então que o ponteiro mais pequeno estava nas 11 horas e o maior estava no número 1 que significava 5 minutos. Aqui explorou-se, através de uma representação de um relógio no quadro branco, a forma como os minutos são normalmente o quádruplo (conceito abordado aquando da tabuada do 5) daquilo que está marcado no

relógio (horas) e por este motivo, para calcular os minutos que estão marcados naquele momento, deve ver-se onde está o ponteiro maior e multiplicar por 5. Para além disto, existem também outras marcações menos visíveis à distância a que se pode recorrer para uma leitura mais exata do tempo em minutos (estas marcações avançam apenas de 1 em 1 minuto, e não de 5 em 5). No final, uma criança acrescentou que existia também o ponteiro dos segundos em alguns relógios analógicos ao que um colega acrescentou que quando este ponteiro dá uma volta completa, significa que passou um minuto. Desta forma, questionou-se sobre quantos segundos teria um minuto e, da mesma forma, quantos minutos teria uma hora, deixando que as crianças refletissem. Observou-se que rapidamente concluíram que um minuto é composto por 60 segundos e uma hora é constituída por 60 minutos.

De seguida, realizou-se a leitura de um poema intitulado “Que horas são?” e sua análise. Ao longo deste poema, através de rimas, as horas estão presentes de determinadas formas. Primeiramente, foi proposta a leitura ritmada de forma individual, depois em pares e por fim, em grande grupo, do poema. O momento de leitura foi prolongado, por se ter observado alguma dificuldade por parte das crianças na compreensão da pontuação, bem como alguma falta de ritmo na leitura, o que se verifica essencial no texto poético. De seguida, em grande grupo, analisou-se o poema, tendo em atenção o tipo de texto, as rimas, as classes de palavras, os tipos de frase e por fim o conteúdo do poema. Isto foi realizado através do questionamento sobre as palavras que rimam, verificando-se uma regularidade, de seguida, desafiando-se as crianças para que procurassem, individualmente, palavras de determinadas classes no texto, destacando-as, bem como frases de determinado tipo, estabelecendo a relação entre os tipos de frase e os sinais de pontuação. Por fim, as crianças partilharam as suas respostas com os colegas, procedendo-se à verificação e esclarecimento de dúvidas.

O poema acima referido é baseado numa estrutura de pergunta-resposta, existindo uma questão que inicia por “Que horas são...” e uma resposta no verso seguinte. Assim, foi pedido às crianças que destacassem (sublinhando) os horários presentes no texto para que os representassem nos relógios que se encontravam em branco ao lado do texto (na mesma folha). Assim, foi realizado um acompanhamento mais individualizado às crianças, pois foi possível observar que existiam dúvidas no posicionamento dos ponteiros, maioritariamente no que diz respeito ao ponteiro dos minutos. Desta forma, foi dado tempo às crianças para realizarem esta tarefa, sendo que este foi ultrapassado devido às dificuldades que foram encontradas e aos esclarecimentos que foram realizados, entretanto. Por forma a atender a

todas as dificuldades das crianças, as estagiárias e a professora cooperante realizaram um apoio mais individualizado junto de cada criança. Para além disto, mostrou-se bastante útil um relógio de cartão com ponteiros móveis presente na pasta de materiais manipuláveis das crianças, que foi usado para que cada criança pudesse verificar, manipulando os ponteiros do seu relógio, no seu lugar, os horários marcados, compreendendo assim como se processa a passagem do tempo no relógio analógico.

No final desta atividade, recorreu-se aos conhecimentos prévios das crianças sobre frações, explicitando o significado de meia hora, como o relógio dividido ao meio, ou seja, um de dois setores de um círculo, e um quarto de hora, da mesma forma, como um relógio dividido em quatro partes, sendo um quarto de hora correspondente a um de quatro setores desse círculo. Para além disto, foi feita a relação entre a meia hora e os trinta minutos, bem como o quarto de hora sendo quinze minutos, através de um raciocínio em grande grupo, partindo do total de minutos de uma hora e dividindo em duas ou em quatro partes. Tendo realizado este esclarecimento, passou-se à tarefa seguinte.

A tarefa que se propôs posteriormente iniciou-se com a questão: “Sabem a que horas acordam para vir para a escola?”, verificando-se que os alunos tinham horários de despertar diferentes, bem como rotinas diárias muito distintas. Em alguns casos, por praticar desporto, e terem treinos, noutras situações por viverem mais longe da escola, o que torna necessário acordar mais cedo ou faz com que ao final do dia exista menos tempo livre, noutras situações porque algumas crianças frequentavam Atividades de Enriquecimento Curricular, o que levava a que permanecessem na escola até mais tarde. Assim, foi proposto à turma que, recorrendo a pequenos relógios analógicos em branco, os recortassem, trabalhando assim uma dificuldade observada ao nível da motricidade fina, e colassem nos cadernos, registando os horários das principais atividades do seu quotidiano, tais como acordar, ir para a escola, almoçar, ir para casa, fazer os trabalhos de casa, jogar, brincar, praticar desporto, jantar, tomar banho e dormir. Assim, os alunos, individualmente, escolheram as atividades que pretendiam registar e passaram a marcar nos relógios, legendando-os com as ações que realizariam em cada um dos horários, por ordem cronológica, completando a sua rotina diária.

No dia seguinte, no seguimento das unidades de tempo e sobre a utilidade de saber medir o tempo (em horas), iniciou-se a aula retomando uma das atividades que os alunos tinham referido nas suas rotinas: ver televisão. Assim, em grande grupo, analisou-se uma programação televisiva, introduzindo assim um novo tipo de texto. Foi chamada uma criança

até ao computador da sala para que pesquisasse “programação televisiva” selecionando, com o apoio da turma, a programação referente ao canal “RTP2”. Assim, foi possível observar, no quadro interativo, as componentes deste tipo de texto: o dia da semana (ou data), o horário de cada programa, o nome do programa, a sua duração e também uma breve descrição do programa. Tendo verificado isto, questionou-se a turma sobre a utilidade deste recurso, tendo desenvolvido uma discussão em turma, da qual se concluiu que esta tem por objetivo informar sobre os programas de um determinado canal para que o telespectador possa saber o que pode ver num determinado horário ou então quando poderá ver um programa em que tenha interesse. De seguida, foram colocadas algumas questões, tendo por base as rotinas das crianças, vistas no dia anterior, tais como “Se chegas a casa às 17h, então podes ver o programa X?”, fazendo com que a criança tivesse de ver a que horas começava e acabava esse programa, o que trabalha a interpretação, mas também o raciocínio. Para além disto, recorreu-se ao manual de Português onde os alunos puderam ter acesso a outro tipo de programação televisiva, tendo sido analisada individualmente e de seguida verificada e discutida em grande grupo, com recurso a questões orientadoras.

Tendo compreendido o conceito de programação televisiva, a turma foi desafiada a realizar a programação para um dia, de um canal da turma. Desta forma, recorreu-se ao *Word*, demonstrando como criar uma tabela de dupla entrada e trabalhando este conteúdo. Após terem sido dadas as indicações sobre o que teria de contemplar a sua programação televisiva, as crianças dividiram-se em grupos de três alunos, trabalhando cada um com um *tablet*. O guião dado às crianças indicava que a programação deveria contemplar o período compreendido entre as 8h e as 20h, e que deveriam existir três colunas, sendo que na primeira deveria estar marcado o horário de início do programa, na segunda coluna, deveria estar escrito o nome do programa, mais uma vez apelando à criatividade dos alunos, e na última coluna deveriam colocar uma breve descrição do programa, de forma que os telespectadores ficassem com curiosidade para assistir ao mesmo.

No seguimento da programação televisiva, as crianças foram convidadas a produzir um anúncio televisivo de sensibilização para práticas sustentáveis, sendo esta uma proposta integrada no projeto que foi desenvolvido com a turma. Assim, as crianças, após terem recebido as indicações sobre a tarefa a realizar, reuniram-se nos mesmos grupos e definiram as estratégias que iriam utilizar. Durante este processo, as estagiárias e a professora

cooperante auxiliaram os grupos que tiveram algum tipo de dificuldade com sugestões ou na organização do trabalho.

Por fim, é possível concluir que a PES no 1.º CEB contou com alguns imprevistos, nomeadamente ao nível da gestão do grupo e da gestão do tempo, o que considero que contribuiu bastante para o meu percurso formativo, dotando-me de múltiplas ferramentas que não teriam sido conseguidas de outra forma. Assim, tendo sido uma experiência desafiante, revelou-se riquíssima em aprendizagens, demonstrando a importância da planificação e que para este processo contribuem diversos fatores, tal como referido no capítulo I do presente relatório. Para além disto, a PES colocou diversos desafios, que, por terem sido colocados neste trajeto, alteraram a perceção das estudantes sobre os assuntos, levando a uma reflexão sobre a docência e sobre os desafios que esta implica.

METARREFLEXÃO

Tendo terminado este percurso de crescimento pessoal e profissional, que se constituiu a PES, torna-se necessária uma auto e hetero observação acerca de diversos temas, não só referentes à prática realizada mas também questões emergentes que surgiram no decorrer de cerca de sete meses de estágio, durante os quais foi possível intervir, mas também observar práticas de profissionais da educação, para além dos professores e das educadoras de infância com quem houve contacto, toda a restante equipa educativa, e também refletir sobre estas práticas, questionando aquilo que as precede. Deste modo, a reflexão que se segue centrar-se-á numa análise sobre os contextos observados, bem como as ações ali desenvolvidas e o seu impacto no percurso formativo da mestranda. Para além disto, pretende-se analisar temáticas que se mostraram relevantes ao nível dos contextos em questão e que foram alvo de questionamento, levando a alguma reflexão acerca das escolas do futuro. A acrescentar, é de relevância refletir sobre o papel do educar de infância bem como o papel do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, tanto na atualidade como no futuro.

Em primeiro lugar é imperativo refletir sobre a formação contínua. Embora a formação inicial seja uma parte importantíssima do percurso de qualquer docente, deve considerar-se que, ao educar, deve ter-se sempre presente a curiosidade como motor de motivação para aquisição de novos conhecimentos, em primeiro lugar, porque, durante a sua carreira, o docente lida com um elevado número de crianças, ou seja, está junto de várias maneiras de pensar distintas. Isto faz com que deva preparar-se para apoiar estas crianças nas suas fragilidades. Por este motivo, uma vez que nada é estanque, e que todas as crianças são diferentes, alterando-se os ideais tanto no tempo como no espaço e dependendo para além do contexto, da própria personalidade da criança (que deve ser respeitada), o profissional de educação não tem de saber de tudo, apenas tem de estar disposto a aprender para apoiar aquela criança, ao oferecer-lhe todas as ferramentas necessárias para o seu desenvolvimento. Aqui, torna-se importante que na formação inicial se “aprenda a aprender”, isto é, que se consigam adquirir as competências necessárias para que, no futuro, se continue a aprender. Desta forma, torna-se essencial que o professor ou educador de infância não se limite à formação inicial e que expanda o conhecimento, atualizando-se no que diz respeito à educação, uma vez que esta está em estudo e frequentemente existem novas teorias e metodologias inovadoras, mas também no que diz respeito aos temas da sociedade, uma vez

que o campo de ação da educação é muito abrangente e esta prática acontece em sociedade, pretendendo-se assim, educar cidadãos capazes, competentes e conscientes.

Tendo em consideração a criança como agente do processo educativo, é importante ter em conta que, da observação realizada, foi possível analisar que ainda não se consegue aceder a todas as crianças da mesma forma. Gardner (1998) referiu a importância das inteligências múltiplas, tendo em consideração que todos os seres humanos possuem diferentes formas de inteligência e, por este motivo, não se deve ter em consideração do mesmo modo. Contudo, é possível observar que nas escolas, as áreas curriculares são valorizadas relativamente às expressões ou até mesmo relativamente às tecnologias. Isto vem provar que ainda existe alguma reticência em alterar mentalidades no que diz respeito, tanto ao currículo como à avaliação das crianças. É necessário ter em atenção que para que cada criança fosse avaliada segundo a sua própria forma de pensar, seria necessário um apoio mais individualizado, o que levaria a turmas menores, ou seja, à necessidade de contratação de mais professores. Talvez esta seja a escola do futuro, uma instituição onde as crianças são efetivamente agentes do seu processo de aprendizagem, não desvalorizando as áreas curriculares, mas sem a pressão que existe frequentemente para que todos os alunos sejam igualmente bons ou se desenvolvam da mesma forma em determinadas áreas.

Uma questão que faz sentido abordar hoje em dia, nomeadamente após o período de isolamento social, é a importância que se dá tanto ao contexto social das crianças como às suas emoções. Hoje em dia, cada vez mais existe uma maior sensibilização para a questão do desenvolvimento da inteligência emocional, isto é, dando ferramentas às crianças para que consigam compreender os seus estados emocionais (através de livros de histórias, dramatizações, ou outros recursos) e implementando estratégias nas rotinas diárias que educam para a consciência das emoções. Contudo, torna-se necessário pensar sobre que cada criança, ao chegar à escola ou ao Jardim de Infância está a vir de um meio diferente. Torna-se alvo de reflexão a importância conferida às oportunidades que cada aluno tem em casa, como foi o exemplo do apoio por parte de familiares no ensino à distância. Tal como nessa situação, é importante recordar que esta função (de verificar o estado emocional da criança e prestar atenção à sua estabilidade) é cada vez mais dos professores e dos educadores de infância. É nas escolas que as crianças passam uma grande parte do seu dia e é o docente quem as acompanha. Por este motivo, deve ter a responsabilidade de compreender que nem todas as crianças têm as mesmas condições em casa, ou o mesmo apoio, por diversos motivos. Embora

estas questões emocionais não sejam referenciadas, devem ser motivo de alerta do adulto responsável, uma vez que deve zelar pelo bem-estar das crianças por um ambiente de aprendizagem positivo, que potencia as aprendizagens a efetuar, mas também pela felicidade da criança como um fim em si mesmo.

Por fim, tendo analisado alguns aspetos do perfil do docente, é de extrema relevância refletir acerca do perfil duplo do educador de infância e de professor do 1º ciclo do ensino básico. Para isto, é necessário compreender que, embora exista a divisão da educação por níveis educativos, o desenvolvimento das crianças é gradual e a aquisição de competências complementa-se ao longo do tempo. Desta forma, as crianças não cumprem um ritmo previamente estipulado para alcançar determinados objetivos, existem apenas marcos que guiam os profissionais, mas deve ter-se em atenção o tempo da criança. Assim, torna-se importante para o educador compreender as alterações que surgem aquando da transição da educação pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico, por forma a conseguir indicar a criança para esse nível educativo ou não. Para além disto, tendo conhecimento das capacidades que se pretende que as crianças tenham no 1º ano de escolaridade, o Educador de Infância deve preocupar-se em verificar se aquelas crianças estão preparadas ou estimulá-las para tal. Por outro lado, o professor do 1º CEB, com o perfil duplo, tem o conhecimento daquilo que é desenvolvido na EPE, podendo assim acompanhar aqueles alunos que apresentem lacunas ao iniciar a escolaridade no 1º ano, bem como ter atenção àqueles que já se encontram mais desenvolvidos.

É possível considerar que a PES, para além das vantagens que trouxe por aliar a prática no contexto à reflexão junto de uma equipa constituída pelo par pedagógico, pela educadora cooperante, pela professora cooperante e pelas supervisoras cooperantes, permitiu observar diversas situações de um contexto real sobre as quais foi possível refletir e pensar em soluções alternativas e diferenciadoras para o futuro. Assim, este percurso revelou-se recheado de aprendizagens, muito através do erro, mas também através da observação de exemplos e de práticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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*. Universidade Federal de Piauí
- Bloom et al. (1977). *Taxonomia de objetivos educacionais (domínio afetivo)*
- Bruner, J (1999). *Para uma teoria da educação*
- Candeias, R., Matos, J. (2016). A matemática na formação dos professores do ensino primário em Portugal, da reforma pombalina de 1772 até 1910. *Perspectiva*, 34 (1), 41-66
- Dewey, J. (1979). *Democracia e educação*. Companhia Editora Nacional
- Floque, A. (2014) - *Aprender a aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. (2ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian
- Formosinho, J. (2013). Prefácio in Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 9-24). Porto Editora.
- Garvey, C. (1992). *Brincar*. Edições Salamandra
- Hohman, M., Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. (H. A. Marujo, L. M. Neto, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian (Obra original publicada em 1995).
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, M., Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia in Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 110-140). Porto Editora.

- Mesquita-Pires, C. (2016). A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *Eduser - Revista de Educação*. <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/23>
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa in Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 142-159). Porto Editora.
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças - a urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão in Nóvoa, A. *Professores: Imagens do Futuro Presente* (pp. 25-45). Universidade de Lisboa
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância in Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 62-108). Porto Editora.
- Pintassilgo, J. (2010) *A República e a Educação - dos projetos às realizações - 2010*
- Quadros-Flores, P., Raposo- Rivas,M. (2017). *A inclusão de tecnologias digitais na educação: (re) construção da identidade profissional docente na prática*. Revista Prácticum, Vol 2(2)
- Quadros Flores, P. (2011). *Os dez Princípios de uma boa prática*. In Ana Paula Vilela, (Coord.), *A par dos tempos que correm, as TIC e o centenário da República* (pp. 95-98.) Cadernos, Escola e Formação. Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Shaffer, D. (2005). Desenvolvimento Cognitivo: A Teoria de Piaget e a Visão Sociocultural de Vygotsky. In D. Shaffer, *Psicologia do Desenvolvimento: Infância e Adolescência* (pp. 217-237). Thomson Pioneira
- Silva, A. (2017). Brincar e Aprender. Aprender a brincar in Sarmiento, T. (Org.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 11-38). Porto Editora

- Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como atores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interação entre escolas e famílias in *Infância, Família e Comunidade - As crianças como atores sociais* (pp. 17-42). Porto Editora.
- Strehl, L. (2000) *Teoria das múltiplas inteligências de howard gardner: breve resenha e reflexões críticas*.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira” *Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Sousa, O., Hortas, M. J., Ferreira Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., Alves, S. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência.
- Vasconcelos, A., Santos, L., Ferrete, A. (2018). *O modelo de reflexão na ação de donald schön na formação inicial de professores em anais completos do colóquio internacional de educação e contemporaneidade (educon) em sergipe brasil*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, vol. 14, núm. 2, pp. 573-585, 2019. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras.

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

M

MESTRADO

Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio
Ana Teresa Cunha Santos