

M

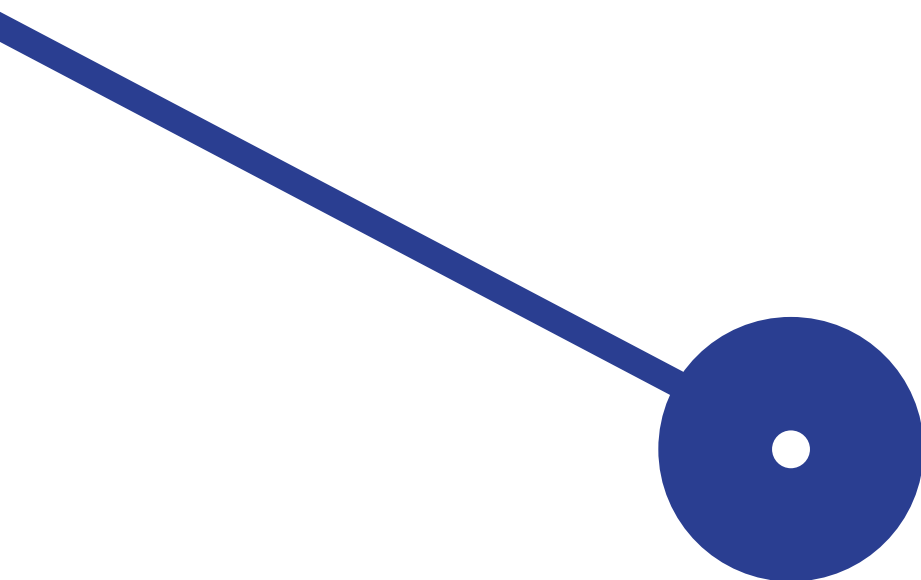
MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Mafalda Duarte Carvalho de Sousa de Jesus

07/2021



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Mafalda Duarte Carvalho de Sousa de Jesus

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 Susana Marques de Sá

Porto, julho de 2021

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Mafalda Duarte Carvalho de Sousa de Jesus

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 Susana Marques de Sá

Porto, julho de 2021

Para a minha mãe.

Tens razão, levantar os pés e voar assusta,
mas a sensação de dar às asas é tão gratificante.

AGRADECIMENTOS

“Tenho a sorte
De ter uma paixão na minha cabeça
De entender que a minha vida é a minha vida
Mas a minha voz é do resto das pessoas.

...

Tenho a sorte de não saber competir com as pessoas
De saber que, se hoje me engano
Tenho alguém que me pode entender.”

(Alborán, 2014)

Há cinco anos esta viagem começava, carregada de ilusões. Hoje, termina de malas e bagagens recheadas. Contudo, percorrê-la sozinha não faria sentido, e por isso é o momento de agradecer a todos aqueles que se cruzaram no meu caminho.

À minha mãe por ser porto de abrigo.

Ao meu pai por nunca me soltar a mão, mesmo que fosse apenas numa pequena voltinha de bicicleta.

Ao meu avô Jorge, que partiu cedo demais, mas mesmo assim me ensinou que não faz mal usar uma meia de cada nação e que nos livros existem infinitos mundos para descobrir.

Aos meus padrinhos por serem uma segunda casa, uns segundos pais e uns segundos avós.

À minha família pelo apoio, risadas, raspanetes e por todos os dias me incentivar a crescer.

À Daniela por me mostrar que a força e a coragem não se medem.

À minha *Hermanita* por ter sido o meu braço direito neste último ano. Os desafios foram constantes, mas nós erguemos a cabeça e provamos ao mundo que podíamos com tudo.

À Maria Shifu, pelo companheirismo a todas as horas, pelos lanches obrigados, pelas conversas de cinco minutos que se convertiam em horas e por todas as corridas contra o relógio.

À Márcia pelos bons dias mal-humorados e pelas gargalhadas.

À Jéssica (a minha eterna *BFF*) por ser a companheira cinematográfica e literária, mesmo que eu só recomende “espanholadas”.

À Maria Duda por ouvir as minhas infinitas histórias com o mesmo entusiasmo com que eu as conto.

À Adriana pela compreensão e simplicidade, por ser a voz da razão.

À Inês pelas gargalhadas e brincadeiras e pelos abraços de palmadinhas nas costas.

À educadora e à professora cooperantes pela total liberdade e pelos ensinamentos constantes.

À Doutora Margarida Marta e à Doutora Susana Sá pelo acompanhamento ao longo deste ano, pela exigência e motivação.

Às crianças que se cruzaram no meu caminho por me mostrarem que um sorriso e um abraço vale mais que tudo. Por me abrirem as portas dos seus mundos e deixarem-me ser parte integrante.

À música por ser o meu mundo alternativo e lugar de refúgio.

Aos livros por me permitirem sonhar e voar.

A todos aqueles que se cruzaram no meu caminho e deixaram marcas para eu ser quem sou hoje.

Este caminho não tem um final, e certamente encontrarei mil pedras e flores para cruzar, no entanto estou pronta para seguir viagem, rumo a um novo e desconhecido destino.

RESUMO

O presente Relatório constitui-se como um dos requisitos parciais para a obtenção do grau de Mestre e inclui-se na Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada, integrada no 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e tem como principal propósito descrever, fundamentar e analisar o processo de desenvolvimento de competências e conhecimentos adquiridos, no decorrer do estágio desenvolvido nas duas valências acima mencionadas.

A realização deste documento permitiu um enriquecimento do quadro concetual e contribuiu para uma prática educativa mais complexa, rica, significativa e reflexiva. Assim, a Prática Educativa Supervisionada constituiu-se como uma componente prática imprescindível que permitiu o repensar e desenvolvimento de referentes científicos, didáticos, culturais, pedagógicos, e de investigação, enquadrando-os ao contexto educativo específico. Desta forma, a natureza reflexiva e indagatória encontra-se ao longo do relatório, uma vez que estas se constituem como características da prática desenvolvida, que se aproximou de uma Metodologia de Investigação-Ação assente numa espiral cíclica de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação.

Neste documento realça-se também o trabalho colaborativo com os diferentes agentes envolvidos no processo educativo e entre o par pedagógico, bem como a exploração de diferentes estratégias e recursos que possibilitaram às crianças o desenvolvimento de aprendizagens mais significativas e contextualizadas e a edificação do desenvolvimento profissional da futura docente de perfil duplo.

Palavras-chave: Criança; Formação Docente; Metodologia de Investigação-Ação; Prática Educativa Supervisionada.

ABSTRACT

This Report is one of the partial requirements for obtaining a Master's degree and is included in the Curricular Unit Supervised Educational Practice, integrated in the 2nd year of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Compulsory Education, and its main purpose is to describe, support and analyze the process of developing competences and knowledge acquired during the internship developed in the two aforementioned fields.

The realization of this document allowed an enrichment of the conceptual framework and contributed to a more complex, rich, meaningful and reflective educational practice. Thus, the Supervised Educational Practice was constituted as an essential practical component that allowed the rethinking and development of scientific, didactic, cultural, pedagogical, and research references, placing them into the specific educational context. Therefore, a reflective and inquisitive nature is found throughout the report, as these are constituted as characteristics of the practice developed, which approached a Research-Action Methodology based on a cyclical spiral of observation, planning, action, reflection and evaluation.

This document also highlights the collaborative work between the different agents involved in the educational process and between the pedagogical pair, as well as the exploration of different strategies and resources that enabled children to develop more meaningful and contextualized learnings and the edification of the professional development of the future double profile teacher.

Keywords: Child; Teacher Training; Research-Action Methodology; Supervised Educational Practice.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Dimensões de desempenho dos profissionais da educação	6
Figura 2: Princípios orientadores para uma educação inclusiva	7
Figura 3: Características das Abordagens Pedagógicas desenvolvidas no decorrer da PES	15
Figura 4: Jogo de tabuleiro "O Piano Curioso" e algumas cartas de jogo	48
Figura 5: Mapa dos aniversários, construído pelas crianças, afixado numa das paredes da sala de atividades	59
Figura 6: Fase III do projeto "A Volta ao Mundo com os Pequenos Turistas"	61
Figura 7: Fase de plantação dos bolbos da flor íris, por um dos pequenos grupos	64

LISTA DE ABREVIACOES, ACRNIMOS E SIGLAS

AAAF – Atividades de Animação e de Apoio  Família na Educação Pré-Escolar

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CAF – Componente de Apoio  Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem

EPE – Educação Pré-Escolar

ESE – Escola Superior de Educação do Porto

EUA – Estados Unidos da América

JI – Jardim de Infância

MAB – Material Multibsico

MIA – Metodologia de Investigação – Ação

MEM – Movimento da Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OT – Orientações Tutoriais

PAA – Plano Anual de Atividades

PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PASEO – Perfil dos Alunos  Saída da Escolaridade Obrigatória

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PEI – Programa Educativo Individual

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

TIM – Teoria das Inteligências Múltiplas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE

Introdução.....	1
1. Capítulo I –Enquadramento teórico e legal	2
1.1. Educação do século XXI: Princípios e agentes.....	2
1.2. Educação Pré-Escolar – A primeira etapa da educação básica.....	12
1.3. Especificidades do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	17
2. Capítulo II – Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	25
2.1. Caracterização do contexto de estágio.....	25
2.2. Metodologia de Investigação	38
3. Capítulo III – Ações pedagógicas desenvolvidas.....	44
3.1. A viagem na Educação Pré-Escolar	44
3.2. A viagem no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	60
Metarreflexão.....	77
Referências bibliográficas	80
Legislação e outros documentos.....	88

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio, realizado no âmbito da Unidade Curricular (UC) da Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no Mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), apresenta como principal objetivo a descrição, fundamentação e reflexão das ações pedagógicas desenvolvidas no decorrer da prática em ambos os contextos. Ademais, está evidenciado neste documento o processo de formação realizado que possibilitou e fomentou a emergência e desenvolvimento de competências sociais, profissionais e pessoais. A PES visa a mobilização de saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação no decorrer da prática educativa, bem como a construção de um perfil profissional reflexivo e investigativo facilitador da tomada de decisões (Ribeiro, 2020).

Posto isto, este relatório salienta o processo de formação, organizado em três capítulos, seguidos de uma metarreflexão relativa aos conhecimentos e competências profissionais construídas no processo de formação inicial docente, bem como os desafios enfrentados.

Assim, o primeiro capítulo integra uma fundamentação e reflexão acerca do quadro teórico e legal, no qual assenta a prática pedagógica. São evidenciados alguns princípios e agentes no que à educação do século XXI diz respeito, seguido das especificidades da primeira etapa da educação básica, a EPE, e da primeira etapa universal e obrigatória da educação escolar, o 1º CEB.

O segundo capítulo detém a caracterização do contexto educativo de desenvolvimento da PES, bem como as particularidades relativamente aos ambientes educativos, tais como as características dos grupos de crianças, a organização do espaço, dos materiais e do tempo e as interações entre os vários agentes envolvidos no processo educativo. Ademais, este capítulo aborda a Metodologia de Investigação-Ação (MIA), que fundamenta o paradigma do docente investigador, na qual se baseou a ação desenvolvida.

No terceiro capítulo estão apresentadas, fundamentadas e analisadas as ações educativas desenvolvidas na PES, em ambas as valências, reforçando-se uma prática baseada na Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP).

Por fim, a metarreflexão tem como propósito salientar a construção dos conhecimentos e competências profissionais adquiridas, durante o seu processo de aprendizagem.

1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

"Quando for grande, quero ser um brincador. Brincar e crescer, crescer e brincar, até a morte vir bater à minha porta."

(Magalhães, 2004, p. 42)

Para uma boa prática educativa é necessário ter por base sólidos pressupostos teóricos e legais que sustentem essas práticas, considerando o protagonismo e importância que a criança desempenha no seu processo de ensino e de aprendizagem. Deste modo, o presente capítulo encontra-se dividido em três subcapítulos: a educação do século XXI, destacando-se o papel da criança numa aprendizagem ativa e o papel do docente no desenvolvimento da mesma. No que concerne o segundo e terceiro subcapítulos, estes correspondem às especificidades das valências da EPE e do 1º CEB, respetivamente.

1.1. EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI: PRINCÍPIOS E AGENTES

A educação deve ser vista como "um processo contínuo e progressivo de construção individual e coletiva, conscientemente assumido e realizado em interação com o meio físico e cultural, tendo em vista o desenvolvimento integral de cada individuo e a sua integração social" (Lima, 2012, p. 14). Considerando um mundo em constante alteração e evolução, o contexto educativo é, cada vez mais, tido como um meio favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento visto que "é nas escolas que a grande maioria das crianças e dos jovens aprendem uma diversidade de conhecimentos e competências que dificilmente poderão aprender noutros contextos" (Fernandes, 2009, p. 84).

Através do mesmo propicia-se o desenvolvimento de valores e de um pensamento crítico, como defendido por Freire (1992, p. 33 citado por Vasconcelos & Brito, 2006, p. 24), uma vez que "através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilita[-se] que estes aprofundem [a] sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão". Deste modo, a partir do momento em que a criança nasce, esta apresenta uma predisposição e vontade de descobrir e aprender, atribuindo significado a tudo o que a rodeia. Por esse mesmo motivo, a criança deve ter um papel ativo em todo o seu processo de ensino e de aprendizagem, enquanto sujeito e agente, processo que deve partir dos seus conhecimentos prévios, das suas experiências, e valorizando os seus saberes e

competências para que esta desenvolva todas as suas potencialidades e usufrua dos seus direitos (Lopes da Silva et al., 2016). De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Crianças [Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), 2019] toda e qualquer criança tem direito a uma educação que respeite os seus direitos e a sua dignidade, promovendo o desenvolvimento da sua personalidade, dons e aptidões mentais e físicas, considerando as suas potencialidades, preparando-a para uma vida adulta ativa numa sociedade livre, incentivando ao respeito pelos outros e pela sua e outras culturas. A criança tem ainda direito à liberdade de expressão, dando a conhecer os seus pontos de vista, ideias e informações, tendo um papel ativo na descoberta, receção e expansão de informações e ideias sobre qualquer espécie.

Neste sentido, Gardner desenvolve a Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM), defendendo que a inteligência é a habilidade para resolver determinado problema ou desenvolver determinado produto, indo muito além das inteligências socialmente conhecidas, como a linguística e a lógico-matemática (Emst-Slavit, 2001). Desta forma, Gardner define que são oito as inteligências, revelando que toda e qualquer criança tem algum tipo de talento, e que variam consoante o contexto “Somos todos tão diferentes, e em parte porque todos possuímos combinações diferentes de inteligências”, (Gardner, 1987, citado por Armstrong, 2017, p. 17)]. Destarte, i) a inteligência linguística diz respeito à capacidade de ler, escrever e comunicar através de palavras, ii) a inteligência lógico-matemática corresponde à capacidade de calcular, organizar e sistematizar os objetos de uma forma lógica e, iii) a inteligência espacial relaciona-se com a habilidade de compreender as imagens visuais e espaciais. Já iv) a inteligência musical interliga-se com a capacidade de criar e compor música, saber cantar e/ou entender de música, v) a inteligência corporal-cinestésica corresponde à habilidade de utilizar o corpo humano para resolver problemas ou transmitir mensagens e/ou emoções, através da dança ou da dramatização, vi) a inteligência interpessoal diz respeito à habilidade de trabalhar colaborativamente. Por último, vii) a inteligência intrapessoal relaciona-se com a capacidade de autorreconhecimento, e viii) a inteligência naturalista corresponde à capacidade de reconhecer o mundo natural (Emst-Slavit, 2001). Importa mencionar que no decorrer da PES, a teoria de Gardner foi tida em consideração, entendendo-se as diferentes capacidades e competências dos dois grupos de crianças, tentando-se dar resposta e valorizar todas elas (cf. Capítulo III).

Esta teoria defendida por Gardner emergiu também com um sentido oposto à pedagogia tradicional de transmissão, na qual o processo de ensino e de aprendizagem se define pela transmissão de conteúdos, onde a criança tem como atividade a sua memorização e reprodução,

fiel. Surgem as pedagogias participativas, cujos objetivos assentam no “envolvimento na experiência e [n]a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 9). Deste modo, a Pedagogia em Participação adquire um papel fundamental, considerando que fomenta a criação de ambientes pedagógicos onde as relações e as interações são a base das atividades e projetos comuns que permitem que a criança construa, colaborativamente, a sua própria aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). É, então, possível afirmar que a Pedagogia da Participação se insere num paradigma socioconstrutivista que consiste no “efeito da interação social da linguagem e da cultura na origem e na evolução do psiquismo humano” (Boiko & Zamberlan, 2001, p. 51). Este paradigma permite que as crianças formulem as suas questões, criem hipóteses e testem depois a sua veracidade, desenvolvendo uma atitude reflexiva que se propõe a dar um sentido às suas experiências, incentivando, desta forma, um ambiente de partilha mútua de ideias e aprendizagens (Boiko & Zamberlan, 2001). Apesar de esta pedagogia não ter, habitualmente, tanto relevo no 1º CEB, o par pedagógico considerou a importância da mesma, desenvolvendo-a, no decorrer da PES, nos dois níveis educativos, como é possível verificar no Capítulo III.

Deste modo, e indo ao encontro do supramencionado, importa referir que, a educação deve assentar-se em quatro pilares de conhecimento que serão fundamentais para cada indivíduo – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e com os outros e aprender a ser (Delors et al., 1996). No decorrer da PES estes quatro pilares foram tidos em consideração, como forma de desenvolver competências, capacidades e aprendizagens significativas nas diferentes crianças.

O aprender a conhecer implica um aumento de saberes, que permitam conhecer o mundo, sobre as mais diversas perspetivas, despertando a curiosidade e o sentido crítico para descobrir mais; baseando-se, portanto, num processo de aprendizagem que nunca está concluído, mas que evolui ao longo de toda a vida. Assim, na PES foram disponibilizados distintos recursos que favoreceram a construção de conhecimento, visto que através desta exploração as crianças conseguiram exercitar os pensamentos, a atenção e a memória, selecionando a informação necessária e relevante e expressando-a nas mais variadas linguagens.

O segundo pilar da educação, aprender a fazer, está associado ao anteriormente referido, uma vez que aborda a prática dos conhecimentos adquiridos, em torno de experiências amplas, que permitam que o indivíduo adquira competências para enfrentar inúmeras situações, quer a nível pessoal quer profissional. Este pilar vai ao encontro da teoria de Dewey *learn by doing*, visto

que este autor defende que se aprende verdadeiramente através da experiência permitindo que a criança “ao experimentar e concluir sobre o resultado da sua experiência, proceda a um questionamento permanente” (Ornelas, 2009, p. 2). Importa destacar que, no desenvolver da PES, este pilar esteve na base da planificação de todas as atividades, uma vez que se acredita que a criança só aprende verdadeiramente quando se encontra no centro de toda a ação, com um papel ativo, em contrapartida com uma pedagogia transmissiva, onde o seu papel é meramente passivo e de absorver informação.

No que concerne o aprender a viver juntos e com os outros, este relaciona-se com o conhecer a diversidade da espécie humana, implicando, em primeiro lugar, um autoconhecimento para que, só então, surja a capacidade, por parte do indivíduo, de se colocar no lugar do outro, compreendendo as suas ações e reações. Este pilar encontra-se relacionado com o conceito de interculturalidade, visto que este diz respeito à troca de relações culturais, troca esta que deve ser recíproca (Costa & Sampaio e Melo, 1991). Ademais esta interculturalidade implica um respeito pela cultura do outro “a verdade não está nem na cultura de lá e nem na minha, a verdade do ponto de vista da minha compreensão dela, está na relação entre as duas” (Freire, 2004, p. 75). No desenvolvimento da PES, sobretudo na do 1º CEB, este pilar esteve muito presente, tendo em conta que o projeto realizado foi em torno da exploração de distintos países e suas culturas.

Por último, mas intimamente relacionado com os supramencionados, o pilar aprender a ser refere-se ao desenvolvimento total da pessoa, devendo oferecer-se à criança situações de descoberta e experimentação para que esta esteja apta para “elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (Delors et al., 1996, p. 99). Desta forma, durante a PES foram proporcionados momentos para que as crianças pensassem por si mesmas, atribuindo-lhes espaço e tempo para o fazer, de modo a organizarem o seu pensamento, de uma forma autónoma e crítica.

Neste sentido, para além de a criança ser a protagonista da sua própria aprendizagem, também o docente tem um papel fundamental no desenvolvimento das aprendizagens da mesma. Este assume um papel de mediador, atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), defendida pelo psicólogo Vygotsky, que representa a diferença entre aquilo que a criança consegue fazer de forma individual e de aquilo que a mesma é capaz de realizar com o apoio e as ferramentas fornecidas pelo docente (Fino, 2001). Desta forma, através de situações de interação social e atividade conjunta, as crianças podem desenvolver-se cognitivamente, adquirindo

aprendizagens (Fino, 2001). Para isso, o docente deve seguir o processo dinâmico de *scaffolding* (colocar andaimes), isto é apoiar a criança, através de ferramentas, para que esta possa desenvolver as suas competências e saberes, de modo contínuo e ajustado às suas necessidades (Wood, Bruner & Ross, 1976 citado por Coll et al., 2008). Assim, no decorrer da PES foram disponibilizadas várias ferramentas às crianças, como forma de auxiliar o desenvolvimento de competências das mesmas (cf. Capítulo III).

Desta forma, durante todo o processo de ensino e de aprendizagem, o docente deve conseguir distanciar-se das suas ações, tendo capacidade de refletir sobre as mesmas. Tal reflexão só é possível quando a observação está presente, sendo fundamental que esta se realize antes, durante e após a ação, para que assim se possam detetar e ultrapassar eventuais problemas/dificuldades, potenciando uma transformação na ação pedagógica. Os docentes devem incorporar no seu desenvolvimento profissional as quatro dimensões de desempenho dos profissionais da educação, presentes no Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto (Figura 1).

	O docente ...
Dimensão profissional, social e ética	<ul style="list-style-type: none"> • recorre ao saber próprio da profissão, garantindo a todos um conjunto de aprendizagens de natureza diversa; • fomenta o desenvolvimento da autonomia nos seus alunos e a sua inclusão na sociedade, assumindo uma dimensão cívica e formativa.
Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • promove aprendizagens com base num currículo, integrando com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam; • utiliza saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares; • promove o envolvimento ativo dos alunos nos processos de aprendizagem e na gestão do currículo; • desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas, possibilitando o sucesso e a realização de cada um dos alunos.
Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade	<ul style="list-style-type: none"> • percebe a escola e a comunidade como espaços que propiciam uma educação inclusiva e de intervenção social, perspectivando os alunos para uma cidadania democrática; • confere relevância educativa à comunidade quando integra no projeto curricular saberes e práticas sociais da mesma; • colabora com todos os intervenientes do processo educativo, promovendo a interação com as famílias e valorizando, desta forma, a escola enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural.
Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida	<ul style="list-style-type: none"> • possui uma atitude reflexiva sobre as suas práticas, apoiando-se na sua experiência, na investigação e noutros recursos fundamentais à avaliação do seu desempenho e desenvolvimento profissional; • valoriza o trabalho de equipa, privilegiando a partilha de saberes e de experiências; • desenvolve competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspetiva de formação ao longo de toda a vida.

Figura 1: Dimensões de desempenho dos profissionais da educação (Adaptado de Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto)

A dimensão profissional, social e ética reforça o papel ativo das crianças no processo de ensino e de aprendizagem e assenta num espírito democrático, fundamentado no respeito e inclusão de todos no processo pedagógico e na valorização das relações sociais, que se baseiam na troca mútua de saberes, já que “toda relação social que seja realmente vivida e participada é educativa para os que dela partilham” (Westbrook & Teixeira, 2010, p. 40). Assim, é fundamental o direito de cada criança “a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades” (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho) que permita que todas

aprendam e participem na vida da comunidade, dando as respostas educativas necessárias a cada criança, de modo individualizado, para que estas adquiram uma base comum de competências. Para que exista então uma educação inclusiva há que ter por base os princípios orientadores (Figura 2).

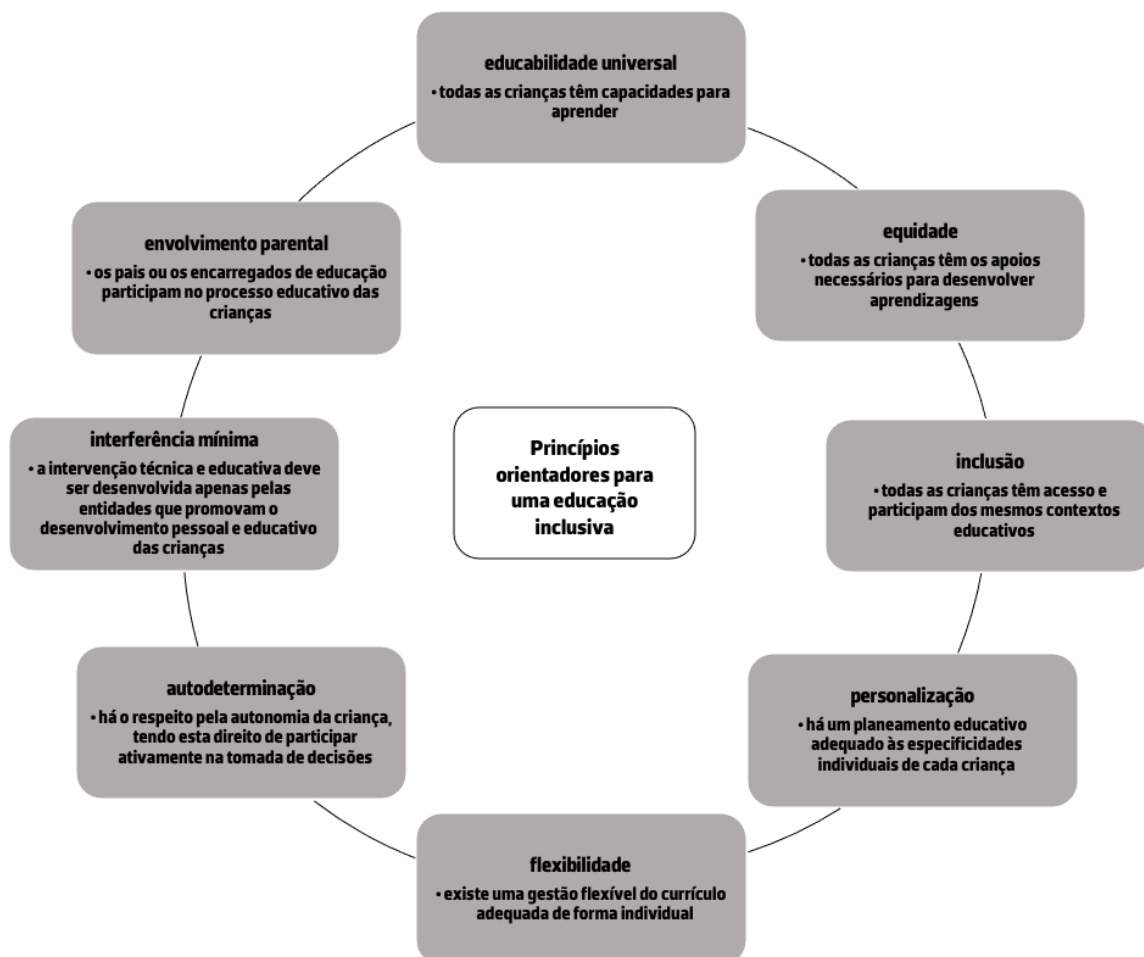


Figura 2: Princípios orientadores para uma educação inclusiva (Adaptado do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho)

Uma escola inclusiva pretende promover o sucesso pessoal e académico de todos os alunos, não seleccionando, excluindo ou rejeitando crianças, caracterizando-se por ser acessível a todos, não colocando qualquer tipo de barreiras (Sanches & Teodoro, 2006). Uma escola inclusiva prevê, portanto, a inclusão de crianças e jovens com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), garantindo a igualdade no acesso à informação e aos resultados. É importante então referir que no decorrer de toda a PES a educação inclusiva foi tida em consideração, não apenas com as crianças NAS ou com mais dificuldades, mas com todas as crianças, tendo em conta as suas características e os seus estilos de aprendizagem (cf. Capítulo II e Capítulo III). Para além disso, essa inclusão também se verificou na elaboração de estratégias que dessem resposta às crianças

que apresentavam maior facilidade em determinadas áreas, permitindo que todas se pudessem desenvolver considerando o seu potencial (cf. Capítulo III).

É no sentido deste último princípio orientador da escola inclusiva que assenta a dimensão de desempenho de participação na escola e de relação com a comunidade, uma vez que é necessário “pensar em conjunto, uns com os outros, partilhar uma reflexão sobre os mesmos objetos” (Boto, 2018, p. 19), percebendo-se que o educar envolve mais do que o recinto escolar, sendo necessárias práticas de colaboração e de cooperação com a comunidade, ou seja com outras instituições, com as famílias, com outros docentes e outras crianças. É, então, fundamental não esquecer que, para além do papel da criança e do docente em todo o processo educativo, também a família tem um papel essencial, devendo ser incluída e ter voz ativa em todo o processo de ensino e de aprendizagem; reforça-se, mais uma vez, a importância do trabalho colaborativo, entre todos os intervenientes. Tendo em conta que é com a família que a criança adquire os primeiros hábitos e regras para viver em sociedade, importa que as escolas e a família colaborem de forma ativa e harmoniosa, em prol do bem-estar e desenvolvimento da criança, uma vez que todos os ambientes pertencem ao quotidiano da mesma (Lei nº 46/86, de 14 de outubro; Santos & Toniosso, 2014; Sousa & Sarmiento, 2010). Esta questão é fundamental se a perspetiva ecológica de Bronfenbrenner for tida em consideração, visto que existe uma relação recíproca e dinâmica entre o meio e o indivíduo, isto é, existe uma influência mútua (Martins & Szymanski, 2004). Este psicólogo defende que existe uma hierarquia de quatro sistemas progressivamente mais abrangentes: o microsistema (conjunto de interações que se ligam diretamente à criança, como a família e a escola), o mesossistema (conjunto de interações entre os diferentes contextos dos quais a criança participa como por exemplo a relação entre os pais e os docentes), o exossistema (não implica a participação ativa da criança, no entanto influencia a mesma, como o emprego dos pais, os transportes, os serviços médicos) e o macrossistema (corresponde às características de determinada cultura ou sociedade, como os valores, a legislação, as crenças, as políticas, as atitudes, as ideologias) (Fernández, 2004). Assim, esta perspetiva não ignora o papel do indivíduo nem isola o contexto, concilia ambos, através de processos de interação.

No que diz respeito à dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida valoriza a aprendizagem contínua do docente, defendendo que este deve estar em constante processo de investigação e aprendizagem, sendo necessária uma “articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida” (Nóvoa, 2007, p. 3)

demonstrando uma atitude crítica e reflexiva nas suas ações pedagógicas, com o objetivo de as adequar (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto).

Indo ao encontro do supramencionado, Nóvoa (2009a, 2009b) defende que existem cinco especificidades que definem o docente dos dias de hoje: o conhecimento, a cultura profissional (assente na reflexão e na avaliação da prática educativa), o tato pedagógico (relacionado com as interações e o modo de comunicar e interagir), o compromisso social (com base nos princípios, valores, na diversidade cultural e na inclusão social) e o trabalho em equipa (Nóvoa, 2009a, 2009b). Estas especificidades do docente foram tidas em consideração ao longo da PES como forma de desenvolver uma prática pedagógica enriquecedora assente na comunicação de todos para todos, no trabalho de equipa entre todos os intervenientes e numa reflexão constante (cf. Capítulo II).

Considerando o referido relativamente à profissionalidade docente e às dimensões presentes no decreto acima exposto, um docente que apresente um perfil duplo, neste caso na EPE e no 1º CEB, consegue assegurar “um melhor ajustamento entre a oferta de formação e as necessidades efetivas do sistema educativo” (Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio), e demonstra uma maior aptidão e facilidade nos momentos de transição entre estes dois níveis educativos. Este tem um conhecimento das respetivas práticas educativas e dos constructos teóricos sobre o desenvolvimento das crianças, e percebe a continuidade e sequencialidade educativa que existe entre ambas (Lei nº 49/2005, de 30 de agosto). O docente participa, de tal forma, para uma transição bem conseguida, que pode “contribuir para o bem estar dos indivíduos e para uma maior autoconfiança e aprendizagem” (Petriwsky & Thorpe, 2005, citado por Vasconcelos, 2009, citado por Cardoso, 2018, p. 18). De forma a facilitar esta transição educativa, é fundamental que a criança sinta que pertence ao novo grupo e que, esta, seja reconhecida e aceite a cultura escolar (as suas normas e rotinas); da mesma forma, é essencial que se estabeleçam laços de amizade e que seja identificado o papel da criança (Castro et al., 2015). Para que esta transição seja realizada de um modo tranquilo é necessária uma articulação curricular, isto é, uma inter-relação de saberes, considerando que “a articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico” (Lei nº 49/2005, de 30 de agosto, Artigo 8º, II). Também a família deve fazer parte deste processo de transição, fomentando a confiança nas capacidades das crianças para dar respostas aos desafios que lhe serão colocados (Lopes da Silva et al., 2016) Deve existir também uma articulação entre os

docentes, nomeadamente o educador e o professor do 1º CEB, com o objetivo de impulsionar os contactos, promover atividades conjuntas, preparando momentos diversificados não só nos momentos que antecedem a transição, mas também nos momentos em que esta ocorre e nos momentos posteriores.

A MTP pode ser uma grande facilitadora neste processo de transição uma vez que permite uma articulação entre níveis educativos, pois cada nível assume tarefas distintas e específicas, que contribuem para um projeto comum, permitindo desta forma o desenvolvimento do trabalho colaborativo, também muito presente nesta metodologia. Importa então perceber que a MTP, baseada na aprendizagem pela ação, se desenvolve em torno de um problema, uma questão, que “pressupõe a implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas” (Leite, Malpique & Santos, 1989, citado por Vasconcelos et al., 2012, p. 10). Assim sendo, organiza-se em quatro fases, complementares entre si, sendo elas i) a definição do problema – quando se formula o problema a investigar, se partilham os saberes prévios sobre o assunto, e se esquematiza e desenha qual a questão a investigar – ii) a planificação e desenvolvimento do trabalho – onde se elaboram redes mentais e quadros concetuais sobre o que investigar e como, se define quem participa e onde se organizam as tarefas a desenvolver (Vasconcelos et al., 2012, p. 17) – iii) a execução – as crianças partem para as explorações diretas, através de diversos recursos e métodos, para aprofundar a informação obtida, partilhando, discutindo e contrastando as ideias iniciais. Nesta fase, podem-se reconstruir várias vezes as redes mentais elaboradas inicialmente, realizando-se pontos de situação e tornando a sala “num grande laboratório de pesquisa e reflexão” (Rinaldi, 2005; Vasconcelos, 2009, citado por Vasconcelos et al., 2012, p. 16); iv) a divulgação/avaliação – corresponde à fase da partilha dos saberes, do que foi investigado, de quais as conclusões retiradas da investigação, onde podem surgir até novas questões que originam a partida para a formulação de um novo projeto. Importa ainda referir que estas fases são sequenciais no tempo, contudo “entrecruzam-se, re-elaboram-se de forma sistemática, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (Vasconcelos et al., 2012, p. 17). Durante a PES foi desenvolvida, em ambos os níveis educativos, a MTP, sendo que na EPE realizou-se o projeto “O Orelhudo e os instrumentos musicais” e no 1º CEB criou-se o projeto “A volta ao Mundo com os pequenos turistas” (cf. Capítulo III).

É, da mesma forma, relevante destacar que os trabalhos de projeto podem ser classificados, segundo Kilpatrick, em quatro tipos distintos. O tipo 1, no qual se inclui o perspetivar,

planificar, executar e avaliar como passos, onde o intuito é produzir algo através de uma ideia ou plano; o tipo 2, no qual a intenção é usufruir de uma experiência estética, como uma ida ao teatro ou ouvir uma história. Já o tipo 3, foca-se na resolução de uma questão ou um problema (e onde se insere a MTP) e o tipo 4, onde a atenção se direciona para o desenvolvimento de alguma técnica ou a obtenção de um grau de destreza ou saber (os seus passos são os mesmos passos referidos no tipo 1) (Kilpatrick, 2007; Marques, 2016).

Nos dois níveis educativos mencionados ao longo do relatório o brincar é perspetivado como uma atividade “rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 11).

Deste modo, é fulcral, perceber que o brincar é uma linguagem universal de todas as crianças e o ofício das mesmas. E se, segundo Pinto e Sarmiento (1999, citados por Silva & Sarmiento, 2017, p. 40) o brincar “por um lado é a vivência mais natural e espontânea da criança, por outro, é começar a dar sentido às coisas no processo evolutivo de ser capaz de usar um objeto ou uma situação”. Brincar é uma forma de expressão emocional por parte da criança, e é também o espaço de criar e imaginar. Neste, a criança põe em prática as suas habilidades criativas e toma decisões sobre o que para ela é realidade, podendo adaptar essa realidade aos seus desejos e objetivos. Se ao brincar a criança sentir prazer, vai desafiar-se nas suas brincadeiras, investindo energia e esforço nas mesmas (Silva & Sarmiento, 2017). Num momento em que a criança desenvolve operações concretas, com diferentes construções lógicas e significados, o jogo lúdico aliado ao conhecimento adquire uma importância fundamental e posiciona a criança no centro da sua aprendizagem (Roloff, 2010).

A atividade do brincar permite o desenvolvimento integral da criança, uma vez que esta se envolve totalmente na ação, “o que permite uma exploração do mundo e uma descoberta sobre si e as pessoas e coisas que a rodeiam, facilitando a integração da criança no mundo das relações sociais” (Silva & Sarmiento, 2017, p. 41). É, então, fundamental proporcionar às crianças atividades livres que promovam “o jogo simbólico (faz de conta), o jogo social (relação com amigos) e o jogo de atividade física (corrida, fuga, perseguição, luta, etc.)” (Neto & Lopes, 2017, p. 17), considerando que, através desta atividade lúdica, as crianças desenvolvem, de forma articulada, competências emocionais, motoras, cognitivas e sociais. Deste modo, no desenvolver da PES o brincar foi tido em consideração, proporcionando-se vários momentos de jogo lúdico, tanto nos espaços

interiores como nos exteriores, como forma de desenvolver conhecimentos e competências nas mais variadas áreas (cf. Capítulo III).

Através da observação do brincar é possível perceber os desejos, motivações e necessidades da criança, conhecendo-a em todas as suas dimensões (Neto, 2020). A intervenção do adulto nas brincadeiras da criança deve ser cuidadosa e desinteressada, mas conveniente, ajudando-a a ter disponibilidade de recursos em função dos seus objetivos de ação (Neto, 2020). Importa ainda salientar que o brincar é um direito da criança, presente na Convenção dos Direitos das Crianças (UNICEF, 2019), onde se encontra descrito como o “direito ao repouso, a tempos livres e a participar em atividades culturais e artísticas” (p. 25). Quando se fala de brincar, não se pode esquecer que esta atividade não corresponde apenas a brincadeiras em espaços interiores, mas também ao brincar no exterior, ao ar livre, em contacto direto com a natureza, sendo possível a sensibilização para o cuidado e a preservação do meio ambiente, aproveitando os benefícios para a saúde que o brincar ao ar livre proporciona às crianças (Neto, 2020).

Após um conhecimento dos pressupostos legais e teóricos supramencionados que englobam os dois níveis educativos, é fulcral um conhecimento mais específico de ambas as etapas educativas referidas previamente. Assim, o seguinte subcapítulo analisa e reflete sobre a EPE e as suas características.

1.2. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – A PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A EPE é considerada “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei nº 5/97, Lei Quadro Da Educação Pré-Escolar, 1997, p. 670), destinando-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5/6 anos de idade (idade de entrada no 1º CEB), e, apesar de a sua frequência ser de carácter facultativo, é clarificada a sua importância no desenvolvimento da criança pelos objetivos gerais, como: i) promover o desenvolvimento social e pessoal, recorrendo a experiências de vida com base democrática, ii) estimular o crescimento global da criança, desenvolvendo aprendizagens significativas e diversificadas, respeitando o desenvolvimento individual, iii) utilizar linguagens múltiplas de forma a expandir a expressão e comunicação das crianças e, ainda iv) despertar a curiosidade e o pensamento crítico (Lei nº 5/97, Lei Quadro Da Educação Pré-Escolar, 1997). Importa referir que a EPE não deve preparar a criança para a escolaridade obrigatória (o 1º CEB), mas deve preparar para a vida, correspondendo “ao

período específico em que as crianças vivem [as] suas próprias vidas” (OECD, 2001, citado por Moss, 2011, p. 146). Deve ser valorizada a sua singularidade de modo que as práticas educativas respondam às suas dificuldades e aos seus interesses e privilegiem o seu caráter holístico e não a uma escolarização. Assim, o jardim de infância (JI) deve fomentar “a curiosidade e criatividade das crianças”, oferecendo-lhes desafios variados, baseados nos “seus interesses, necessidades, conhecimentos e habilidades” (Moser, 2007, citado por Moss, 2011, p. 150). É fundamental entender que a EPE se desenvolve num processo relacional entre o cuidar e o educar, que assenta em quatro fundamentos apresentados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), sendo eles o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis, o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, a exigência de resposta a todas as crianças e a construção articulada do saber (Lopes da Silva et al., 2016).

Num sentido de ir ao encontro destes quatro fundamentos, o educador de infância assume um papel fundamental, já que “concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, artigo 3º, II). Para a organização desse mesmo currículo, o educador fundamenta-se em documentos teóricos, normativos e legais, que apoiam a construção do currículo na EPE, como é o caso da Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro, as OCEPE e as brochuras, disponibilizadas pelo Ministério da Educação e Ciência, que apoiam o desenvolvimento curricular em alguns domínios presentes nas OCEPE, tais como a matemática, a linguagem oral e abordagem à escrita, as ciências experimentais, a expressão musical e a expressão plástica.

A Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro, integra os princípios sobre a organização curricular, a avaliação, a componente de apoio à família e ainda a articulação entre ciclos, nomeadamente entre a EPE e o 1º CEB. No que diz respeito à avaliação, esta implica uma observação e reflexão constantes, de cada criança e do grupo, “reconhecendo a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas e o modo como contribuíram para o desenvolvimento de todas e de cada uma, de modo a estabelecer a progressão das aprendizagens” (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro, p. 4). Esta contribui, também, para que o educador possa adequar as suas práticas, através de uma recolha constante da informação, regulando a atividade educativa, tomando decisões e planeando a sua ação. A avaliação implica o envolvimento de vários intervenientes, como os pais e a equipa educativa, para tornar possível o desenvolvimento de processos de reflexão e partilha de informação

mútuos, tendo em vista a adequação do processo educativo. Deste modo, na EPE, e tal como está explícito na Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, a avaliação é realizada de forma contínua e interpretativa, que tem a criança como protagonista da sua aprendizagem, para que esta vá percebendo o que já adquiriu e quais as suas dificuldades para que as possa ultrapassar. Deste modo, através da avaliação, o educador pode fazer, de forma sistemática, a recolha da informação obtida, que depois de analisada, interpretada e refletida, auxilia a tomada de decisões seguintes, num sentido de promoção da qualidade das aprendizagens (Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril). Para a realização desta avaliação são vários os instrumentos e técnicas aos quais o educador pode recorrer, tais como a observação, os registos fotográficos e de vídeo, os portefólios construídos com as crianças, os questionários a crianças, pais ou outros parceiros, entre outros.

Por sua vez, as OCEPE, tal como o nome indica, destinam-se a orientar as práticas educativas, apoiando a “construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5), tendo por base a organização das dimensões educativas – o tempo, o grupo e o espaço – para planear de modo intencional, pois, através desta organização “as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24). É um documento que se encontra dividido em três Áreas de conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação, que por sua vez se subdivide em quatro domínios – Domínio da Educação Física, Domínio da Educação Artística, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática –, e a Área do Conhecimento do Mundo. Importa realçar que, apesar de este documento fazer uma organização por áreas, o educador deve desenvolver as mesmas de forma articulada, abordando-as de modo integrante e global, numa perspetiva holística, que tanto caracteriza a aprendizagem das crianças e a construção do saber e se desenvolve de uma forma integrada (Lopes da Silva et al., 2016). Esta articulação assenta “no reconhecimento que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10).

Neste sentido, são várias as abordagens pedagógicas que perspetivam a atividade do brincar como a forma mais significativa para desenvolver aprendizagens, partindo das motivações e interesses das crianças. O educador, no momento de colocar em prática a sua ação, deve ter em conta estas mesmas abordagens, articulando-as entre si e com as dimensões educativas, para que, desta forma, possa tomar as decisões pedagógicas adequadas a

determinado grupo de crianças, contexto ou situação. No decorrer da PES, a prática educativa foi desenvolvida tendo por base estas abordagens pedagógicas, articulando-as da melhor forma, considerando o contexto educativo (Figura 3).

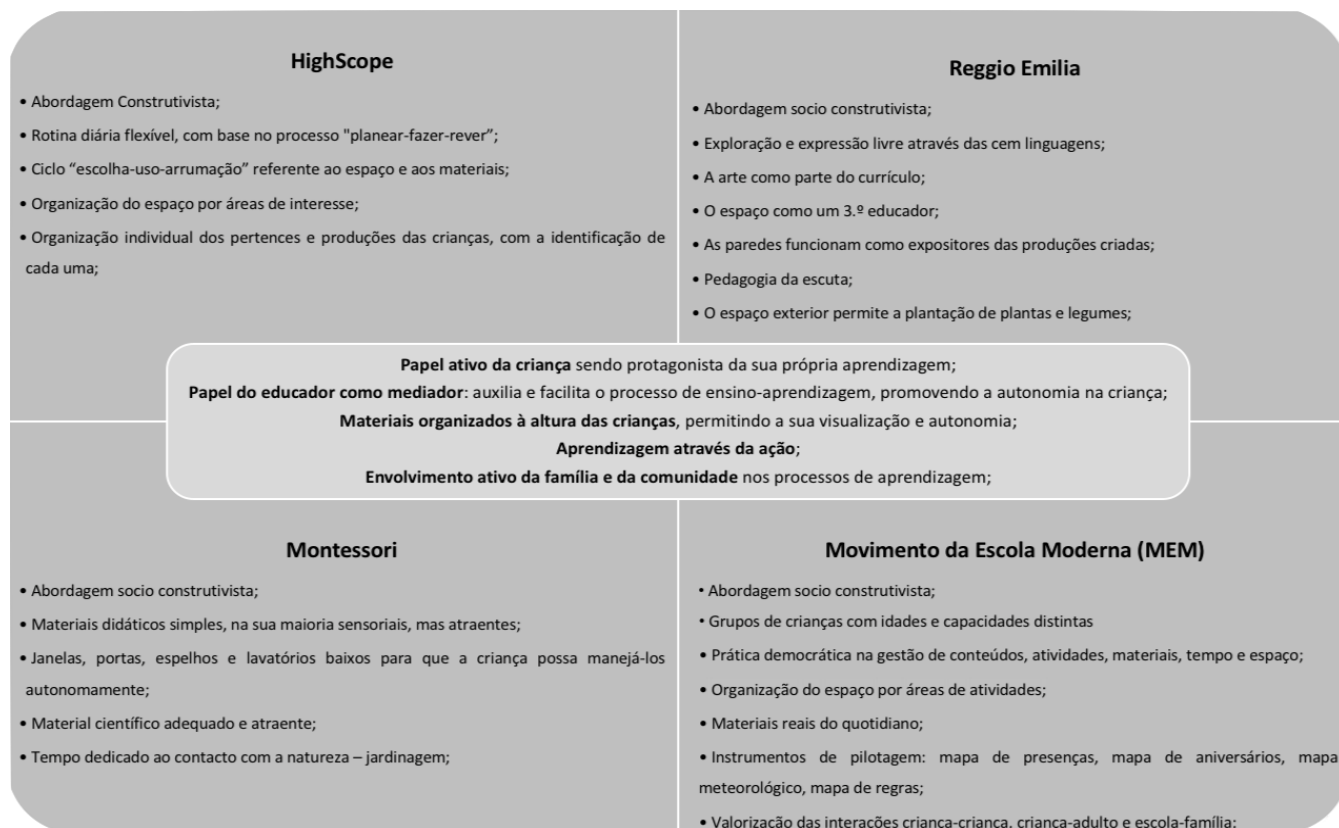


Figura 3: Características das Abordagens Pedagógicas desenvolvidas no decorrer da PES (Adaptadas de Folque, 2014; Grave-Resendes & Soares, 2002; Hohmann & Weikart, 2011; Martínez-Agut & Hernando, 2015; Montessori, 1972; Mooney, 2000; Oliveira-Formosinho et al, 2013.).

Apesar de todas as abordagens pedagógicas se inserirem numa aprendizagem pela ação, a abordagem HighScope, defendida por Weikart, é a que mais emerge neste princípio, uma vez que através da mesma “as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 5), vivendo experiências diretas, que têm por base os seus interesses e, sobre elas, se refletem. Neste sentido, as crianças decidem o que querem fazer e investigar, participando em projetos. No decorrer da PES, as crianças procuraram e exploraram uma problemática, refletiram sobre como a podiam desenvolver, colocando em prática atividades que fossem ao encontro deste mesmo desenvolvimento, pondo em prática a MTP.

Esta abordagem defende ainda a importância das interações positivas, nomeadamente a interação criança/adulto, na qual se proporciona um ambiente de confiança e segurança, e a

relevância da avaliação, realizada através da observação sistemática e da interação da criança durante o processo (Hohmann & Weikart, 2011).

No que concerne a abordagem Reggio Emilia, criada por Malaguzzi, destaca-se a valorização das cem linguagens da criança, que se expressam através de todas as formas que a criança tem de observar, explorar e interpretar o mundo, representando as suas teorias e ideias e recorrendo a várias expressões, como a música, o desenho, o movimento, a pintura, a modelagem, a colagem, desenvolvidas no decorrer da PES. Deste modo, a pedagogia de escuta assume um protagonismo, através da qual o educador questiona as crianças, escuta o que estas têm a dizer e faz questões reflexivas, permitindo que a criança se exprima e possa elaborar e organizar o seu pensamento (Martínez-Agut & Hernando, 2015). Recorrendo a estas linguagens, pretende-se que a aprendizagem se desenvolva através de trabalhos de projetos, num sentido investigativo, da qual são membros ativos as crianças e os adultos, num sentido de colaboração. O espaço passa a ser considerado como um terceiro educador, existindo um especial cuidado com a sua organização (Martínez-Agut & Hernando, 2015). Como foi visível na PES, em assembleia, as crianças mostravam e explicavam as suas produções ao restante grupo e, posteriormente, tomavam a decisão de afixar essas produções nas paredes da sala de atividades, indo ao encontro da importância que esta abordagem confere à utilização dos espaços verticais do contexto educativo.

Na abordagem Montessoriana, criada e defendida por Maria Montessori, é dada liberdade total à criança para estruturar e gerir o seu tempo na realização das tarefas e brincadeiras, considerando que cada criança delimita a sua meta e constrói o seu caminho ao longo do dia. Assim, apesar de na PES ser definida uma rotina diária, defendida pelo modelo HighScope, esta apresentava um carácter totalmente flexível, e as crianças geriam a mesma consoante o que pretendiam realizar ou desenvolver em determinado momento. Desta forma, a meta depende daquilo que a criança quer aprender, sendo-lhe atribuído um sentido de autonomia e responsabilidade “Ninguém é livre até que seja independente” (Montessori, s.d., citado por Castellarnau & Castro, 2020, p. 65).

Deste modo, importa referir que o alicerce desta abordagem é o respeito pelo indivíduo, pelo seu ritmo, possibilidades e necessidades. Para Montessori, a melhor forma de estimular e desenvolver as capacidades e competências da criança é recorrer a experiências sensoriais, através de materiais destinados a esse fim (Santerini, 2013). O ambiente montessoriano deve ser pensado e organizado em função da criança, e não do adulto, sendo favorável ao desenvolvimento

da mesma, estando adaptado à estatura, forma física e ao gosto das crianças. Tal situação foi visível e praticada no decorrer da PES, como será explicitado no Capítulo II do presente relatório.

Por último, a abordagem Movimento da Escola Moderna (MEM), assenta numa articulação entre a prática e a reflexão, permitindo uma diferenciação pedagógica e fomenta a participação democrática por parte das crianças. Desta forma, existe uma participação de todos os intervenientes educativos na gestão do currículo, sendo fundamental o trabalho colaborativo. O ambiente criado em MEM deve ser acolhedor e convidativo, no qual seja possível o desenvolvimento de laços afetivos significativos entre criança-adulto, através das condições disponibilizadas por um espaço harmonioso, agradável e familiar. Os objetivos desta abordagem são a consciência do local de desenvolvimento onde as crianças se encontram, para que se entenda o que é necessário fazer para avançar e a articulação das diferentes áreas de conteúdo, desenvolvendo, uma vez mais a autonomia, a interajuda, a socialização e o sentido de responsabilidade. De modo a fomentar esta autonomia e responsabilidade, esta abordagem defende a criação e utilização de instrumentos de pilotagem, como é o caso do quadro de presenças e o mapa dos aniversários desenvolvidos no percurso da PES (cf. Capítulo III). Esta metodologia assenta, também, num trabalho colaborativo e investigativo, através da realização de projetos, de modo a colocar a criança no centro do seu desenvolvimento (Serralha, 2009).

O educador deve, então, conhecer integralmente o modo de desenvolvimento da criança, de forma a proporcionar um crescimento global da mesma, tentando colocar-se no seu lugar, para evitar as frustrações das mesmas quando os adultos não as percebem: “As pessoas grandes nunca percebem nada sozinhas e uma criança acaba por se cansar de ter de estar sempre a explicar-lhes tudo” (Saint-Exupéry, 1987, p. 10).

1.3. ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Segundo a Lei nº 49/2005, de 30 de agosto, o ensino básico tem um caráter “universal, obrigatório e gratuito” (artigo 6º) e engloba nove anos de escolaridade. De um modo geral, o ensino básico tem como principais objetivos assegurar “a formação geral comum a todos os portugueses” (Lei nº 49/2005, de 30 de agosto, Artigo 7.º) proporcionando-lhes o desenvolvimento de interesses e motivações, aptidões, capacidade de raciocínio, pensamento crítico, criatividade, sentido moral e de estética, garantindo uma formação equilibrada entre o saber e o saber fazer, entre a teoria e a prática, articulando a cultura escolar com a cultura do

quotidiano (Lei nº 49/2005, de 30 de agosto, Artigo 7.º). Desta forma, o ensino básico deve sensibilizar para as diversas formas de expressão e proporcionar “a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento dos estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional” (Lei nº 49/2005, de 30 de agosto, Artigo 7.º). Assim sendo, e considerando-se que o ensino básico apresenta um caráter universal este deve corresponder a toda e qualquer criança, criando todas as condições necessárias de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos. O ensino básico compreende três ciclos de ensino, sequenciais, e cada um deles apresenta as suas especificidades.

O 1º CEB possui um caráter globalizante, com a responsabilidade de um só docente (regime de monodocência) e, ainda de acordo com a Lei nº 49/2005, de 30 de agosto, incide no “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Artigo 8º). Para que o professor do 1º CEB possa responder a estes objetivos, são vários os documentos curriculares que o auxiliam, tais como o Programa e Metas Curriculares, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), as Aprendizagens Essenciais (AE), e a Matriz Curricular-Base (presente no Anexo I do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho). No decorrer da PES, apesar de o Programa e Metas Curriculares estarem em vigor, os documentos curriculares que orientaram a mesma foram as AE e o PASEO.

O PASEO é, portanto, um documento de referência que auxilia na organização do sistema educativo e, encontra-se organizado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competência. Deste modo, este documento assenta na transversalidade de saberes, uma vez que “cada área curricular contribui para todas as áreas de competência” (Martins et al., 2017, p. 8). As áreas de competência inscritas no PASEO encontram-se inseridas nas AE, um outro documento orientador.

Destarte, as AE correspondem a um conjunto de conhecimentos a adquirir “indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada componente do currículo ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação” (Despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho). Um dos seus objetivos é que exista um cruzamento e articulação entre as diferentes áreas curriculares, tendo em conta o que deve ser ensinado e quais as ações estratégicas diferenciadas que devem ser desenvolvidas para que os alunos “aprendam melhor e de forma mais significativa” (Despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho). Este documento organiza-se por ciclos, anos de escolaridade, e áreas curriculares.

Assim, a matriz curricular-base apresenta a carga horária das componentes do currículo, organizadas semanalmente. No caso do 1º CEB as componentes do currículo devem ser trabalhadas de forma articulada e globalizante pela prática da monodocência, sendo que à componente do Português e da Matemática corresponde a maior carga horária semanal, seguindo-se do Estudo do Meio, da Educação Artística (Música, Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro e Dança) da Educação Física, do Apoio ao Estudo, da Oferta Complementar e do Inglês (destinado ao 3º e 4º anos) (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, Anexo I). Além das componentes curriculares referidas, que apresentam um caráter obrigatório, existem ainda as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e a Educação Moral e Religiosa, que são de oferta obrigatória por parte de todas as instituições, contudo são de frequência facultativa (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, Anexo I). Existem também as áreas transversais de Cidadania e Desenvolvimento e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Hoje em dia, espera-se então um currículo completo que apresente os conteúdos de aprendizagem, onde estão subjacentes o “domínio de saberes, [a] ativação de processos, [o] desenvolvimento de atitudes e competências, [e o] domínio de modos de aceder ao conhecimento” (Roldão, 2017, p. 18).

Neste sentido e considerando a importância dos documentos orientadores para a elaboração do currículo, importa compreender que Zabalza (1987) define currículo como sendo um conjunto de pressupostos e de metas que se deseja alcançar, bem como o percurso a seguir para as atingir. O currículo deve, portanto, contemplar um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes que são consideradas importantes para serem desenvolvidas na escola ano após ano.

Com o objetivo de conferir às escolas a possibilidade de participar no desenvolvimento do mesmo, permitindo a procura e exploração de diferentes opções metodológicas e estratégicas que melhor se adequem ao projeto educativo desenvolvido, surge o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) que assenta em três elementos fundamentais: confiança, responsabilidade e autonomia (Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho). É, então, possível uma gestão do currículo e da matriz curricular-base, de forma flexível e contextualizada, que “assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, artigo 3.º). Neste seguimento a gestão flexível do currículo corresponde à possibilidade de cada escola adequar o currículo consoante o seu contexto e os seus alunos tendo sempre em vista o currículo nacional,

enriquecendo-o com as culturas de cada comunidade e operacionalizando de forma contextualizada (Roldão & Almeida, 2018; Serrazina, 1999).

Durante a construção do currículo devem estar implicadas todas as pessoas envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem, tais como pais, professores e alunos. Deve também ter-se em conta a pluralidade de culturas e identidades que existem dentro de uma sala de aula, de modo a ir ao encontro das necessidades e interesses das mesmas, contribuindo para um ambiente mais favorável, onde se valorizam as aprendizagens significativas. Neste sentido, “a articulação assume uma dimensão instrumental e processual”, na medida em que “ela é um dos instrumentos operativos do currículo que permite o articulado do saber, do ser e do estar no espaço escola” (Martins, 2010, citado por Lima, 2012).

Deste modo, o professor do 1º CEB desenvolve o respetivo currículo, num contexto de uma escola inclusiva, promovendo a aprendizagem de “competências socialmente relevantes” integrando as várias dimensões do currículo (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, artigo 3º), uma vez que um professor deve ter a função de “organizar o trabalho dos alunos, de forma cooperativa, fazendo sobressair as qualidades de cada um. Para promover a curiosidade e a invenção, sabendo que o gênio exige muito esforço e dedicação” (Boto, 2018, p. 10). Os professores do 1º CEB, comparativamente aos professores de outros níveis de ensino, têm como missão a promoção de aprendizagens fundamentais, por parte dos alunos, independentemente da metodologia ou estratégia adotada; o importante, para este docente, é que o aluno adquira conhecimentos, uma vez que o foco incide no mesmo, e está bastante pendente e envolvido no processo de desenvolvimento da criança (Roldão, 2009). O facto de o 1º CEB ser caracterizado pelo regime de monodocência, ou uma monodocência coadjuvada em determinadas áreas curriculares, assenta na necessidade de acompanhamento e desenvolvimento de uma base pessoal e interpessoal sólida e bem estruturada por parte das crianças, e da qual a presença de apenas um professor é facilitadora (Roldão, 2009), auxiliando também o processo de transição educativa entre a EPE e o 1º CEB. Neste sentido, o professor tem de possuir uma polivalência curricular de forma a corresponder a todos os conteúdos e competências descritas no currículo.

Num regime de monodocência as interações e relações estabelecidas entre o professor e a criança são mais notórias e têm por base uma grande relação afetiva. O professor deve proporcionar aos alunos um ambiente seguro e organizado, que assegure confiança e segurança, sendo alguém entusiasta que apoia as crianças com um *feedback* positivo e detalhado, valorizando sempre o seu papel (Cadima et al., 2011). Desta forma, o professor é sensível às

necessidades e interesses das crianças, desenvolvendo estratégias pedagógicas que vão ao encontro das mesmas, tal como foi desenvolvido durante a PES, pois todas as atividades foram em torno das necessidades e interesses da turma. O seu grande desafio é que, tendo por base os interesses e motivações dos seus alunos, consiga criar momentos e atividades que proporcionem uma aprendizagem significativa, isto é, deve ser capaz de gerar alunos motivados de modo que estes criem e desenvolvam os seus próprios conhecimentos, descobrindo, explorando e propondo-se a perceber aquilo que mais os motiva a aprender. O professor é “alguém que também concebe e não executa apenas, o que obriga a ultrapassar a conceção de professor funcionário público e assumir a de profissional” (Formosinho et al., 1991).

Num sentido de ir ao encontro dos interesses e necessidades de cada um dos seus alunos, poderá aproveitar a era em que estes estão inseridos, a era digital e tecnológica, desafiando-se a perceber que os avanços tecnológicos com que se depara no século XXI podem ser grandes ferramentas e oportunidades de aprendizagens. Além disso, as crianças são muito curiosas e exploradoras, e muitas vezes os temas que lhes despertam mais curiosidade são os menos abordados em sala de aula, e por esse motivo, seria também importante que o professor permitisse que a criança sugerisse atividades, ideias, temas ou questões que gostava de ver respondidas. Cabe ao professor, no momento da elaboração do plano curricular, ter em conta estes interesses das crianças e tentar ainda criar uma articulação curricular, de modo que as aprendizagens sejam realizadas de uma forma articulada e transversal.

Desta forma, articulação curricular diz respeito à interligação de saberes originários de distintos campos de conhecimento, seguindo uma certa sequencialidade, visto que o desenvolvimento de capacidades e competências realizado por cada indivíduo deve ser realizado de forma contínua e progressiva, pois, “o que se pretende é que cada ciclo prepare para o ciclo seguinte e que o ciclo seguinte dê continuidade ao anterior” (Barbosa, 2010, p. 71). A articulação curricular visa, assim, interligar conhecimentos, atitudes e comportamentos e promover a cooperação entre docentes de uma escola ou de várias. No sentido de adaptar e adequar o currículo a cada um dos alunos, tendo por base os seus interesses e necessidades, a articulação contribui para que cada um possa desenvolver, de forma mais completa e abrangente, as suas capacidades e competências. Esta articulação facilita, assim, o processo de ensino e de aprendizagem, visto que as estratégias e os instrumentos são mais amplos e eficazes, beneficiando tanto os docentes como os alunos. Partindo dos interesses e necessidades das crianças, no decorrer da PES, a articulação curricular destacou-se como forma de proporcionar

aprendizagens holísticas que interligassem os diversos conteúdos das distintas áreas curriculares.

Barbosa (2010, citado por Lima, 2012), exhibe dois tipos de articulação: a intradisciplinar (articulação numa só disciplina) e a interdisciplinar (articulação de uma disciplina com outras da mesma área ou áreas disciplinares distintas). Assim, a articulação intradisciplinar pode ter uma vertente horizontal que diz respeito à inter-relação entre os professores que lecionam uma dada disciplina num mesmo nível de ensino, ou uma vertente vertical que diz respeito à interligação de saberes entre os professores de uma dada disciplina de níveis de ensino diferentes. Martins (2010, citado por Lima 2012), apresenta a articulação lateral, que reforça a necessidade de partir dos conhecimentos prévios dos alunos, de modo que quando o desenvolvimento curricular acontecer, o aluno consiga atribuir significados aos conteúdos abordados, interligando-os com outros conhecimentos que já possuía. Deste modo, segundo Leite (2012), “promover a articulação curricular é importante, pois favorece aprendizagens significativas, quer por razões de melhor acesso ao conhecimento cognitivo, quer por razões de relação entre esse conhecimento e questões sociais e familiares dos alunos” (p. 81).

Num sentido de pôr em prática esta articulação curricular, importa perceber-se que todas as crianças são diferentes, e que todas aprendem de maneiras distintas, necessitando de vastos e variados estímulos, de acordo com a individualidade de cada uma. Assim, a educação para todos deve ter em conta a diversidade e a complexidade de cada um (Martins et al., 2017), indo ao encontro de uma educação que deve ser inclusiva, isto é, a promoção de uma educação para todos, independentemente da sua origem e ideais, que pressupõe o acolhimento da diversidade e a promoção da cultura, liberdade, consciência de si próprio e respeito pelos direitos e deveres cívicos e morais (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 julho). A igualdade de oportunidades deve ser promovida, não só no acesso, mas também na integração e avaliação das crianças. Como forma de ir ao encontro de uma escola inclusiva existe, como uma medida universal, a diferenciação pedagógica, uma pedagogia, centrada no grupo de crianças, que aceita, integra e valoriza a diversidade (Pereira et al., 2018). Assim, esta pedagogia tem em consideração a diferenciação de estilos de aprendizagem, o respeito pela individualidade de cada aluno, bem como a valorização de todas as competências dos alunos (Pereira et al., 2018).

Torna-se importante referir que a diferenciação pedagógica deve ter em conta todos os alunos no que concerne à relação com as tarefas de aprendizagem propostas, que podem ser distintas relativamente às suas finalidades e conteúdos, ao tempo e ao modo de realização, aos

recursos, condições e apoios que são disponibilizados (Clérigo et al., 2017). Nesta perspetiva, o modelo do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) constitui-se como um modelo orientador na elaboração de ambientes de aprendizagem favoráveis, efetivos e acessíveis a todas as crianças, apresentando-se como um guia de apoio à ação dos professores (Pereira et al., 2018). Este modelo tem por base um planeamento com um carácter flexível, proactivo e intencional das práticas pedagógicas, e considera que cada aluno tem a sua forma singular e única de aprender, garantindo oportunidades de aprendizagens para todos (Pereira et al., 2018). O DUA assenta então em três princípios base: i) proporcionar múltiplos meios de envolvimento – isto é, reconhecer de que forma é que os interesses das crianças podem ser envolvidos na aprendizagem e de que forma é que o professor pode motivar os alunos; ii) proporcionar múltiplos meios de representação – ou seja, “fornecer múltiplas opções relacionadas com a representação e apresentação da informação” (Pereira et al., 2018, p. 24); e iii) proporcionar múltiplos meios de ação e de expressão – isto é, possibilitar a utilização de diferentes processos e meios na participação nos momentos da aprendizagem e nas situações de manifestação das competências adquiridas (Pereira et al., 2018). Tal diferenciação pedagógica foi tida em consideração no decorrer da PES, tanto para as crianças que demonstravam mais dificuldades bem como para as com mais facilidades.

Tendo em conta que, cada vez mais, as crianças vivem numa era e num mundo digital e tecnológico, os seus interesses partem muitas vezes dessas mesmas tecnologias, podendo estas ser utilizadas como estratégias e/ou recursos para desenvolver determinada competência. Assim, as TIC apresentam-se como meios que potencializam o processo de ensino e de aprendizagem e o “desenvolvimento dos aspectos cognitivos e sociais do educando, permitindo um trabalho autónomo, de recolha, de seleção e verificação de informações e o conhecimento de outras culturas através de uma maior abertura ao mundo” (Souza et al., 2017, p. 48). Através da utilização das TIC a escola passa a ser mais interessante, do ponto de vista do aluno, permitindo que este se torne um utilizador autónomo capaz de recorrer a diferentes fontes de informação e meios de comunicação (Souza et al., 2017; Flores & Escola, 2009). Desta forma, é necessário que o professor desenvolva e explore com os seus alunos todos os tipos de tecnologia: as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as musicais, as lúdicas e as corporais. Assim, recorrendo às TIC é possível “aproximar o conteúdo de estudo com a vida cotidiana da criança, despertando nela o desejo de estabelecer comunicações, produzir e publicar histórias, contar acontecimentos do seu cotidiano, trocar experiências, como também desenvolver o prazer pela leitura e escrita” (Souza

et al., 2017, p. 49). De acordo com Nóvoa (2007) o professor deve ser capaz de articular e relacionar métodos apropriados de utilização das tecnologias bem como de desenvolver processos de integração que respondam aos desafios da diversidade, tal como foi realizado no decorrer da PES, permitindo-se o contacto e exploração de variados recursos tecnológicos como forma de resolver problemáticas.

Posto isto, segundo Freire, (citado por Ferreira, 2016), “a escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação, da sociedade, do mundo, de si mesmos” (p. 3), ou seja, a escola tem como principal função proporcionar as ferramentas necessárias para uma transformação na sociedade, não só numa geração futura, mas durante o processo de ensino e de aprendizagem.

A partir de um conhecimento dos pressupostos teóricos e legais, que sustentam uma prática educativa enriquecedora e significativa para as crianças, importa conhecer e refletir sobre os contextos pedagógicos onde são desenvolvidas as práticas como forma de adequar as estratégias desenvolvidas.

O capítulo que se segue apresenta e analisa os contextos educativos onde foi desenvolvida a PES.

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

“O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar.”

(Freire, 1996, p. 58)

Para que seja possível um desenvolvimento profissional coerente, é necessário que exista, por parte do profissional da educação, para além de um conhecimento teórico e legal, um conhecimento sólido, ou seja um conhecimento consistente e fundamentado, do contexto educativo em que se insere. Só com este conhecimento poderá estruturar a sua prática de modo que estas particularidades estejam presentes, articulando-as com os interesses e necessidades das crianças, sustentando, deste modo, as suas estratégias e opções metodológicas.

Desta forma, o presente capítulo encontra-se organizado em dois subcapítulos. O primeiro corresponde a uma caracterização do Agrupamento e, naturalmente, do contexto educativo onde foi realizada a PES. Neste subcapítulo, encontra-se, primeiramente, a caracterização correspondente ao contexto da EPE, seguida do contexto do 1º CEB, sendo que em ambos é apresentada também uma breve caracterização do grupo (as suas necessidades, interesses e capacidades), do espaço, do tempo e das interações, que sustentam a ação educativa explícita no capítulo seguinte. No segundo subcapítulo consta a metodologia de investigação adotada, a MIA, ao longo da ação educativa desenvolvida durante o processo de formação da PES.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO

A PES decorreu num Agrupamento pertencente à área do Grande Porto, criado no ano letivo de 2003/2004, cujo território educativo favoreceu desde sempre condições propícias à fixação de população e, em termos de acesso era um meio privilegiado, uma vez que dispunha de uma vasta rede de transportes rodoviários e ferroviários. Para além disso, a sua localização permitia o contacto com espaços comerciais e culturais, incluindo associações com um carácter social, cultural, recreativo e desportivo, permitindo diversas atividades enriquecedoras (Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) 2018/2021). O agrupamento tinha como missão “formar cidadãos saudáveis, criativos, críticos, responsáveis e resilientes, dotando-os de competências,

conhecimentos e valores necessários ao sucesso, com vista à sua integração na vida ativa numa sociedade justa, sustentável e em constante evolução” (PEA 2018/2021). O agrupamento tinha protocolos e parcerias estabelecidas com diversas entidades, proporcionando a relação escola – comunidade, tais como a Porto Editora (a Escola Virtual), centros hospitalares, a Liga Portuguesa contra o cancro, associações de pais, a Associação de Voleibol do Porto, a Escola Segura, os Bombeiros Voluntários da freguesia do Agrupamento, a Escola Superior de Educação (ESE) – Instituto Politécnico do Porto, entre outras (PEA 2018/2021). Englobava 11 estabelecimentos de ensino, com valência entre a EPE e o 3º CEB.

A instituição educativa onde foi desenvolvida a PES apresentava valência de EPE e 1º CEB, organizada em dois edifícios, destinados a cada uma delas. O edifício do JI possuía duas salas de atividades, uma cozinha e copa, uma sala polivalente, duas casas de banho e uma zona coberta à entrada. O edifício do 1º CEB apresentava elevador, biblioteca, sala de docentes, cantina com copa, sala polivalente e casas de banho. O espaço exterior era comum a ambas as valências e proporcionava às crianças atividades livres de pleno contacto com o mundo natural, dispondo de áreas com iluminação solar, sombras, relva, jogos tradicionais, equipamentos lúdicos, um campo de jogos e elementos naturais. Desta forma, o espaço exterior constitui-se um espaço potenciador de aprendizagem, e por isso deve ser aproveitado para criar oportunidades para as crianças “se exprimirem e desfrutarem as incertezas dos espaços exteriores, quer construídos ou naturais”, promovendo a autonomia (Neto & Lopes, 2017, p. 77).

O horário da instituição procurava dar resposta às necessidades dos encarregados de educação, pois os assistentes técnicos, na valência da EPE, organizavam Atividades de Animação e de Apoio à Família na Educação Pré-Escolar (AAAF), isto é, atividades lúdicas, que permitiam o acompanhamento das crianças antes ou depois do período diário da componente letiva e nos períodos de interrupção letiva. Também na valência do 1º CEB existia a Componente de Apoio à Família no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CAF), que permitia o acompanhamento das crianças nos momentos anteriores e posteriores à componente letiva. Neste sentido, existiam na instituição seis professores, um professor de apoio educativo, uma professora de Educação Especial, sete assistentes operacionais, dois técnicos da ação educativa, duas educadoras de infância e oito professores das AEC.

Por último, o Plano Anual de Atividades (PAA) 2018/2021 previa atividades promotoras da transversalidade de saberes, contendo projetos propostos pelo Agrupamento, como é o caso do ERASMUS, e o Escola Colorida (projeto da instituição).

2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No decorrer da realização da PES, o par pedagógico esteve, em contexto EPE, na Sala dos Pequenos Artistas, que apresentava um total de 25 crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, sendo 15 do sexo masculino e 10 do sexo feminino. De um modo geral, as crianças do grupo eram bastante curiosas e interessadas, e mesmo que tivessem quase todas a mesma idade, apresentavam heterogeneidade em termos desenvolvimentais. Não existia no grupo nenhuma criança sinalizada com NAS, contudo o TR, o MM, a MR e o GS, tinham acompanhamento de terapia da fala, e o GS, frequentava ainda a terapia ocupacional; contudo, até ao momento, não estava sujeito a qualquer relatório ou avaliação. O MM era uma criança que, apesar de não ter nenhuma avaliação, era acompanhado por uma associação, prevendo-se um diagnóstico associado à sobredotação, uma vez que este demonstrava algumas características que podem ser observadas em crianças sobredotadas, como o grau elevado de persistência e motivação na resolução de problemas, a capacidade de manter a concentração e atenções nas tarefas propostas e facilidade de abstração (com uma grande capacidade para estabelecer relações entre a causa e o efeito).

No que diz respeito à Área de Formação Pessoal e Social, a maioria do grupo apresentava autonomia, tanto nos momentos de higiene pessoal como nos da alimentação, aceitavam as decisões tomadas pela educadora, pelo grupo e/ou pelas estagiárias, elegiam as atividades a realizar “adquirindo progressivamente maior autonomia na seleção dos recursos disponíveis para as levar a cabo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 36), e demonstravam ter conhecimento das regras básicas de convivência social. Contudo, apresentavam, por vezes, dificuldade em cumprir algumas delas, nomeadamente o aguardar a sua vez para intervir, escutando as opiniões dos colegas ou gerir autonomamente os conflitos.

No que concerne à Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente às habilidades motoras, o grupo demonstrava grande interesse e pouca dificuldade em executar as tarefas propostas. No entanto, havia por parte de alguns elementos, alguma complexidade em manter o equilíbrio estático e dinâmico e, ainda em distinguir noções de lateralidade, como a direita e a esquerda. No que respeita às artes visuais, o grupo apresentava-se muito interessado por este subdomínio, atraindo-se especialmente pelo desenho, pintura e escultura, auxiliando-se de vários recursos, como forma de expressão ou registo de algum acontecimento ou conversa. Foi notória

a sua evolução ao longo do tempo na definição do traço no desenho, e uma maior destreza no manuseamento dos diversos materiais de pintura. No jogo dramático o grupo assumia, no seu geral, variados papéis (construindo personagens), recriando situações quotidianas ou criando fictícias, atribuindo significados a diversos objetos. Este jogo dramático era visível nos momentos de jogos espontâneos e atividades livres, em pequenos grupos, revelando-se, deste modo, um grupo bastante criativo, e com uma maior facilidade em resolver conflitos, em situações de jogo dramático. Ao nível da música, demonstrava bastante interesse neste subdomínio, apresentando-se muito entusiasmado aquando da interpretação e audição ativa de novas canções, mostrando ainda interesse sobre os instrumentos musicais presentes em músicas dos mais variados estilos, tentando assim perceber as diferenças entres eles. No que à dança se refere, as crianças tinham prazer em expressar-se ritmicamente através do corpo, recorrendo à dança livre; contudo, alguns elementos do grupo apresentavam-se mais inibidos quando existia alguma coreografia, mostrando uma pequena dificuldade de coordenação.

No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, poucas eram as crianças que demonstravam dificuldades na construção frásica com sentido, contudo, tal como já foi referido, esse pequeno grupo estava a ser acompanhado com sessões de terapia da fala. Para além disso, a grande maioria do grupo já escrevia o seu nome, e reconhecia-o sem qualquer dificuldade, quando via o mesmo escrito. O grupo apresentava ainda um grande prazer e satisfação na audição da leitura de histórias, rimas, poesias ou outros géneros textuais. Relativamente ao domínio da Matemática, as crianças apresentavam algumas noções relacionadas com a geometria e medida, reconhecendo determinadas formas e figuras geométricas e identificando algumas das suas propriedades. Nos números e operações, no geral, o grupo demonstrava alguma capacidade em resolver problemas do quotidiano, que envolvessem pequenas quantidades, como por exemplo perceber quais e quantas as crianças presentes, e quantas as que estavam a faltar. Finalmente, na Área do Conhecimento do Mundo, determinadas crianças apresentavam já alguma facilidade em reconhecer unidades básicas do tempo diário, semanal e anual, e revelavam também bastante interesse em realizar atividades experimentais.

Relativamente à rotina diária, esta organizava-se por momentos de atividades espontâneas e/ou orientadas, individuais, em pequeno e grande grupo. Desta forma, a rotina iniciava-se com o momento de acolhimento, por volta das 9h, onde se procedia à marcação das presenças por parte do “chefe do dia”, à canção dos bons dias, à audição da música do dia proposta pelo “Orelhudo” (momento introduzido pela díade – cf. Capítulo III) e à conversa, em grande grupo,

de questões que surgissem durante a mesma. De seguida, realizavam-se atividades espontâneas nas diferentes áreas disponíveis e, enquanto algumas crianças procediam ao jogo espontâneo, outras realizavam alguma atividade orientada e intencional, por parte da educadora ou pelo par pedagógico. Por volta das 10h15, procedia-se à arrumação das áreas, à higiene pessoal e ao lanche, na sala. Nos dias em que não chovia, as crianças, depois do lanche, iam brincar livremente para o espaço exterior. Normalmente, antes da hora do almoço, o grupo regressava do exterior para a sala de atividades, reunindo em grande grupo. Durante esse tempo, era realizada uma pequena conversa sobre alguma questão que surgisse, jogava-se a um pequeno jogo ou cantava-se uma canção.

Por volta das 12h, o grupo dirigia-se para o pequeno refeitório para almoçar. Posteriormente, caso não chovesse, o grupo deslocava-se ao exterior, procedendo a brincadeiras livres, até à chegada da educadora ou do par pedagógico, por volta das 13h. A essa hora, as crianças regressavam à sala de atividades, tendo um pequeno momento de relaxamento, que era, na sua maioria, uma audição de uma música clássica ou algum som da natureza (como o mar ou a floresta), ou um pequeno jogo ou trava-línguas, realizado num momento de transição, que permitia um bem-estar emocional nas crianças, bem como a sua implicação nas propostas seguintes, tal como defende Montessori. Seguidamente, havia uma conversa em grande grupo sobre as tarefas pendentes a realizar da parte da tarde, e as crianças dirigiam-se para as áreas disponíveis na sala, ou continuavam a atividade realizada da parte da manhã, caso não estivesse terminada, surgindo ainda a oportunidade de iniciar uma nova atividade intencional proposta pela d'ade ou pela educadora. Finalmente, às 15h as crianças procediam à arrumação das áreas, e reuniam para o lanche da tarde. Após a finalização do lanche, o grupo dirigia-se para o exterior, acompanhado pelos assistentes técnicos.

A cada dia da semana correspondia um momento ou atividade específica, definido pelas crianças no início do ano letivo, de carácter flexível, tendo em conta o momento do acolhimento, e o seu interesse para realizar as mesmas. Desta forma, a segunda-feira destinava-se às novidades do fim de semana e, portanto, o acolhimento prolongava-se um pouco mais, permitindo a todas as crianças a oportunidade de se exprimirem. Na terça-feira era a sessão de Educação Física, normalmente realizada em dois pequenos grupos, de forma alternada. A quarta-feira era o dia destinado ao conto, recorrendo-se a diversos materiais e recursos e apresentando vários géneros textuais. A quinta-feira dedicava-se à dança ou ioga, também realizadas em dois pequenos grupos, que permutavam. Por último, à sexta-feira correspondia a finalização e

organização de todas as produções desenvolvidas ao longo da semana. Importa salientar que, apesar da necessidade de criar uma estrutura temporal estável, é exigida uma flexibilidade temporal, de modo a promover a autonomia das crianças, “através da definição de metas, escolhas de atividade, realização de experiências, expressão de opiniões, pensamentos e ideias” (Oliveira-Formosinho, 2000, p. 164). Através da criação de rotinas as crianças podem perceber a sequência dos acontecimentos, respondendo a questões como “O que vamos fazer a seguir?”, considerando que a rotina apoia a iniciativa da criança, e permite “um ambiente psicologicamente seguro e com significado” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 225), uma vez que as crianças se sentem mais confiantes ao saber o que acontecerá; tendo também um maior controlo.

Em relação ao espaço educativo, este deve ser “uma estrutura de oportunidades, um ambiente rico e estimulante que permita e potencie o desenvolvimento de todas as crianças, providenciando um clima de segurança, harmonia e tranquilidade” (Zabalza, 1992, p. 123). Assim sendo, a sala de atividades encontrava-se organizada por diferentes áreas de interesse de forma a, tal como é defendido pelo Modelo HighScope, “aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 165), permitindo o desenvolvimento de experiências ativas, na interação com as pessoas, os materiais, as ideias e os acontecimentos.

Desta forma, na área do desenho, pintura e recorte, encontrava-se uma mesa com cadeiras, uma estante com as capas de arquivo de cada criança, e um móvel, acessível à altura das crianças, com variados tipos de papel, materiais de pintura, de impressão, de escritório de desenho e corte. Ainda nesta área existia um grande armário, com materiais diversos que estavam à disposição das crianças. A área do desenho era uma das de maior interesse por parte do grupo, e as crianças eram “agentes participativos nas suas aprendizagens e construção de valores, encontrando-se num espaço que permitia a liberdade de expressão por parte das mesmas” (Silva, 2013). Relativamente à área da modelagem e moldagem, esta apresentava uma mesa e cadeiras, material de moldar e acessórios de modelagem. A área do quadro, encontrava-se ao lado desta, e dispunha de, além de um quadro branco, marcadores e ímanes. A área da pintura apresentava um cavalete, tintas, pincéis, e duas batas impermeáveis.

Nestas áreas as crianças têm a oportunidade de experimentar e explorar os elementos expressivos como a cor, as formas geométricas, as linhas, as tonalidades, de modo a criar novas imagens (sejam elas baseadas no real ou no abstrato); de se exprimirem artisticamente e refletirem sobre as suas produções e as das restantes crianças; de desenvolverem a sua

motricidade fina; de desenvolver, gradualmente, a sua sensibilidade estética, através de várias modalidades artísticas.

Já a área da casinha pode dar lugar a brincadeiras individuais ou a brincadeiras que impliquem cooperação, proporcionando que as crianças desempenhem diferentes papéis sociais, permitindo um desenvolvimento das “imagens do seu mundo mais imediato” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 188). Desta forma, esta área possuía dois móveis com vários objetos e adereços e uma cama de bonecas. No que concerne à área da biblioteca, esta possuía um armário alguns livros, dois sofás, e uma pequena mesa. Aqui as crianças simulavam leituras baseadas nas memórias e nas imagens, podendo realizá-las individualmente ou a pares. Através desta área as crianças contactam com diferentes tipos de texto impresso e manuscrito (fábulas, contos, lendas, poemas, enciclopédias, receita de culinária e atlas) e com o código escrito, permitindo que, progressivamente, reconheçam diferentes formas e as associem a letras, apropriando-se da “especificidade da escrita não só a nível das suas convenções como da sua utilidade” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 66). Também com os livros as crianças desenvolvem o prazer pela leitura e pela palavra escrita e a sensibilidade estética, sendo também possível recontar e inventar histórias, desenvolvendo, não só a criatividade e imaginação, como também a capacidade de expressão e comunicação.

Relativamente à área das ciências esta apresentava um móvel com alguns materiais como um globo terrestre, pipetas, pinças, lupas, bússolas e uma caixa transparente com elementos naturais. Nesta área as crianças podem desenvolver teorias à volta de uma problemática, testando as mesmas e analisando os seus resultados, desenvolvendo conhecimento científico dos nomes dos materiais utilizados e qual a função de cada um deles, sendo introduzida, de forma progressiva a metodologia científica, que permite a exploração e experimentação científica, permitindo que se observe e reflita sobre o procedimento científico realizado e os seus resultados.

Já a área dos jogos e das construções era também bastante frequentada pelas crianças, e encontrava-se dividida em dois espaços distintos, a mesa e o tapete. Na mesa existiam jogos de estratégia, de seriação, de magnetismo, de encaixe e puzzles; no tapete as crianças procediam a construções com legos, ou brincavam com outros recursos como animais. Alguns dos materiais possuíam alguma complexidade, possibilitando o desenvolvimento de competências matemáticas, de concentração e de criatividade. No armário onde estavam disponíveis todos os jogos, dispunham-se ainda as caixas com os materiais de cada uma das crianças. Finalmente, na

sala de atividades apresentava-se ainda uma secretária com um computador com acesso à internet e colunas.

Para além da disposição do espaço acima referida, importa reforçar que os materiais disponíveis, principalmente na área dos jogos e construções e na área da biblioteca, iam sendo alterados ao longo do tempo. Indo ao encontro desse aspeto, é fulcral mencionar o modo como estavam organizadas as paredes da sala de atividades, que continham as produções realizadas pelas crianças, o quadro dos aniversários (cf. Capítulo III) e o das presenças – instrumentos de pilotagem defendidos pelo MEM – , desenvolvidos em pequeno grupo com o auxílio do par pedagógico, visto que o “uso de quadros de presenças promove o desenvolvimento social e intelectual das crianças, pois fomenta o desenvolvimento da noção tempo e da continuidade bem como da resolução de problemas” (Mascarenhas et al., 2020, p. 29). É importante realçar ainda que uma das paredes da sala era composta por janelas, viabilizando a entrada de luz natural durante todo o dia. Desta forma, toda a organização do espaço permitia que as crianças desenvolvessem competências para se tornarem seres autónomos e vivenciassem múltiplas experiências, atribuindo, deste modo, um sentido às suas aprendizagens.

Tal como mencionado por Lopes da Silva et al. (2016) “As relações e interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças (...) constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento” (p. 8). Deste modo as interações observadas no grupo eram bastante saudáveis, e muitas vezes integradas num ambiente de cooperação e colaboração, tendo em conta que as crianças mais tímidas recorriam muitas vezes às interações criança-criança para verem os seus objetivos atingidos, pedindo ajuda na realização de alguma proposta, ou auxiliando-se de conversas de algumas crianças para dar continuidade ao seu discurso. Neste sentido, o papel desempenhado pela educadora cooperante e pelo par pedagógico era fundamental, visto que a interação que estabeleciam com as crianças era basilar para que existisse um clima de segurança e confiança, proporcionando deste modo um ambiente propício ao desenvolvimento de novas aprendizagens.

A relação que o/a educador/a estabelece com as crianças assume diversas formas, que têm de ser intencionalmente pensadas e adaptadas às situações. Estar atento/a e escutar as crianças, ao longo dos vários momentos do dia, permite ao/à educador/a perceber os seus interesses e ter em conta as suas propostas para negociar com elas o que será possível fazer, ou para se decidir em conjunto o que é de continuar ou o que está terminado, para se passar a uma nova proposta. (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24)

A relação entre a criança e a educadora cooperante e estagiárias era também de colaboração, uma vez que estas se relacionavam com a criança como se de um companheira se tratasse, com o intuito de atuar com a mesma para desenvolver e resolver determinada situação ou problema, “estando atento às intenções da mesma [da criança] e ajudando-a a levar a cabo e a expandir a atividade que pretende empreender” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 51). Ao mesmo tempo, a educadora e o par pedagógico promoviam o trabalho colaborativo, envolvendo todo o contexto educativo nos projetos a desenvolver, proporcionando, assim, o desenvolvimento pessoal, social e cívico, num sentido de educar para cidadania (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto).

Também a interação entre as estagiárias e a educadora cooperante foi desenvolvida num sentido de cooperação e aprendizagem, em que a educadora se mostrou sempre disponível para auxiliar e acompanhar o par pedagógico, permitindo que este experimentasse e desenvolvesse as atividades o mais autonomamente possível, refletindo depois com o par sobre as ações desenvolvidas, com o objetivo de auxiliar e melhorar as mesmas, dando sugestões para essa melhoria, bem como de recursos a utilizar. A interação entre o par pedagógico e os outros intervenientes no processo educativo foi também bastante positiva, num sentido de respeito e entreajuda, com o mesmo objetivo, proporcionar um ambiente estimulante, rico, prazeroso e seguro para as crianças. No decorrer da observação em PES foi ainda possível verificar o envolvimento das famílias com a comunidade escolar, sendo esta interação bastante positiva. Apesar das medidas, a educadora reunia, através de videochamadas, com os pais das crianças, e estes mostravam-se bastante recetivos e envolvidos em todas as atividades a desenvolver em família, propostas através da plataforma online *Classroom*.

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

No decorrer da PES, o par pedagógico, no contexto do 1º CEB, desenvolveu a sua prática com uma turma do 2º ano de escolaridade, composta por 20 crianças, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos, sendo 10 do sexo masculino e 10 do sexo feminino.

As crianças da turma eram bastante interessadas e participativas, considerando que já demonstravam um vasto conjunto de experiências, tornava-se um pouco difícil a gestão do grupo, uma vez que todas tinham muito para partilhar. No que concerne aos interesses e motivações do

grupo, este apresentava uma grande curiosidade pelos países do mundo, nomeadamente em conhecer os idiomas oficiais, os pratos típicos, os reis e presidentes e os jogos e brinquedos característicos de cada país (cf. Capítulo III). A maioria das crianças definia a área do Estudo do Meio como a favorita, seguindo-se a Matemática e a Educação Física. A turma demonstrava também muito interesse em atividades de carácter exploratório e experimental e sensorial. Ao longo do percurso do par pedagógico, foi possível verificar também que, embora numa fase inicial não fosse uma área de demasiado interesse, a Música desempenhava um grande papel, notando um enorme interesse da turma por este domínio. Três ou quatro crianças da turma apresentavam também muito interesse pela leitura, demonstrando um hábito leitor, fazendo-se acompanhar de um livro, que poderiam ler quando terminassem determinada tarefa, fundamentando-se a importância da leitura para o desenvolvimento cognitivo da criança, uma vez que esta auxilia na formação, proporciona informação sobre o mundo, auxilia nas interações, e funciona como uma via de escape e evasão (Silva et al., 2011).

Quanto às principais fragilidades e dificuldades da turma estas incidiam-se sobretudo na área do Português, nomeadamente na leitura, interpretação e escrita de texto, notando-se, nas suas produções escritas, a falta de uma articulação entre as ideias, havendo muita confusão entre os conectores. Era ainda observável a dificuldade na distinção de algumas consoantes e vogais, aquando da escrita de determinadas palavras, nomeadamente as consoantes “s, c, ç, z, x”, e as vogais “o, u” e “e, i”. Algumas crianças demonstravam também dificuldade em reconhecer, identificar e distinguir as classes das palavras, nomeadamente os adjetivos, em contrapartida, era muito notório que as crianças que mais prazer demonstravam pela leitura, eram as que mais vocabulário tinham e, portanto, havia por esse lado uma maior facilidade na identificação seleção dos adjetivos. Algumas crianças apresentavam ainda alguma dificuldade em realizar o algoritmo da adição e da subtração, por decomposição, sendo necessário recorrer, por vezes, a materiais manipuláveis, como o Material Multibásico (MAB). Existiam ainda duas crianças que apresentavam um grau elevado de dificuldade em manter o foco e a concentração, necessitando de um apoio mais individualizado e especializado, que devido à situação pandémica deixou de acontecer. Algumas crianças do grupo apresentavam alguma dificuldade em gerir frustrações individuais, nomeadamente relacionadas com situações de jogo, de participação em sala de aula ou alguma chamada de atenção relativamente a determinada atitude menos correta.

Nesta turma existiam duas crianças sinalizadas com NAS, que apresentavam um Programa Educativo Individual (PEI), um documento que estabelece as respostas educativas

específicas requeridas por cada aluno com necessidades educativas de carácter permanente (Ministério da Educação, 2008). Uma das crianças, a ML, tinha a Síndrome de Asperger, não necessitando de tarefas adaptadas, mas sim de um apoio individualizado, com explicações concretas, recorrendo a materiais manipuláveis, e mais tempo para a realização das mesmas. A outra criança, a CP, possuía a Síndrome do X Frágil, necessitando de tarefas totalmente adaptadas ao seu nível de desenvolvimento, requerendo um apoio individualizado constante. Estas duas crianças eram acompanhadas, diariamente, de forma individualizada, pela professora de Educação Especial. Ambas tinham também um apoio especializado, sendo que frequentavam a terapia ocupacional, uma vez por semana, e uma das crianças frequentava ainda a terapia da fala. O facto de ambas as crianças estarem incluídas numa turma de 2.º ano, vai ao encontro do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, que visa uma educação inclusiva, pressupondo a “individualização de estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos”. A CP conhecia todas as vogais e algumas consoantes, principalmente as que compunham os nomes dos seus familiares ou objetos próximos, reconhecia e representava os numerais do zero ao oito, desenvolvendo o algoritmo básico da adição, até ao numeral cinco, recorrendo muitas vezes à correspondência termo a termo. Esta criança demonstrava ainda muita dificuldade em tarefas que envolviam a motricidade fina, como o escrever, recortar, colar, pintar, desenhar, entre outras. Apesar de demonstrar dificuldades em tarefas de motricidade fina, tinha muito interesse em tarefas que implicavam o recorte e a colagem, notando-se, no decorrer da PES, uma evolução da mesma no desenvolvimento da tarefa. A CP demonstrava ainda interesse por recursos tecnológicos e pela audição ativa e interpretação de canções.

No que diz respeito à rotina diária da turma, esta iniciava-se às 8h, para as crianças que frequentavam a CAF e às 8h45 para as restantes, entrando todas na sala de aula e iniciando-as atividades planificadas. Das 10h30 às 11h decorria o intervalo (correspondente ao lanche e desenvolvimento de atividades livres, por norma no espaço exterior). Às 11h as crianças regressavam à sala de aula, e retomavam-se as tarefas anteriores ou desenvolviam-se novas. O período do almoço e brincadeira livre, realizava-se das 12h45 às 14h15, hora a que as crianças regressavam à sala de aula. Às 15h15/20, procedia-se à arrumação dos materiais e ao momento do lanche seguido de brincadeiras livres (nesta altura, as crianças que não frequentavam as AEC iam embora). Das 16h às 17h30 decorriam as AEC, sendo que estas variavam de dia para dia da

semana, integrando o Projeto, a Oficina das Artes, a Academia do Desporto, a Oficina dos Sons, o Teatro e, ainda a Academia das Ciências. Após as 17h30 havia crianças que ficavam para a CAF, que se estendia até às 19h30. É importante referir que à terça-feira, durante o segundo bloco da manhã, se desenvolvia, habitualmente, uma sessão de Educação Física. Importa mencionar que apesar de serem construídas, previamente, planificações, estas apresentavam um carácter totalmente flexível, tentando corresponder sempre aos interesses, dificuldades e necessidades da turma.

No que concerne à sala de aula enquanto espaço educativo, esta encontrava-se organizada com filas de mesas, e no centro de cada uma havia um acrílico que separava as crianças e os seus materiais. Considerando o número de crianças da turma, a dimensão da sala adequava-se ao mesmo, pois permitia que houvesse espaço livre para fazerem as deslocações necessárias. A sala de aula tinha uma das paredes coberta de janelas de grandes dimensões, que permitia a entrada de luz direta e natural. Existiam duas paredes para afixar as produções das crianças, sendo que estas apresentam um carácter temporário variando consoante o tema e os conteúdos abordados. Nestas paredes passaram a estar também elementos pertencentes ao projeto desenvolvido, “A Volta ao Mundo com os Pequenos Turistas” (cf. Capítulo III). Quanto aos recursos existentes na sala, estes eram bastante variados: um quadro interativo e um branco, um computador, um projetor, colunas, três armários com distintos materiais e um caixote do lixo.

Cada criança da turma tinha, na sua mesa, a sua caixa de arrumação e os seus estojos. Dentro dessa caixa encontravam-se os materiais das mesmas. Uma vez que as crianças possuíam o seu material, de forma individual, havia uma grande diversidade, conservação e quantidade suficiente para todas. É importante referir que, apesar de, atualmente, devido à situação pandémica provocada pela COVID-19, as crianças não puderem partilhar os materiais entre si, estas mantinham o espírito de partilha e entreaajuda.

No que às interações pedagógicas se refere, a interação entre a professora cooperante e as crianças era bastante positiva, uma vez que a mesma adotava uma postura muito próxima das crianças, com base nos afetos, no diálogo e na comunicação de todos para todos (Cadima et al., 2011). A professora perfilhava estratégias com base na estimulação, recorrendo a elementos que fossem do interesse das crianças, proporcionando-lhes aprendizagens significativas; tentava sempre ouvir todas as crianças, percebendo as suas motivações, desejos e preocupações, de modo a ir ao encontro dos mesmos, nas atividades propostas, recorrendo a histórias, vídeos, jogos interativos, entre outros. A professora promovia, ainda, a autonomia das crianças, no

desenvolvimento das tarefas propostas. A docente fazia uma diferenciação pedagógica, não só com as crianças com mais dificuldades, mas também com as crianças que terminavam mais rapidamente as tarefas, propondo atividades complementares que fossem do seu interesse, ou que auxiliassem a colmatar alguma dificuldade ou fragilidade. Desta forma, para que todas as crianças atinjam objetivos comuns, a docente deve responder às várias capacidades da turma, recorrendo a estratégias e recursos diversificados, para que os alunos aprendam significativamente, com ritmos e formas distintas (Henrique, 2011).

As interações entre as crianças eram também positivas. Como em todas as turmas existiam pequenos conflitos ou divergências, relacionadas com a aceitação de diferentes ideias, que por vezes eram resolvidos entre as próprias crianças e, noutros casos, era necessária a intervenção do adulto. Acima de tudo, existia entre as crianças da turma um clima agradável de companheirismo e cooperação, observável, principalmente, nos momentos de brincadeira livre ou de tarefas a par ou em grupo. Era possível observar ainda que as crianças, por vezes, no decorrer de alguma tarefa, pediam ajuda para desenvolver uma questão, ao colega do lado, antes de chamarem a professora ou uma das estagiárias. Esta situação de cooperação e entreajuda entre as crianças era também muito visível na entreajuda que existia entre a turma e as crianças com NAS. A relação entre a equipa educativa e as crianças caracterizava-se pelo respeito mútuo e valorização – todas as pessoas pertencentes à equipa educativa do 1º CEB, reconheciam as crianças, tratando-as com respeito e carinho. Da mesma forma, todas as crianças reconheciam os adultos, demonstrando, respeito e carinho.

Desde o primeiro dia, foi possível observar o carinho com o qual as crianças olhavam para as estagiárias, e vice-versa. Neste sentido, pode-se afirmar que, após uma observação e reflexão cuidadas, as crianças sentiam as estagiárias como um porto seguro, tratando-as, com respeito. Da mesma forma, as estagiárias respeitavam todas as crianças, valorizando as suas partilhas, interesses, motivações, fragilidades e necessidades. Assim, e abrangendo esta relação para com a restante equipa educativa, as estagiárias foram recebidas com muita respeito e num clima de harmonia, existindo uma prontidão por parte da equipa educativa para as auxiliar no que fosse necessário, e vice-versa. Desde cedo, a relação entre as estagiárias e a professora cooperante caracterizou-se pelo respeito mútuo e pela reflexão e cooperação, em prol de uma melhoria das práticas, desenvolvendo-se um trabalho cooperativo e colaborativo constante, sendo dada total liberdade às estagiárias para criar e explorar.

No que diz respeito à interação família–escola esta era bastante privilegiada, uma vez que havia uma constante partilha de ideias e das produções das crianças, através de algumas plataformas digitais, como o *Padlet* (plataforma digital promovida pelo par pedagógico, no desenvolvimento da PES) ou o *Classroom*. Estas plataformas foram essenciais, principalmente durante a situação pandémica, uma vez que as interações se mantiveram, e facilitou-se a comunicação entre os encarregados de educação e a escola. Também se reforçava esta interação através de videochamadas realizadas com os encarregados de educação ou familiares das crianças, como forma de abordar determinado conteúdo, como aconteceu com a abordagem às profissões e no decorrer do projeto desenvolvido pelo par pedagógico.

Em prol de uma articulação docente/trabalho colaborativo entre os docentes, além das reuniões de departamento, o grupo de docentes do 2º ano reunia uma vez por mês e sempre que necessário para preparação das atividades letivas, elaboração conjunta de documentos, apropriação de materiais pedagógicos e partilha de experiências. Para além disso, também era realizada a articulação com os docentes das AEC.

A avaliação, tal como está presente no Plano Curricular de Turma (PCT), era desenvolvida de forma diagnóstica, sumativa e formativa, tendo por base grelhas de observação de aprendizagens, exposições orais, trabalhos individuais e em grupo, trabalhos de pesquisa, observação direta, fichas de avaliação e questões de aula.

Por fim, relativamente aos projetos em que a turma estava envolvida, estes foram desenvolvidos com base nos seus interesses, como o projeto relacionado com os países, assente na MTP, indo ao encontro do projeto definido pelo Agrupamento – o *eTwining* – e também do projeto de turma de autonomia a flexibilidade curricular.

2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Para que um profissional da educação consiga acionar de forma intencionada e fundamentada, importa que não conheça apenas o contexto educativo em que se insere, mas deve ter também a capacidade de refletir sobre a ação prática desempenhada. É fundamental, que esteja numa aprendizagem constante, para que evolua pessoal e profissionalmente, articulando sempre a teoria e a prática, indo ao encontro das necessidades e interesses de cada uma das crianças do grupo. Desta forma, o profissional da educação deve estar constantemente em processo investigativo, para que consiga aperfeiçoar as suas práticas educativas, adotando o

papel de investigador, de forma a adequar-se às diferentes situações que vão surgindo no contexto educativo (Contreras et al., 2019). Assim sendo, na área da investigação socioeducativa são inúmeras as metodologias de investigação, e por isso, deve ser feita uma eleição tendo em conta qual o objeto de estudo e o que se pretende investigar e refletir. A MIA inclui um processo alternado entre a ação e a investigação, e por esse motivo é uma metodologia cíclica ou em espiral (Coutinho et al., 2009) fundamentada na observação, planificação, ação, reflexão e avaliação. Nesta metodologia a reflexão é então a base para que se realize a ação (Colmenares & Piñero, 2008).

No âmbito da observação, esta deve ser realizada cuidadosa e sistematicamente, para que a díade obtenha conhecimentos da realidade educativa, e assim consiga, através da observação participante, colocar em prática os seus projetos de ação, recolhendo dados, de forma direta e indireta, naturalista e sistemática. Recorrendo à observação participante, procurou-se identificar quais os problemas existentes, para que se possa reconhecer a realidade do grupo; para que essa observação se realize foram vários os instrumentos utilizados, nomeadamente os registos audiovisuais e fotográficos, campos de nota, que posteriormente foram colocados no diário de formação pessoal, permitindo o registo detalhado dos diálogos e situações observadas, e quais as estratégias a utilizar para encarar as dificuldades sentidas pelas crianças. Neste diário também estavam as conversas e reflexões desenvolvidas sobre as ações propostas. Para além disso, foi desenvolvida uma grelha de observação direta, que permitiu um conhecimento mais detalhado do contexto educativo. No decorrer das várias semanas da PES no 1º CEB, foram construídas grelhas de observação das aprendizagens, preenchidas semanalmente, pela díade em cooperação com a orientadora cooperante, permitindo verificar quais as aprendizagens desenvolvidas por cada criança e quais os objetivos a reforçar.

Esta observação contribui também para a realização da etapa seguinte, a planificação, uma vez que através da mesma é possível verificar quais as dificuldades, interesses e necessidades das crianças, e quais as melhores estratégias pedagógicas a adotar, contribuindo para desenvolver os objetivos propostos, proporcionando aprendizagens a todas as crianças.

No que à planificação na EPE diz respeito, esta era realizada semanalmente, pelo par pedagógico em conjunto com a educadora cooperante e, em alguns momentos, com a educadora da outra sala de atividades da instituição, tomando as decisões pedagógicas que melhor se adequassem ao grupo, refletindo sobre as “intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15). No caso da planificação no 1º CEB esta era desenvolvida

em cooperação com a professora cooperante e com a supervisora institucional, e de uma forma gradativa. Importa referir que, apesar de a planificação prever um conjunto de propostas, esta possui um carácter flexível, acolhendo “as sugestões das crianças e integra[ndo] situações imprevistas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15). Nesta perspetiva, torna-se necessário referir que a planificação deve disponibilizar “formas diversificadas de motivação e envolvimento dos alunos, que equacionem múltiplos processos de apresentação de conteúdos a aprender e, por último, que possibilitem a utilização de diversas formas de ação e expressão por parte dos alunos” (Nunes & Madureira, 2015, p. 40). A planificação deve ser realizada a partir da identificação das necessidades, dos interesses e das aprendizagens já adquiridas, para se definirem os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem. No caso do 1º CEB, a planificação deve ainda ir ao encontro dos conteúdos presentes nas AE das diversas áreas curriculares, articulando-as com as competências presentes no PASEO. No âmbito da EPE, tendo por base esses objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, procede-se à apresentação, clara e sucinta, das atividades a desenvolver. Por último, situam-se as decisões pedagógicas: as áreas de conteúdo, a organização do espaço, dos materiais e do grupo, e quais os responsáveis pela dinamização de cada uma das atividades. Ainda na planificação, encontra-se o campo de notas de observação destinado a alterações que pudessem surgir. Na valência do 1º CEB, a planificação apresentava uma contextualização, seguida dos objetivos gerais, de um mapa de articulação curricular, dos descritores do PASEO, os objetivos presentes nas AE das Áreas Curriculares a desenvolver, e por último a apresentação clara e sucinta, das atividades a realizar, bem como os recursos necessários e o modo de avaliação (participação, trabalhos desenvolvidos e grelhas de observação das aprendizagens).

Seguido da planificação, surge o momento de desenvolver o planeado, tendo em conta o carácter flexível da planificação. No momento da ação foi necessário ter em atenção as particularidades de cada uma das crianças, tendo por base os diferentes ritmos de aprendizagem, recorrendo a diferentes estratégias pedagógicas, que permitissem a aprendizagem de todas as crianças. Desta forma, no decorrer da PES, o par pedagógico tentou proporcionar diferentes momentos, com estímulos distintos, como forma de corresponder às características individuais de cada uma das crianças (cf. Capítulo III).

A reflexão foi transversal em todo o decorrer da PES, permitindo que se interrogassem as práticas educativas, fornecendo “oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 1). Desta forma, são três as etapas reflexivas a ter em

consideração: a reflexão para a ação, na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. A reflexão para a ação antecedia a ação, e dela fazem parte os guiões de pré-observação, utilizados em algumas situações. A realização dos guiões, foi bastante fulcral, pois permitia prever situações e dificuldades que pudessem surgir no momento da ação, possibilitando uma maior e melhor organização do pensamento sobre as atividades a desenvolver, fundamentando ainda as opções tomadas, no que diz respeito às estratégias, à organização do tempo, do grupo e dos materiais, nomeadamente, nos dois momentos de observação supervisionada. Estes guiões eram construídos de forma individual, no entanto eram refletidos e reformulados pelo par pedagógico, num momento ainda posterior à ação, após o feedback da supervisora institucional, num sentido de colaboração e cooperação. Foi, ainda, importante, para a concretização das planificações, das narrativas e dos guiões de pré-observação, o conhecimento dos documentos orientadores, nomeadamente as OCEPE, as AE e o PASEO que auxiliaram no decorrer da PES, não só nos momentos de planificação como em todos os momentos, pois orientaram toda a prática educativa.

A reflexão na ação sucedia durante a prática educativa, quando surgia a necessidade de reformular a tarefa planificada, pelo aparecimento de algum imprevisto, orientando depois a ação posterior (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 5). Finalmente, a reflexão sobre a reflexão na ação, procedia a ação, e correspondia à revisão e avaliação das estratégias utilizadas, num sentido de melhorar a prática educativa desenvolvida. Para isso as narrativas, tanto individuais como as colaborativas, e as notas de campo, registadas no diário de formação, foram de extrema importância, uma vez que auxiliaram a promoção de uma prática (auto) crítica, assente na constante reflexão e observação com vista a melhorar a mesma. Assim, as narrativas individuais permitem que os docentes alterem a sua forma de pensar e de agir, mantendo uma atitude crítica e reflexiva perante as práticas educativas, analisando-as, discutindo-as e eventualmente reformulando-as. No que concerne às narrativas colaborativas são fundamentais no trabalho e na reflexão colaborativa entre o par pedagógico e o docente cooperante, uma vez que assenta numa reflexão sistemática com a intenção de “melhorar as práticas pedagógicas da formação e investigação” (Moreira, 2005; Ribeiro, 2006a, citado por Ribeiro et al., 2007, p. 3115). O principal objetivo da concretização destas narrativas é que desencadeiem estratégias formativas que potenciem a transformação da ação pedagógica, recorrendo a mecanismos de reflexão crítica e assente no diálogo e partilha de opiniões.

Também os *feedbacks* recebidos nos momentos de reunião pós-ação, nas Orientações Tutoriais (OT) e nos comentários às narrativas, grelhas de planificação, e aos guiões de pré-observação, realizados pelas supervisoras institucionais e pelas orientadoras cooperantes, foram bastante úteis para incorporar os comentários, refletir sobre as práticas pedagógicas, planificar com uma maior intencionalidade educativa, permitindo uma evolução nas práticas pedagógicas posteriores. Deste modo, a reflexão foi um ponto fulcral no desenvolvimento pessoal e profissional da d'ade, uma vez que permitiu lidar com situações da prática profissional, reconstruindo algumas das ações, originando novas compreensões das situações através do questionamento e do trabalho colaborativo (Oliveira & Serrazina, 2002). Importa ainda referir, que todo o processo reflexivo deve pressupor uma investigação constante no âmbito da educação, permitindo uma articulação teórica (bem sustentada, com o auxílio de pressupostos teóricos e legais) com a prática, ou seja, com o conhecimento que o docente tem do grupo de crianças e de todo o contexto educativo considerando aquilo que observa.

Aliada à reflexão surge a avaliação, que na EPE é realizada de um modo formativo e contínuo, recorrendo aos portefólios, que correspondiam a uma capa de arquivo, que continha os registos das crianças e as suas produções e à reflexão do processo educativo. Estes portefólios eram organizados à sexta-feira, ou seja, no decorrer da semana, as crianças colocavam no seu porte-dossier (identificado com as fotografias das mesmas) todas as suas produções, e, depois, com o auxílio da educadora cooperante ou da assistente operacional (considerando que as estagiárias não estavam presentes nesse dia da semana) organizavam essas mesmas produções na capa de arquivo com o nome correspondente. Importa que a criança, enquanto protagonista da sua própria aprendizagem, esteja envolvida no processo de avaliação, “descrevendo o que fez, como e com quem, (...) tomando assim consciência dos seus progressos e de como vai ultrapassando as dificuldades” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16).

O instrumento do portfólio permite então, na EPE, uma “oportunidade [para as crianças e educadores] para reflectir sobre os seus progressos e evolução nas atividades propostas, bem como, nas dificuldades das mesmas” (Gaspar & Silva, 2010, p. 9), possibilitando a permanente reconstrução de uma aprendizagem reflexiva, baseada na participação, negociação e colaboração. No âmbito da avaliação no 1º CEB, esta pode ser sumativa e formativa, de acordo com o Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho. A avaliação formativa diz respeito à avaliação do processo para a aquisição das aprendizagens, já a avaliação sumativa corresponde à avaliação dos resultados, tendo em conta critérios predefinidos (Ferreira, 2006). Relativamente à avaliação

formativa, no estágio do 1º CEB, esta desenvolveu-se através da participação das crianças, dos trabalhos realizados e das grelhas de observação das aprendizagens (cf. Capítulo III), que foram desenvolvidas em todas as planificações, auxiliando na identificação das dificuldades a colmatar nas planificações posteriores.

Em suma, a MIA, foi tida em consideração durante a PES, visto que permitiu uma articulação entre a teoria e a prática, tal como explicitado no decorrer do Capítulo I do presente relatório, tendo sempre por base o pensamento crítico, que deve ser adotado por um profissional da educação, contribuindo, deste modo, para o desenvolvimento pessoal e profissional tanto individualmente como para o par pedagógico.

3. CAPÍTULO III – AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS

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

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

(Saint-Exupéry, s.d., citado por Bacubaum, 2004, p. 175)

Durante todo o processo de ensino e de aprendizagem, e para que o docente, seja ele educador de infância ou professor do 1º CEB, possa adequar as suas ações pedagógicas, num sentido de corresponder ao grupo de crianças com o qual vai desenvolver a sua ação, importa que conheça e articule um quadro teórico e legal sustentado, devendo estar em constante aprendizagem (recorrendo à observação, reflexão, investigação e avaliação das suas práticas), tal como é explícito no Capítulo I do presente relatório. Contudo, é também fulcral que o docente articule esse mesmo quadro teórico e legal, com o conhecimento que deve ter do contexto educativo no qual está inserido, de modo a pensar, planejar, refletir, agir e avaliar as suas práticas, considerando sempre esse mesmo contexto, tal como é visível e apresentado no Capítulo II. Deste modo, o presente capítulo apresenta algumas das ações educativas desenvolvidas tanto na PES em EPE como no 1º CEB. Assim, este encontra-se dividido em dois subcapítulos. O primeiro aborda algumas das ações desenvolvidas no decorrer da PES, em EPE, e o segundo apresenta as ações desenvolvidas, durante o período da PES, no 1º CEB.

3.1. A VIAGEM NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Num primeiro momento, e antes de se passar à explicitação e reflexão da ação desenvolvida no decorrer da PES, em EPE, importa referir que todas as atividades, isto é toda a ação pedagógica, partiu das necessidades, interesses, dificuldades e capacidades do grupo de crianças, explicitadas no Capítulo II do presente relatório, considerando-se assim a importância da presença da observação e da reflexão durante todo o processo educativo, por parte das estagiárias em colaboração com a educadora cooperante, de modo a desenvolver planificações que fossem ao encontro desses mesmos interesses, necessidades, dificuldades e capacidades. No presente subcapítulo apresentam-se algumas das ações desenvolvidas pelo par pedagógico, tanto as que se encontram inseridas no projeto de sala desenvolvido a par com as crianças, tal

como outras atividades. Desta forma, importa referir, em primeiro lugar, quais as atividades desenvolvidas pelo par pedagógico em ambos os relatórios de estágio: i) a realização de um mapa de presenças e de ii) um mapa de aniversários, iii) uma saída para conhecer o meio envolvente, iv) um jogo da memória sonoro, v) uma leitura musicada da história “O Pedro e o Lobo”, vi) um jogo de tabuleiro denominado de “O Piano Curioso”, vii) a criação de um xilofone de água, viii) a saída ao exterior para cantar “as Janeiras” e ix) uma dramatização da história “O Pedro e o Lobo”. No presente subcapítulo estarão desenvolvidas as atividades ii), v), vi), viii) e ix), das supramencionadas, sendo que três das mesmas foram desenvolvidas no âmbito do projeto realizado, que será seguidamente explicado, e as restantes foram desenvolvidas em paralelo.

É fulcral referir e explorar um pouco o projeto desenvolvido com as crianças, especificando, de uma forma geral e sucinta, as suas fases e o que se realizou em cada uma delas. Desde a realização da primeira planificação, o par pedagógico incluiu a música nas rotinas e nas atividades desenvolvidas, considerando que era uma área de bastante interesse para o grupo, conforme se observou. Assim, foi introduzida, na rotina diária, a audição da música proposta pelo “Orelhudo”, plataforma digital desenvolvida pela Casa da Música, com o propósito de proporcionar às crianças o conhecimento, contacto e exploração de diferentes géneros e estilos musicais. Durante os primeiros dias de introdução deste momento foi notório, nas crianças do grupo, o prazer demonstrado na audição da música, bem como o particular interesse pelas características sonoras e físicas dos instrumentos musicais. Assim, considerou-se fulcral desenvolver o projeto em torno deste assunto, designando-se assim de “O Orelhudo e os Instrumentos Musicais”.

Desta forma, numa primeira fase a de definição do problema, tal como é defendido pela MTP (Vasconcelos et al., 2012), definiu-se, com o grupo, o que se queria descobrir acerca dos instrumentos e o que já era conhecido sobre os mesmos. Para isso, recorreu-se a um mapa concetual, realizado no quadro da sala de atividades, num ambiente de partilha de saberes, onde as crianças definiram então qual o ponto de partida. De modo a auxiliar a realização deste mapa, o par pedagógico, levou para a sala de atividades diversos instrumentos musicais, permitindo uma exploração livre das crianças com os mesmos, percebendo estas algumas das suas características, bem como a sua organização em famílias de instrumentos (sopro, percussão e cordas). Através desta exploração livre dos instrumentos, passou-se para a segunda fase da MTP, a planificação e desenvolvimento do trabalho (Vasconcelos et al., 2012), definindo-se como e através de que recursos se poderia investigar mais, decretando-se que os livros, o computador e os próprios instrumentos seriam os recursos mais utilizados para a investigação a realizar.

Já no decorrer da terceira fase, a execução (Vasconcelos et al., 2012), foram desenvolvidas atividades de exploração de temáticas musicais, sempre articuladas com os vários conteúdos, permitindo-se desta forma uma transversalidade de saberes. Assim, a primeira atividade refletida no presente relatório, relaciona-se com a leitura da história musicada “O Pedro e o Lobo”, desenvolvida na semana planificada. Esta história é uma composição musical de Sergei Prokofiev, adaptada para texto, retratando assim um episódio da vida do Pedro, o protagonista, que ao encontrar-se com alguns dos seus amigos animais, como o pássaro, o pato e o gato, juntos, criam uma armadilha para apanhar o lobo, que queria comer os animais; como personagens da história existem também o avô do Pedro e os caçadores. Para proceder à realização desta atividade, o par pedagógico recorreu a instrumentos musicais variados, pertencendo às várias famílias dos instrumentos, e sendo convencionais e não convencionais, utilizando, assim, a flauta transversal, o violino, a flauta de bisel soprano, o cazu, um saco de plástico, o xilofone de madeira e o tambor. Cada um dos instrumentos musicais referidos correspondia a cada uma das personagens da história, sendo que o violino adquire um maior protagonismo, pois, para além de ser o instrumento que identifica a personagem Pedro é ainda o instrumento que auxilia as personagens para prepararem a armadilha ao lobo. A presente atividade foi realizada em grande grupo, e enquanto uma das estagiárias procedia à leitura pausada e expressiva da história, a outra encarregava-se da gestão e manipulação dos instrumentos musicais, que acompanhavam então esta leitura. Durante toda a atividade, foi possível observar a atenção, concentração e prazer das crianças, que demonstravam muito entusiasmo e expectativa, principalmente nos momentos musicados. Inicialmente, uma das crianças referiu não gostar da leitura de histórias, justificando. As histórias são sempre uma seca, eu não gosto, na outra escola estavam sempre a ler e eu não gosto, porque era tudo igual (MJ). Contudo, a reação da MJ aquando da leitura desta história, em particular, foi bastante interessante, uma vez que, esta se demonstrou bastante interessada e entusiasmada, participando com muitas interjeições de surpresa ou com comentários que antecipavam os acontecimentos da história. Assim, foi possível constatar que a inovação pedagógica é de facto fulcral, e que as crianças necessitam de novos estímulos, novas motivações, para que possam manter o seu interesse e que sintam prazer pelas atividades que desenvolvem, adquirindo assim aprendizagens significativas.

A seguir à leitura musicada da história, foi realizado, em grande grupo, um diálogo sobre a história ouvida, identificando-se quais as personagens intervenientes, e quais os instrumentos musicais destinados às mesmas, sendo permitido, no final, uma exploração livre de alguns dos

instrumentos (nos instrumentos de sopro foi necessário um maior controlo, considerando a situação pandémica atual, foi fulcral evitar que as crianças explorassem o som dos mesmos por si próprias, sendo necessário pedir à estagiária que tocasse esse instrumento caso quisessem ouvir o som do mesmo). Durante o diálogo realizado, concluiu-se que a leitura da história tinha também permitido conhecer mais sobre os instrumentos musicais e os seus sons. Foram identificadas algumas particularidades dos sons dos instrumentos, onde o TM, referiu, após a leitura da história, que: O cazu parece mesmo o som do pato, pode ficar mesmo para ele (TM).

Com a presente atividade, foi permitido às crianças o contacto com uma obra de arte sonora, compreendendo a música como forma de expressão e comunicação, conhecendo e contactando com vários instrumentos musicais, e contribuindo para o desenvolvimento e mobilização de competências no âmbito da linguagem expressiva da música (Lopes da Silva et al., 2016). Seguidamente, foi pedido às crianças que realizassem o registo da história, identificando instrumentos musicais, as personagens associadas ou um momento significativo da história.

Um dos aspetos que falhou, por parte das estagiárias, na realização da presente atividade foi a falta de um suporte escrito da história, recorrendo a texto e ilustrações, que poderiam até ser os registos das crianças realizados anteriormente, para que depois fosse colocado na área da biblioteca da sala de atividades, permitindo que as crianças a explorassem, as vezes que quisessem, podendo fazer a leitura e reconto das mesmas, ou a criação de novas histórias partindo de uma das ilustrações. Desta forma, este aspeto foi tido em conta nas atividades seguintes, refletindo-se sempre, em par pedagógico e com a educadora cooperante, formas de, depois da leitura de uma história ou poema, colocar um registo da mesma na área da biblioteca para que as crianças acessem quando e as vezes que demonstrassem interesse em fazê-lo. Um outro aspeto foi o facto de o diálogo com as crianças, após a leitura da história, ter sido um pouco redutor, talvez, podiam ter sido exploradas outras temáticas e conteúdos, podendo articular-se a atividade com outra de seguida, e não ter funcionado como uma atividade quase isolada, isto é, faltou um fio condutor que pudesse articular as atividades que se seguiam, de modo que estas se apresentassem mais significativas para as crianças. Apenas se recorreu à história novamente no final do projeto, tal como será apresentado no presente capítulo, na fase IV do projeto “O Orelhudo e os Instrumentos Musicais”. Neste sentido, e de forma a evitar que este aspeto fosse repetido no decorrer da PES, as estagiárias, em cooperação com a educadora cooperante, e a partir de uma observação, uma reflexão na ação e uma reflexão pós-ação, desenvolveram, nos momentos posteriores, atividades que apresentavam uma articulação entre

si, e que, assim, se demonstravam como aprendizagens significativas para o grupo, uma vez que se articulavam entre si, com um sentido e significado para o mesmo.

Uma outra atividade desenvolvida no decorrer da fase III do projeto acima descrito, foi a realização de um jogo de tabuleiro, denominado de "O Piano Curioso". É fulcral mencionar, desde já, que esta atividade foi desenvolvida no dia destinado à observação em contexto, contando-se com a presença da supervisora da ESE, durante todo o período da manhã.

Assim, após o acolhimento, o grupo recebeu uma carta do "Orelhudo", que continha a sugestão de qual a atividade a realizar, bem como os materiais necessários para a realização da mesma, sendo estes quatro tabuleiros de jogo com o formato de um teclado de piano, cartas de jogo com símbolos distintos, peões (que correspondiam a instrumentos musicais), quatro colunas, quatro tablets ou telemóveis com os sons dos instrumentos e oito dados (Figura 4).

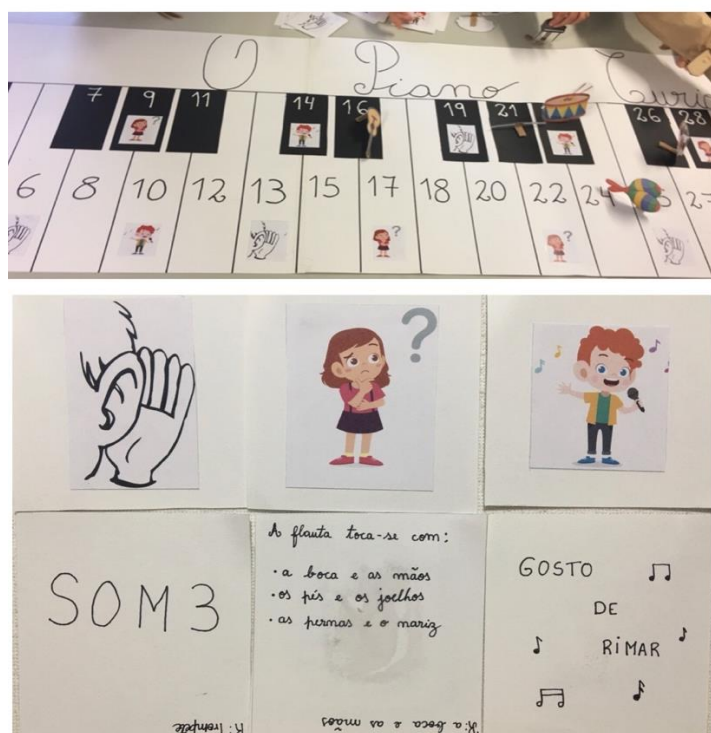


Figura 4: Jogo de Tabuleiro "O Piano Curioso" e algumas cartas de jogo

Após a leitura da carta, foram apresentados, em grande grupo, os materiais às crianças, de uma forma clara e natural, exceto na apresentação e explicação de como avançar com os peões nas teclas do piano, dificultando depois as jogadas, uma vez que as crianças, no momento de jogo, confundiam que teriam de passar também nas teclas pretas do piano, sendo necessário reforçar várias vezes essa ideia. As casas de jogo estavam identificadas com símbolos, que por sua vez correspondiam a categorias como perguntas, identificação de sons (de instrumentos musicais) e

completar letras de canções conhecidas das crianças. Desta forma, existiam cartas, organizadas pelas categorias, com os símbolos correspondentes a cada uma delas.

Posteriormente à apresentação e explicação do funcionamento do jogo, procedeu-se à organização dos pequenos grupos, sendo que cada um foi orientado por um adulto: a estagiária MD, a estagiária MV, a orientadora cooperante e a auxiliar da ação educativa. A estratégia adotada de organizar o grupo por pequenos grupos permitiu uma maior participação e envolvimento de todo o grupo na atividade proposta, reduzindo também os tempos de espera entre as jogadas. O trabalho em pequenos grupos permite, desta forma que, com uma maior facilidade, as crianças reflitam e pensem sobre o que descobrem e aprendem, considerando que têm “oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 25). Dois dos grupos, os das estagiárias MD e MV, ficaram na sala de atividades, com a supervisora, enquanto o grupo da orientadora cooperante e da auxiliar da ação educativa, foram para a sala de apoio (agora destinada também ao refeitório da EPE), em virtude da organização do espaço, pois os tabuleiros eram de grandes dimensões. Posteriormente, foram apresentados os peões às crianças do pequeno grupo para que estas selecionassem qual seria o seu. Num momento inicial a estagiária MD não iria participar da atividade, sendo um elemento orientador da mesma, contudo, em diálogo com as crianças percebeu que, uma vez que era elemento ativo do grupo, teria de participar no jogo, selecionando também o seu peão, compreendendo-se uma vez mais o papel do educador, que para além de mediador tem também voz e papel ativo no grupo, sendo um elemento participativo do mesmo.

Para iniciar o jogo, todas as crianças colocaram o seu peão na casa da partida, e seguiu-se sempre a mesma ordem de jogada. Desta forma, a criança lançava ambos os dados, e teria de contar, o número de pintas dos mesmos de forma a avançar, importava então que as crianças conhecessem a sequência numérica, ainda que não conhecessem totalmente a representação simbólica do numeral em questão. Foi possível, em alguns casos, ver a emergência da operação da adição duas pintinhas mais duas pintinhas dá quatro, tens de andar quatro teclas (MG).

Também se observou, a presença do conceito da correspondência termo a termo, tendo em conta que, algumas das crianças do grupo, se auxiliaram da mesma para perceber as quantidades de um conjunto, fazendo, desta forma, a associação do dedo com as pintas do dado, percebendo então qual a totalidade de elementos, exceto uma criança que reconhecia “a mancha sem necessidade de contar – *subtizing*” (Lopes da Silva et al., p. 77).

Ao longo de toda a atividade, foi fundamental que as crianças fossem capazes de tomar decisões, tendo independência e autonomia para o fazer, sentindo-se seguras e confortáveis para expressar as suas opiniões, tomando ainda consciência de si como sujeitos ativos da sua aprendizagem. Interessava ainda que as crianças aceitassem e confrontassem as diversas opiniões do grupo, e se necessário, debatessem e negociassem uma resolução aceite por todos, de modo a resolver possíveis conflitos. Tanto em situação de diálogo como na situação de jogo, foi importante que as crianças aguardassem a sua vez para intervir e jogar, proporcionando um clima de comunicação. Neste clima de comunicação, a linguagem oral esteve muito presente, onde as crianças falaram e exprimiram as suas ideias, comunicando eficazmente (produção) e adequando o seu discurso à situação (funcionalidade). Desta forma, o que as mesmas disseram foi escutado e valorizado, fomentando assim o diálogo e facilitando tanto a expressão das crianças como o seu desejo de comunicar. Para a atividade proposta foi necessária uma compreensão das questões e mensagens presentes na mesma, aliando desta forma a linguagem oral à abordagem à escrita, tendo em conta que as questões presentes nas cartas de jogo, estavam apresentadas de forma escrita. Assim sendo, através destas cartas, as crianças contactaram com o código escrito, apropriando-se e compreendendo, aos poucos, muitas das convenções da linguagem escrita bem como das suas utilidades, sendo permitido, às crianças que demonstravam vontade e interesse ler a questão ao restante grupo. No decorrer do jogo, houve uma exploração das características dos sons de alguns dos instrumentos musicais, uma vez que, uma das cartas de jogo estava destinada à audição e identificação do som de um instrumento musical, permitindo que, aos poucos, as crianças se apropriassem, das características sonoras do mesmo. Também permitiu às estagiárias perceber quais os conhecimentos prévios adquiridos pelas crianças, em vários momentos, tendo um maior enfoque nos momentos de interpretação das canções, já conhecidas pelas crianças; este caso foi notório quando uma das crianças referiu: Eu conheço esta música. Foi a que aprendemos e cantamos no Magusto (DC). Ou no momento de audição de um instrumento musical que as crianças não estavam a reconhecer

Este é aquele instrumento grande e comprido, de madeira, que nós ouvimos uma vez com o "Orelhudo" e depois fomos procurar, lembram-se? (Estagiária MD)

Sim, foi aquele que vimos naquele vídeo da orquestra que tinha muitos violinos. (TC)

Exatamente, e lembram-se como se chamava? (Estagiária MD)

O nome não, mas era muito grande e estava longe em cima. (MG)

Isso mesmo. Era o fago... (Estagiária MD)

O fagote. (DC)

É importante referir que, ao longo do jogo foram observadas algumas situações de pequenas frustrações por parte de algumas crianças, principalmente quando a primeira criança chegou à meta do jogo, sendo necessário que a estagiária reforçasse que o objetivo do jogo era que todas as crianças atingissem a meta, pois só assim poderiam ver qual o novo desafio do “Orelhudo”, revelado através da carta mistério, que só poderia ser lida quando todos os participantes chegassem à última casa do jogo.

Um dos aspetos que foi, mais tarde, analisado e refletido durante a reflexão pós-ação com a orientadora cooperante, a supervisora e as duas estagiárias, foi as dimensões do tabuleiro. Considerou-se e refletiu-se que este foi demasiado extenso, devendo ter menos casas, para evitar o cansaço e o tempo de espera. Outro aspeto foi a questão do lançamento dos dados, sendo que deveria ter sido explicado às crianças que deveriam atirar o dado para o ar, para cima na vertical, e não para a sua frente, de modo a evitar que o dado caísse tantas vezes ao chão dificultando o ângulo de visão, para observar a totalidade de pintas dos dados. Foi também referido que a estagiária MD, embora mostrasse uma grande evolução na assertividade do seu discurso, necessitava ainda de evoluir nesse campo, devendo ser mais assertiva, quando necessário. A evolução do par pedagógico no que diz respeito à sua postura foi um aspeto bastante elogiado, uma vez que este evoluiu, conseguindo abandonar a postura mais transmissiva que tinha adotado no momento da primeira observação, não estando tão presas à planificação, e mostrando uma maior flexibilidade, no que à organização do tempo, espaço, grupo e materiais diz respeito. O trabalho colaborativo entre o par pedagógico e a orientadora cooperante foi notório ao longo de toda a manhã, bem como nos momentos que antecederam essa manhã, tais como a planificação e construção e organização dos materiais, ou seja, “o trabalho em equipa funcion[ou] como um motor de organização e gestão do tempo, da solidariedade e partilha de ideias, de pensamentos e de problemas (...)” (Marta, 2015, p. 286).

Algumas das dificuldades que se previam, descritas no Guião de Pré-Observação da PES, eram a memorização dos significados de cada símbolo presente no tabuleiro, numa parte inicial do jogo, contudo, que no decorrer do mesmo as crianças conseguiram, gradualmente, fazer a associação do símbolo à categoria correspondente, apropriando-se dos significados dos mesmos; e a organização e gestão do tempo, considerando que o tempo estipulado para a atividade poderia não ser suficiente para que todas as crianças atingissem a meta, contudo, o facto de a atividade ter sido desenvolvida em pequenos grupos, facilitou esta questão, reduzindo os tempos de espera, e conseguindo finalizar a atividade.

No desenvolvimento de toda a atividade foi possível observar o interesse, o prazer e o envolvimento do grupo na atividade proposta, percebendo-se mais uma vez a importância da proposta de atividades dinâmicas e diversificadas, onde a criança possui um papel ativo na aquisição dos seus conhecimentos e aprendizagens.

Para além das atividades supramencionadas, foram desenvolvidas mais atividades no âmbito do projeto “O Orelhudo e os Instrumentos Musicais”. Por último, e de modo a passar-se à quarta e última fase do projeto desenvolvido, a fase da divulgação e avaliação (Vasconcelos et al., 2012), procedeu-se a releitura da história “O Pedro e o Lobo”, lembrando-se, de novo, as personagens intervenientes, os acontecimentos da história e os instrumentos musicais associados. Desta forma, as crianças sugeriram a dramatização da mesma

Podemos fazer um teatro com sons. (LJ)

Sim, e apresentamos depois aos meninos da sala da professora F. (MS)

Fazemos um teatro. (FA)

Isso é uma ótima ideia, e o que precisamos para fazer um teatro? (Estagiária MD)

Podemos fazer os adereços e os cenários. (FA)

Após este primeiro diálogo, realizou-se, então, uma rede mental, para lembrar todas as personagens e assim poder proceder-se à distribuição das mesmas pelas crianças do grupo. De seguida, foram distribuídos, pelas mesas da sala, os materiais, como cartolinas, marcadores, lápis, missangas, tesouras, colas, fitas e fios, elásticos, purpurinas, entre outros, após a recolha das ideias das crianças para desenvolverem e criarem o seu próprio adereço, selecionando estas quais os materiais a utilizar e as cores dos mesmos. Durante a criação e desenvolvimento dos adereços foi dada total liberdade às crianças para a exploração dos materiais disponíveis, para que colocassem hipóteses e indagassem qual a melhor forma para desenvolver o seu adereço, indo ao encontro das características físicas do animal escolhido, promovendo, assim, a autonomia para fazer escolhas e tomar decisões, desenvolvendo o sentido de estética e contactando e explorando diversos recursos, técnicas e materiais. No caso das crianças que interpretavam a personagem Pedro, estas decidiram que o adereço do Pedro teria de ser um violino, havendo a disponibilidade de explorarem um violino ou um instrumento de cordas com características similares, uma vez que não existiam três violinos. Contudo, esta decisão e a falta de dois violinos, permitiu que estas três crianças percebessem uma vez mais a diferença entre este instrumento e os que tinham sido utilizados para o substituir, os ukulele.

Para tocar ukulele não precisamos daquele pauzinho. (LJ)

O arco. (PP)

Sim, para tocarmos ukulele não precisamos do arco como para tocar violino. Podemos tocar só com as mãos nas cordas. (LJ)

Nos momentos de desenvolvimento dos adereços houve, por parte das crianças, um trabalho colaborativo e de ajuda mútua entre as mesmas para que pudessem preparar a dramatização a apresentar às crianças da outra sala. Após a finalização da criação de todos os adereços necessários realizou-se um ensaio, questionando-se e dialogando com as crianças sobre quais seriam as melhores decisões dramáticas a tomar, proporcionando às mesmas, momentos de experiência criativa, onde o erro é totalmente aceite, considerando que faz parte de todo o processo, não só educativo, mas também de toda a vida. A Expressão Dramática desempenha, neste sentido, um papel fundamental, considerando que, recorrendo a situações de jogo e brincadeira, se criem e recriem situações, permitindo à criança desempenhar papéis, colocando-se no lugar do outro (Lopes da Silva et al., 2016). Apesar de, toda a organização ter sido desenvolvida no interior da sala de atividades, considerando as condições meteorológicas, o momento anterior à apresentação e o momento da apresentação foram realizados no espaço exterior da instituição, aproveitando, deste modo, as suas potencialidades, e tendo em conta a situação pandémica, era o espaço mais amplo e mais indicado, considerando o número de crianças e adultos presentes. Após o último momento, as crianças demonstravam já alguma excitação e entusiasmo para o momento da apresentação, contudo, as estagiárias e a educadora cooperante consideravam que ainda faltava alguma preparação. Desta forma, foi questionado às mesmas qual considerariam a melhor opção – se apresentar naquela mesma tarde, ou organizar um pouco mais e aproveitar a vinda das estagiárias na semana seguinte para a “festa surpresa” que seria organizada pelas crianças como forma de despedida das estagiárias –, sendo-lhes atribuída desta forma, uma voz ativa permitindo que estas tivessem um papel ativo durante o seu processo de ensino e de aprendizagem. O grupo optou então por apresentar nessa mesma tarde, às crianças da outra sala de atividades e aos elementos da ação educativa presentes no contexto da EPE.

Importa mencionar alguns aspetos desta atividade, que, após uma reflexão na e após a ação, foram possíveis de verificar. Tendo em conta que este projeto apresentava um caráter musical, e que a própria história também, tendo sido feita a sua leitura (em ambas as ocasiões) recorrendo a instrumentos musicais, no momento da dramatização esta questão musical perdeu-se, e esta situação justifica-se pela gestão e organização do tempo, que não foi pensada da forma mais correta, dificultando a exploração dos sons dos instrumentos musicais para adicionar a

alguns momentos da dramatização, tanto por parte das crianças como por parte das estagiárias, pois, a ideia inicial (também discutida com as crianças) era

Nós somos as personagens, a MD [estagiária] pode ler a história e a MV [estagiária] pode fazer a música. (FA)

Contudo, não foi possível, no momento, adicionar as questões musicais à dramatização, primeiro, como já foi referido, pela gestão e organização do tempo que dificultou a organização com os mesmos, uma vez que uma das atividades que estava planificada para essa semana (que será explorada seguidamente, no presente relatório) foi realizada duas vezes, pois as crianças demonstraram bastante interesse e prazer em repetir a mesma, e tendo em conta que a planificação apresenta um carácter totalmente flexível, foi permitida essa flexibilidade na realização dessa mesma atividade, reduzindo, assim, os tempos planificados para a preparação e para a dramatização final. No entanto, poderia ter sido tomada a decisão, por parte das estagiárias aquando das planificações anteriores, de iniciar este momento de dramatização antes, evitando que fosse apenas na última semana da PES, permitindo deste modo uma maior flexibilidade temporal.

No decorrer de toda a PES o espaço exterior adquiriu, para além da sala de atividades, um grande enfoque, tanto pelas particularidades físicas e educativas do mesmo, bem como pela necessidade de recorrer ao exterior, considerando a situação pandémica a atravessar. Assim sendo, tal como era desenvolvida noutros anos letivos, foi criada, em colaboração com as crianças do grupo, uma horta pedagógica. Deste modo, ao longo de vários dias e semanas, as crianças foram trazendo, de suas casas, sementes para depois plantar na horta da instituição. A criação e desenvolvimento da horta permitiu que as crianças contactassem, desde cedo, com elementos naturais, compreendendo também a necessidade de cuidar e preservar a natureza, ideia enfatizada por Montessori (Lillard, 2017), entendendo que, para que as suas sementes cresçam, fortes e saudáveis, é necessário um cuidado constante e atento. Importa referir que, em certo modo, as estagiárias, apesar de terem acompanhado o desenvolvimento da horta, uma vez que as crianças quando iam ao espaço exterior revisitavam, por vezes, a horta, esta questão não foi muito observável, uma vez que esta atividade era mais desenvolvida às sextas-feiras, dia em que as estagiárias não estavam presentes.

O espaço exterior foi bastante aproveitado e usufruído, tal como defendido pela abordagem montessoriana, uma vez que “as crianças devem passar um tempo sem pressa nos parques e na zona rural para descobrir a unidade com a criação e absorver a maravilha do mundo natural” (Lillard, 2017, p. 53), constituindo-se como um espaço de aprendizagens, visto que

“Quando estão no exterior as crianças evidenciam diferentes capacidades daquelas que demonstram quando no interior” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 212), pois no mesmo, para além de se realizarem as brincadeiras livres, no momento do recreio, também se desenvolviam os momentos dedicados à atividade física, quando a meteorologia assim o permitia, ou era o local a que muitas crianças recorriam para observar a natureza, trazendo depois os seus elementos para a sala de atividades, nomeadamente para a área das ciências e para a área da expressão plástica, de modo a desenvolverem experiências e observações, ou utilizarem esses elementos como parte das suas construções e criações artísticas (como foi o caso do recurso a paus do exterior, para o desenvolvimento dos postais de natal para oferecer aos familiares das crianças).

Tendo em conta toda a situação pandémica e todas as restrições que esta implica, é possível afirmar que, no contexto onde se desenvolveu a PES, o espaço exterior na comunidade adquiriu um papel fulcral, havendo a possibilidade de sair da própria instituição, observando e percorrendo o espaço envolvente. Realizaram-se três saídas à comunidade. Duas destas saídas realizaram-se na semana que procedeu a pausa letiva do Natal, correspondendo à semana do Dia de Reis, e, como era já tradição e costume na instituição, as crianças tiveram a possibilidade de ir cantar “as janeiras” a algumas casas e estabelecimentos, que circundavam a instituição. Desta forma, nos momentos anteriores a esta saída houve uma preparação para a mesma, nomeadamente o conto da lenda dos Reis Magos, considerando que este foi realizado num momento de diálogo com as crianças onde estas contavam umas às outras a história, quase não havendo a necessidade de intervenção por parte das estagiárias ou educadora cooperante, permitindo que estas explicassem as suas ideias e opiniões sobre o tema. Concluiu-se também que a maioria das crianças já estava familiarizada com a história, confundindo apenas, algumas vezes, os nomes dos Reis Magos. Foi também desenvolvida a atividade da construção das coroas de Reis, com o molde fornecido, onde as crianças dispunham de uma vasta quantidade de materiais para explorar e criar as suas coroas, desenvolvendo deste modo o sentido de estética e a sua autonomia e capacidade de tomar decisões e fazer escolhas. Para além da atividade da criação das coroas, as crianças fizeram uma audição ativa e sua posterior interpretação, de uma canção d’ “as janeiras”, com a interpretação de Amália Rodrigues, “Natal dos Simples”. Ao longo da audição e interpretação da música foi possível observar que algumas das crianças já a conheciam, ou do ano letivo anterior ou de ouvirem em casa, realizando um trabalho colaborativo no sentido de ajudar aquelas crianças que ainda não tinham compreendido alguma parte da melodia ou da letra da canção. Neste aspeto importa refletir que a interpretação da canção poderia ter sido

desenvolvida de um modo mais concreto, para facilitar a interiorização das palavras da letra, sentiu-se que, como a letra era algo abstrato para as crianças, poderiam ter sido desenvolvidos gestos ou uma coreografia que auxiliasse esta mesma compreensão da letra da canção bem como a interiorização da mesma. Após esta preparação, num ambiente de diálogo e discussão, foi então proposto às crianças a saída da instituição para se ir cantar a canção que se tinha aprendido. Estas saídas da instituição com vista à comunicação e presença na comunidade, são fulcrais na aprendizagem da criança, uma vez que permitem “Um enriquecimento em termos curriculares, em termos de construção de competências sociais, em termos de conhecimentos, em termos de partilha do sentimento de que pertencemos a um mundo que não se confina ao espaço geográfico em que vivemos” (Sarmiento, 2011, p. 46). Todas as crianças demonstraram bastante interesse e entusiasmo, e algumas, que no ano letivo anterior já tinha frequentado a mesma instituição, referiram

É como fizemos o ano passado, e as pessoas oferecem-nos coisas por nós cantarmos para elas. (FA)

Pois é, eu lembro-me. (MF)

Temos de levar um saco para colocarmos as prendas. (ML)

Seguido deste diálogo, num ambiente de partilha de conhecimentos, as crianças prepararam-se então para a saída da instituição, colocando as suas coroas, criando os pares para irem na fila, e vestindo os casacos. Importa ainda referir que esta saída foi realizada com as crianças de ambas as salas da EPE. No decorrer de todo o percurso o interesse e o prazer foram visíveis nos rostos das crianças, atentas a tudo o que as rodeava e aos novos estímulos apresentados. Através desta atividade as crianças observaram, exploraram e conheceram o meio envolvente, travando diálogos com algumas pessoas de estabelecimentos já conhecidas por elas, ao mesmo tempo que ficavam a conhecer um pouco sobre a tradição de cantar “as janeiras”, percebendo um pouco daquilo que já é considerado, por exemplo, em Ovar, como elemento do Património Imaterial da Cultura, o cantar d’ “as janeiras”. Com esta atividade foi possível observar também as noções de orientação espacial de algumas das crianças, e da sua relação com o próprio espaço, como foi visível quando uma das crianças, que morava perto da instituição e tinha a sua família em casa, deu todas as orientações geográficas à educadora cooperante e estagiárias, para que se pudesse ir então a sua casa, cantar “as janeiras” para os seus familiares. Chegando à casa dessa criança, outra criança, da outra sala de atividades referiu

Eu também moro aqui. (RC)

Em que andar? (ML)

Não sei, mas quando vamos no elevador eu carrego no 2. (RC)

Então moras no 2.º andar, mas não sabes o lado, se é o esquerdo ou o direito. (ML)

Isso não sei. (RC)

Ao longo do percurso, também foi possível visitar uma outra casa, onde as crianças demonstraram interesse em todos os estímulos que esta dispunha, tal como os cães lá presentes, e as conversas travadas com os residentes da mesma.

É fulcral salientar então que o espaço exterior desempenha um conjunto de características e propriedades fundamentais para o desenvolvimento global das crianças, permitindo desenvolver brincadeiras livres, que englobam a exploração e preocupação com o meio ambiente, desenvolvendo nas crianças, de forma lúdica, diversas capacidades e aprendizagens motoras, intelectuais e emocionais (Neto & Lopes, 2017). Desta forma, devem ser permitidas atividades ao ar livre, como modo de exploração e desenvolvimento de todas estas capacidades.

Por fim, a última atividade aqui referida, está relacionada com os primeiros momentos na PES, tendo sido desenvolvida e criada, uma vez que logo nas primeiras semanas, houve um aniversário de uma das crianças da sala, e em diálogo, compreendeu-se e achou-se necessária a criação de um quadro dos aniversários, de modo a que se percebesse quem fazia anos em determinado mês e dia, para que se pudesse, com tempo, organizar a festa de aniversário (incluindo a confeção do bolo e a preparação da prenda). Este diálogo, permitiu, uma vez mais perceber a capacidade e necessidade das crianças de organização de pensamento, e de recursos que o permitam, nomeadamente os instrumentos de pilotagem defendidos pela abordagem MEM. Assim, ficou decidido que se iria criar um mapa de aniversários.

Deste modo, e com um pequeno grupo de crianças, as duas estagiárias questionaram as crianças sobre quais as suas ideias para desenvolver este mapa, permitindo, que cada uma delas, registasse num papel essa mesma ideia, e de seguida a partilhasse com as restantes crianças, como forma de se perceber qual seria a melhor forma de organização do mapa. Com a mediação e auxílio das estagiárias, conclui-se que o mapa poderia ter a forma de uma paleta de cores, tendo em conta que as crianças eram da Sala dos Pequenos Artistas, designação atribuída no início do ano, considerando o interesse do grupo pela arte, nomeadamente as artes visuais. Após esta sugestão, perceberam-se quantas cores seriam necessárias, considerando os meses do ano, e cada criança, desenhou numa folha branca um círculo, que correspondia a um mês, selecionando depois a cor para esse círculo e pintando o mesmo. De seguida surgiu a questão problema relacionada com a identificação das crianças

Vocês [estagiárias] podiam escrever os nomes dos meninos em cada um dos meses. (MM)

Mas nem todos os meninos sabem ler todos os nomes. (LJ)

Eu sei, mas só alguns. (JM)

Vocês não têm as nossas fotografias? Podíamos colar as fotografias nos meses de cada menino. (MS)

Esta última sugestão pareceu a mais indicada e passou-se então à colagem, em primeiro lugar dos meses no mapa. Posteriormente, e com o auxílio das estagiárias, recordando-se várias vezes quais os meses do ano e a sua disposição no mapa, procedeu-se à colagem das fotografias das crianças no seu mês de aniversário correspondente. Entretanto, surge a questão relativa aos dias do mês, porque já se sabia o mês do aniversário de cada criança, contudo um mês tem muitos dias, e era necessário especificar esse mesmo dia.

Como nós sabemos os números vocês escrevem o dia certo. (MM)

Mas escrevemos onde? Em qualquer lugar? (Estagiária MV)

Não pode ser em qualquer sítio porque não se percebe. (JM)

Tem de ser na cor [mês] certa. (FA)

Exatamente, mas podemos escrever em qualquer sítio? (Estagiária MD)

Não. Se calhar tem de ser ao pé do menino que faz anos. (MS)

Sim, por baixo. (FA)

Tal como é visível nestas transcrições dos diálogos das crianças, durante toda a atividade estas tiveram um papel ativo, explicando as suas opiniões e ideias, desenvolvendo a sua capacidade de argumentação e de criatividade, respeitando o outro e as suas ideias, aguardando a sua vez para intervir, sendo-lhes dada a liberdade e o espaço para desenvolverem o seu raciocínio, tornando-se protagonistas do seu próprio desenvolvimento.

Por fim, após o registo, por parte das estagiárias, dos dias dos aniversários das crianças, sugeriu-se, para terminar o mapa de aniversários, a pintura de dois pincéis, para juntar à paleta, considerando que estes podem ser, tais como outros recursos, os materiais utilizados por muitos pintores no momento criativo, reforçando-se, uma vez mais, a importância da arte como processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, uma vez que esta também se apresenta como uma das cem linguagens da criança, defendidas pelo modelo curricular de Reggio Emilia (Díez, 2009). Durante o momento da pintura dos pincéis é observado, de uma forma nítida, o trabalho colaborativo das crianças, divididas em dois grupos, sendo notório, em simultâneo, o espírito competitivo das mesmas. Importa salientar, que nos dias que se seguiram, algumas das crianças, após a afixação do mapa dos aniversários na parede da sala de atividades (Figura 5), questionavam qual o dia e o mês em que se encontravam e iam ao mapa dos aniversários verificar se alguma das crianças fazia anos nesse dia, ou num dia próximo. No entanto, refletindo sobre esta ação, é de destacar, que talvez devesse haver, nos momentos posteriores um maior enfoque

a este mapa, considerando que foi um pouco esquecido, por parte das estagiárias, podendo ter sido utilizado para desenvolver outras atividades, ou explorar outras competências.

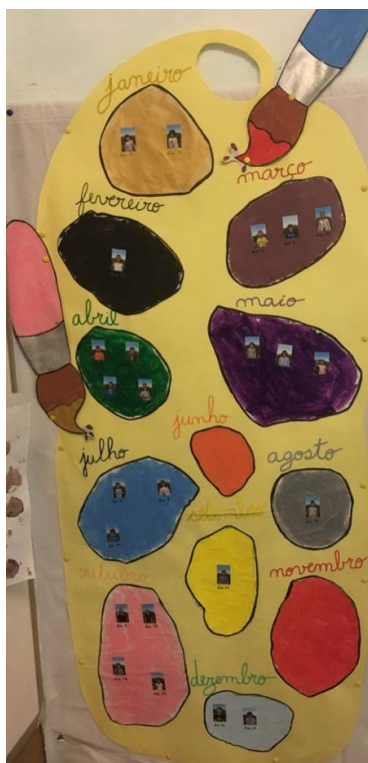


Figura 5: Mapa dos aniversários, construído pelas crianças, afixado numa das paredes da sala de atividades

Explicadas algumas das ações desenvolvidas durante todo o percurso da PES, em EPE, é fundamental mencionar que, no decorrer do mesmo, foi observado, tal como explicitado no decorrer das atividades, um desenvolvimento significativo das crianças do grupo, sendo refletido e observado que estas recorriam a conhecimentos prévios adquiridos em atividades ulteriores.

Em jeito de conclusão, a PES teve um impacto significativo e um contributo positivo para a socialização profissional da futura educadora de infância, permitindo observar, analisar, refletir e avaliar toda a ação pedagógica, de um modo colaborativo, entre o par pedagógico, com a orientadora cooperante, a supervisora e outros intervenientes da ação educativa, pois “a educação é um processo coletivo, sem fronteiras, e não um ato isolado ou dentro de quatro paredes da sala de atividades” (Marta, 2015, p. 135). O projeto e as atividades foram planificados num sentido de valorizar o papel ativo da criança, a transversalidade de saberes e a importância do pensamento crítico e do sentido de estética de forma a contribuir para o desenvolvimento das crianças e para o desenvolvimento profissional das estagiárias pelos contributos da inovação pedagógica.

3.2. A VIAGEM NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Em primeiro lugar e, antes da explicitação e reflexão da ação desenvolvida no decorrer da PES, no 1º CEB, com uma turma do 2º ano, é fulcral mencionar que toda a ação pedagógica partiu das necessidades, interesses, dificuldades e capacidades do grupo de crianças, explicitadas no Capítulo II, considerando-se a importância presença da observação e da reflexão durante todo o processo educativo, por parte da díade em colaboração com a educadora cooperante e a supervisora institucional, de modo a desenvolver planificações que fossem ao encontro dessas especificidades. No presente subcapítulo apresentam-se algumas das ações desenvolvidas pelo par pedagógico, tanto as que se encontram inseridas no projeto desenvolvido a par com as crianças – “A Volta ao Mundo com os Pequenos Turistas” –, bem como outras atividades, que embora relacionadas com o projeto, contemplavam um aprofundamento maior do currículo.

Deste modo, o projeto desenvolvido com a turma surgiu da pergunta colocada pelo RM Com vocês também vamos continuar a falar dos países como com as outras professoras? (RM), que desencadeou o levantamento de questões sobre os interesses e curiosidades da turma que viabilizaram o desenvolvimento deste projeto. Primeiramente, desenvolveu-se um mapa conceitual, no quadro da sala, percebendo-se os conhecimentos prévios da turma relativamente aos países já conhecidos, bem como quais os países a descobrir, indo ao encontro das primeiras duas fases da MTP – escolha e definição do tema e identificação do problema e planificação e desenvolvimento do trabalho. Durante este diálogo, foi possível verificar que, independentemente dos países sugeridos para exploração, houve um interesse geral pela descoberta dos idiomas, dos pratos típicos, dos regentes e dos jogos e brinquedos. O mapa conceitual foi, posteriormente, afixado no painel da sala de aula, permitindo a sua revisão a qualquer momento. Esta exploração da cultura e características de diferentes países surgiu na continuidade ao projeto desenvolvido pelo anterior par pedagógico, e no âmbito da participação da orientadora cooperante no projeto *eTwinning*.

Este projeto enquadrou-se, então, em alguns dos conhecimentos, capacidades e atitudes presentes nas AE de Estudo do Meio do 2º ano, como “Reconhecer influências de outros países e culturas em diversos aspetos do seu dia a dia”, “Comunicar conhecimentos relativos a lugares, regiões e acontecimentos” e “Localizar Portugal, na Europa e no Mundo, no mapa” (Direção-Geral da Educação, 2018, pp. 7-8). Ademais, o projeto permitiu a aquisição de novas experiências, aprendizagens e conhecimentos, que, apesar de não estarem explícitas no currículo, potenciaram

o envolvimento e entusiasmo da turma, provocando aprendizagens enriquecedoras, relacionadas com o mundo envolvente, tal como refere o PAFC, evidenciado no Capítulo I.

No que diz respeito à fase de execução da MTP, foram várias as atividades desenvolvidas, como é possível verificar na Figura 6.

A Volta ao Mundo com os Pequenos Turistas		
<p>1.ª Viagem – Espanha</p> <p>Exploração de QR Codes com expressões em espanhol; Exploração de pistas com curiosidades sobre o país – “Sabiam que”; Análise de notícia sobre o evento “Sant Jordi”; Audição da canção “Quédate en tu casa”; Exposição de celebridades espanholas e suas obras; Exploração de uma coreografia de iniciação ao flamenco; Exploração do jogo de tabuleiro “La Oca”; Criação de uma rede mental dos países de língua oficial espanhola – Países que hablan español;</p>	<p>3.ª Viagem – Inglaterra</p> <p>Realização de uma caça ao tesouro com invenções e curiosidades do país; Audição da história do naufrágio do Titanic, com recurso a sonoplastia; Exploração de um <i>Escape Room</i> a partir do mapa do itinerário da viagem do Titanic; Exploração do jogo da forca com palavras em inglês; Exploração de um <i>PowerPoint</i> interativo com o idioma, recorrendo a versos de canções de artistas britânicos;</p>	<p>5.ª Viagem – Alemanha</p> <p>Exposição de livros dos Irmãos Grimm e do <i>Fakebook</i> dos mesmos; Exploração de uma coreografia de <i>Folk</i> Alemão; Exploração de um jardim de Orna; Plantação, em vasos, da flor íris; Audição da obra musical “Air on G String”, do compositor alemão Bach, interpretada na flauta transversal; Realização de uma videochamada com professora de português na Alemanha;</p>
<p>2.ª Viagem – Itália</p> <p>Exploração de uma caixa mágica com invenções italianas; Visualização do vídeo “A Lenda da Pizza Margherita”; Preparação de um guião de entrevista – videochamada com estudante italiano para descobrir mais sobre o país; Audição ativa da obra musical “The Carnival of Venice” – pintura com os pés sobre papel de cenário;</p>	<p>4.ª Viagem – Estados Unidos da América</p> <p>Exploração de uma imagem de um prémio Óscar; Visualização de uma curta metragem “Hair Love”; Visualização de um <i>PowerPoint</i> interativo com alguns filmes, adaptados dos livros de Dr.Seuss; Exploração do jogo Dramático “O Polícia e o Ladrão”; Exploração de um gira-discos – exploração de vários estilos musicais de origem estadunidense; Construção do “Rap dos Pequenos Turistas”; Realização de uma aula de <i>hip-hop</i>, através de videochamada com bailarina; Interpretação da obra de arte urbana “Knowledge Speaks, Wisdom Listens”;</p>	<p>6.ª Viagem – China</p> <p>Diálogo sobre o vídeo “Asia Destination World”; Audição da “Lenda do Teatro de Sombras”, com recurso a um teatro de sombras; Exploração do jogo “Muralha da China”; Exploração do <i>Tangram</i>; Pesquisa sobre a história do baralho de cartas;</p>

Figura 6: Fase III do projeto “A Volta ao Mundo com os Pequenos Turistas”

Neste sentido, no presente relatório serão analisadas e refletidas duas das atividades apresentadas no esquema anterior, nomeadamente a exploração do jogo tradicional espanhol *La Oca* e a plantação, em vasos, do bolbo da flor íris. Todas as atividades inseridas no projeto tiveram por base as viagens realizadas semanalmente, a diversos países do mundo. Assim, no decorrer da viagem a Espanha foi desenvolvido, em pequenos grupos, o jogo tradicional espanhol *La Oca*. Este jogo foi proposto no momento inicial da planificação, o desafio inicial. Consistia em que, na sua vez, cada criança lançasse os dados percebendo o número de casas a avançar – cada casa estava numerada e apresentava locais e personagens específicas. Algumas casas tinham regras, como avançar ou recuar um determinado valor e ficar uma vez sem jogar. Sempre que alguma criança calhava na casa *La Oca* teria de dizer a expressão *La Oca, la Oca, le tiro porque me toca*, jogando de novo.

Primeiramente, foram explicadas as regras de jogo, em grande grupo, através de um *PowerPoint* onde se encontrava o tabuleiro de jogo. Desde este primeiro contacto, o envolvimento da turma foi notório, mostrando-se motivada para dar início ao mesmo, colocando questões. Posteriormente, foram organizados os quatro grupos de crianças, pelas mesas da sala, sendo

entregue a cada grupo um tabuleiro, peões de jogo (que correspondiam às diferentes letras do abecedário), dois dados e uma folha com as regras. Importa salientar que, no que diz respeito à CP, houve uma atenção redobrada na seleção do grupo que esta integrava, de modo a ter no seu grupo a IM, uma criança que é da sua confiança e que a apoia e auxilia nas tarefas propostas, permitindo que esta se sentisse integrada e desenvolvesse a atividade da mesma forma que os colegas.

No decorrer da atividade, foi possível observar o trabalho colaborativo entre as crianças, desenvolvendo o jogo de forma autónoma, recorrendo às regras quando necessário, ou ao par pedagógico e orientadora cooperante, que estavam pendentes em todo o momento para as auxiliar. É pertinente referir que a maioria das crianças geriu de forma positiva as frustrações quando o jogo não corria da maneira esperada, brincando até com a situação, recebendo, na maioria dos casos, um reforço positivo pelos restantes elementos do grupo. No entanto, o LM demonstrou bastante dificuldade em gerir as suas frustrações nos momentos em que tinha de recuar determinadas casas, alegando eu quando jogo com os amigos fico sempre para trás ou perco (LM), deixando as restantes crianças frustradas com esta situação, referindo és sempre a mesma coisa, não podes ficar triste só porque perdes, isto é só um jogo (IM). Neste momento, foi necessária a intervenção de um dos elementos do par pedagógico, conversando com o LM, referindo-lhe que é normal ficar mais triste no momento em que perde um jogo, mas explicando-lhe que a sua reação não foi a mais correta, questionando se se divertiu a jogar e se gostou, alegando que numa segunda jogada a sua posição no jogo será mais positiva.

O entusiasmo da turma e o envolvimento no jogo foi demonstrado também quando, no momento da hora do lanche e intervalo, a BS referiu: Hoje é o primeiro dia que eu nem sequer quero ir lanchar, quero continuar a jogar (BS). Foi também possível verificar o interesse das crianças quando, semanas mais tarde, o MA pediu podemos levar *La Oca* para o recreio para jogarmos lá fora? As regras nós já sabemos, só precisamos dos peões, dos dados e do tabuleiro (MA). As crianças que ouviram o pedido do MA reforçaram-no, percebendo, posteriormente, que quase toda a turma participou no jogo, de forma autónoma, demonstrando prazer na realização do mesmo, explicando-o a outras crianças. Através do jogo, tal como mencionado no Capítulo I, as crianças desenvolvem “estratégias de cooperação e comunicação, com os seus pares e com os adultos, onde manifesta[m] os seus desejos, emoções, necessidades e conquistas, os seus problemas e consequente resolução de conflitos” (Rodríguez-Fernández et al., 2020, p. 57).

Esta atividade permitiu que as crianças contactassem com um elemento característico do país explorado ao mesmo tempo que adquiriam algumas palavras e expressões do idioma

espanhol, uma vez que os locais e personagens representados com imagens no tabuleiro foram referidas e lidas, na folha das regras, no idioma espanhol. O jogo proporcionou a gestão de conflitos entre pares e em grupo, o desenvolvimento da autonomia no realizar de tarefas, e a gestão de frustrações individuais. Este permitiu ainda o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, pois a turma necessitava de praticar adições simples, sem recurso ao algoritmo, percebendo quantas casas teria de avançar, tendo em conta os valores apresentados nos dados. Estas adições simples forneceram ferramentas que favoreceram o desenvolvimento da noção de lógica e de ordem, capacidade de memorização e de reflexão, permitindo o progressivo desenvolvimento de estratégias de cálculo mental (Cruz & Panossian, 2021).

Quanto à segunda atividade a analisar e refletir, esta refere-se à plantação de bolbos da flor íris em vasos. Esta atividade surgiu após a exploração de uma imagem dos jardins de *Oma*, característicos na Alemanha, e a criação de um mapa concetual relativo às plantas, abordando-se alguns dos conhecimentos, capacidades e atitudes presentes na AE de Estudo do Meio do 2º ano. Esta atividade foi fundamental visto que o Estudo do Meio permite que as crianças contactem com o meio físico-natural que as rodeia e que encontrem justificações para fenómenos desse meio, desenvolvendo a linguagem – visto que sentem a necessidade de partilhar o novo conhecimento, adquirem vocabulário e registam os processos (Guimarães, 2009).

Numa primeira fase, foram apresentados os procedimentos necessários ao longo de toda a plantação. Inicialmente, questionaram-se as crianças para perceber se estas conheciam os passos a seguir para fazer a plantação – demonstrando a valorização dos seus conhecimentos prévios –, sendo que uma delas respondeu de forma sintetizada esse processo. É importante mencionar que, no decorrer da primeira fase da atividade, à medida que se explicavam os procedimentos, foi apresentado um *PowerPoint* com os passos a ter em conta, de uma forma sintetizada, sendo que as crianças, enquanto os diapositivos avançavam, registavam também esse procedimento numa folha de registo. Este registo facilitou depois o desenvolvimento da plantação, por parte de todos os grupos, de uma forma mais autónoma, seguindo os passos registados e explicados. Assim, de acordo com o que a criança havia referido, passou-se à explicação prática e visual de todos os procedimentos, sendo que, enquanto se explicava, demonstrava-se a pormenorizadamente o que os alunos teriam de fazer. Esta explicação mais visual foi um fator importante, pois as crianças puderam observar todo o processo, de uma maneira concreta, percebendo mais facilmente o que teriam de realizar posteriormente, permitindo também uma melhor e maior atenção por parte da turma.

Numa segunda fase, organizadas em pequenos grupos, as crianças passaram à pintura dos vasos onde seriam plantados os bolbos. A decisão pedagógica desta organização do grupo em questão surgiu com o principal objetivo de colmatar fragilidades de algumas crianças na realização de tarefas em conjunto, tendo em conta que através de uma interação social eficiente as crianças resolvem problemas colaborativamente, "sob a orientação do participante mais apto a utilizar as ferramentas intelectuais adequadas" (Fino, 2001, p. 5) (cf. Capítulo I). Uma vez que era apenas um vaso por cada quatro crianças, estas teriam de saber gerir o seu espaço de forma equilibrada. Todas as crianças se demonstraram entusiasmadas com a atividade, justificando que, por ser um vaso, a pintura tornava-se mais divertida. Assim, as Artes Visuais favoreceram o desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor através das suas distintas linguagens, aprimorando o sentido e sensibilidade estéticos e da criatividade (Silva et al., 2013). Apenas dois grupos manifestaram dificuldade nesta questão, sendo necessária a intervenção, por parte do adulto, para gerir alguns conflitos que surgiram. Um aspeto relevante foi a escolha dos materiais de pintura, os marcadores. Não foi o material adequado, pois o barro acabou por absorver a tinta dos marcadores, sendo preferível o uso de tintas. Esta questão foi sugerida, caso houvesse tempo para proceder novamente à pintura dos vasos ou à delimitação dos desenhos realizados, no entanto no tempo disponível não foi possível fazê-lo. Esta situação demonstra que o par pedagógico deveria ter verificado previamente a eficácia dos materiais e recursos que foram disponibilizados como forma de potenciar, ao máximo, o trabalho desenvolvido e a aprendizagem.

Por fim, numa terceira fase, realizou-se a plantação, de acordo com os registos efetuados na primeira fase. Com os grupos anteriormente definidos, procedeu-se à plantação (Figura 7).



Figura 7: Fase de plantação dos bolbos da flor íris, por um dos pequenos grupos

Neste momento, considerou-se a autonomia das crianças, de forma a demonstrarem o que até então haviam aprendido, resultando em cinco plantações, o que demonstra o interesse e concentração das crianças ao longo de todas as fases da atividade, tal como referido Eu adorei esta atividade, e vou pedir à minha mãe para plantarmos outra flor em casa (IC) e Eu gostei muito, depois podem colocar no *padlet* para fazermos em casa? (LF). Desta forma, a presente atividade foi ao encontro dos objetivos

gerais presentes na planificação, sendo valorizada, ao longo de todo o processo, a voz de todas as crianças e os seus conhecimentos prévios, sensibilizando ainda as mesmas para o cuidado e preservação a ter com a Natureza. Esta atividade proporcionou ainda a exploração do mundo que rodeia as crianças, educando para uma atitude positiva face à ciência, fomentando a curiosidade natural que tão bem as caracteriza.

Importa ainda referir que no decorrer da fase III foi desenvolvido um passaporte individual, em que, no final de cada viagem, as crianças procediam ao registo do mesmo, identificando a bandeira do país explorado, o idioma, o que consideraram mais interessante, o que descobriram e qual o evento favorito. Apesar de este passaporte ter sido desenvolvido durante a fase III da MTP, fez parte da avaliação e divulgação do projeto, ou seja, a fase IV. Para além disso, tal como está explícito na Figura 6, foi criado, com a turma, “O Rap dos Pequenos Turistas” (nome selecionado pela turma, com uma votação), iniciado na exploração dos Estados Unidos da América (EUA), dado que é um estilo musical que surgiu neste país, acompanhando as restantes viagens – cada estrofe continha uma pequena síntese dos países explorados. Assim, a música desempenhou um papel fundamental uma vez que é um elemento que identifica a cultura de um país e que, por esse motivo, é inerente ao quotidiano das crianças não devendo ser abordada como algo isolado, mas sim como forma de proporcionar momentos que desenvolvam aprendizagens holísticas (Orford, 2007). Este *rap*, apesar de ter sido desenvolvido no decorrer da fase III, revelou-se como divulgação do projeto, visto que foi filmado e publicado no *padlet* criado. O *rap* foi, posteriormente, enviado para a rádio do Agrupamento, para ser ouvido pela comunidade educativa e envolvente – neste momento o par pedagógico já tinha terminado a PES, mas manteve contacto com a orientadora cooperante e estava a par da situação. O *rap* criado foi escrito por toda a turma, em papel de cenário, com marcadores e colado na porta da sala de aula, para permitir a sua visualização por toda a instituição.

É, ainda, fundamental referir a relevância das plataformas digitais, nomeadamente o *padlet*, criado pelo par pedagógico no decorrer da fase III, uma vez que fomentou a relação escola-família, permitindo a partilha do trabalho desenvolvido pelas crianças em sala de aula, bem como a continuidade do mesmo. O *padlet*, para além de conter o trabalho desenvolvido em sala com registos fotográficos das crianças, continha também, em cada país explorado, um desafio a desenvolver pelas crianças em conjunto com as suas famílias (ex. confeção de uma pizza de origem italiana; pesquisa de alguma curiosidade sobre Inglaterra; construção de um teatro de sombras chinesas, entre outros). Esta ferramenta digital auxiliou as crianças a construir o seu

processo de ensino e de aprendizagem, fomentando a autonomia, o trabalho colaborativo, a interatividade e a partilha de ideias e opiniões (Silva & Gardenia, 2020).

Uma outra estratégia adotada como forma de divulgação do projeto desenvolvido foi a criação do painel da sala de aula. No decorrer da fase III, foram então selecionados alguns recursos utilizados para afixar neste mesmo painel, que se organizava pelos países do mundo, nomeadamente curiosidades dos mesmos e os jogos característicos. Neste também estava presente um mapa-mundo onde, à medida que os países eram explorados, se afixava um avião de papel, identificado com a bandeira do país, no país correspondente do mapa.

Para além das atividades relacionadas com a fase IV da MTP supramencionadas, foi elaborada uma “viagem expresso” por todos os países já explorados, em forma de caça ao tesouro, por toda a instituição. A cada posto correspondia um país que apresentava um pequeno desafio de consolidação do mesmo, bem como dos conteúdos do currículo abordados ao longo das várias semanas do projeto, tais como os polígonos, as horas, as frações e os modos de transporte. No decorrer deste percurso existiam pequenos desafios de Expressão Dramática, que permitiram que as crianças reconstruíssem uma realidade, consoante a sua interpretação, desenvolvendo a noção corporal, espacial e temporal, bem como o desbloqueio de possíveis inibições ou pressões. O jogo dramático permitiu ainda a gestão de um pensamento coletivo para resolver situações comuns, desenvolvendo também a capacidade de escuta e observação (Solano, 2007). Para a realização desses desafios dramáticos, foi pedido que cada criança trouxesse, de casa, um saco ou mochila de viagem, e três objetos que considerassem imprescindíveis para a mesma. Neste pedido realizado foi notório o envolvimento das famílias no processo de ensino e de aprendizagem das crianças, uma vez que todas trouxeram os materiais, no dia indicado. É de salientar que esta caça ao tesouro foi desenvolvida em pequenos grupos e que cada um foi orientado por um adulto. De modo que as crianças se dirigissem para os diferentes postos foram facultadas pistas, aquando da concretização do desafio proposto.

Durante a explicação da atividade, em grande grupo, a turma demonstrou-se muito interessada e empolgada em dar início à atividade, colocando as suas mochilas às costas. No entanto, após a explicação, surgiu um atraso da disponibilidade do espaço exterior, sendo necessária uma reflexão na ação. Desta forma, iniciou-se a atividade pelo momento final, isto é, o ensaio do *rap*. Esta situação imprevista dificultou um pouco a gestão do grupo, uma vez que este se demonstrou desanimado, por não poder desenvolver no momento a atividade que tanto ansiava. Através de uma conversa tranquila com a turma, em que se refletiu, brevemente, o

comportamento tido, as crianças mostraram-se mais recetivas entendendo o motivo de alteração da ordem das atividades. Posteriormente, quando foi possível, organizaram-se os grupos de crianças, referindo que cada um teria uma guia turística que orientaria toda a viagem, atribuindo-se a cada equipa uma cor (necessária na utilização e aquisição das pistas e desafios), ouviu-se a voz de uma hospedeira de bordo (orientadora de algumas das atividades no decorrer de todo o projeto) que anunciava a partida do voo da “viagem expresso”, destinado aos Pequenos Turistas. No decorrer da viagem, o pequeno grupo mostrou-se empenhado em desenvolver os desafios não mostrando muitas dificuldades na sua resolução. Foi possível verificar a felicidade das crianças quando utilizavam os objetos trazidos de casa para realizar os desafios. No caso de alguns desafios dramáticos foi necessária uma explicação mais clara e prática, indicando a dificuldade que algumas crianças demonstravam em atribuir diferentes significados a distintos objetos, considerando diferentes situações. Aliada a esta questão torna-se importante mencionar que, apesar de os desafios serem lidos e interpretados pelas crianças, sempre que necessário, o adulto que orientava o grupo voltava a ler o desafio proposto, clarificando-o, para que todas as crianças entendessem o pretendido.

É fulcral mencionar que todos os elementos do grupo participaram ativamente nos desafios, distribuindo-se a leitura, resolução e registo nos cartões dos desafios de forma alternada por todas as crianças, auxiliando na gestão de possíveis conflitos. Neste sentido, a CP foi inserida num grupo onde se sentiu ainda mais incluída, uma vez que foi tido em consideração o apoio e relação que esta demonstra com a IM, colocando ambas no mesmo grupo, como forma de desenvolverem um trabalho colaborativo, com base na confiança e amizade. A presença da professora de Educação Especial que acompanhou o grupo onde se inseria a CP teve um grande impacto, dado que auxiliou na resolução e apoio nas situações geradas pela CP.

O facto de a atividade se ter desenvolvido em pequenos grupos facilitou a gestão do mesmo, pois existiu uma maior facilidade na gestão dos conflitos e em perceber quais as dificuldades e fragilidades sentidas, num sentido de desenvolver, posteriormente, atividades que as colmassem. Foi verificada a dificuldade do MA em desenvolver a tarefa em pequeno grupo, aspeto que até ao momento não se tinha destacado, visto que este apresentou alguma dificuldade em aguardar pelo restante grupo, respeitar as diferentes opiniões e permitir a participação de outros elementos nos desafios. Neste sentido, a IM desempenhou um papel fundamental de mediadora referindo, várias vezes, MA tu estás num grupo, temos de trabalhar todos, somos uma equipa, tu não podes fazer tudo sozinho (IM).

Cada posto continha diferentes recursos e materiais, sendo estes físicos e digitais, permitindo às crianças o contacto e exploração dos mesmos, como forma de adquirir e consolidar conhecimentos. Assim é importante diversificar os recursos disponibilizados às crianças, tal como o DUA defende (cf. Capítulo I), pois cada uma tem o seu estilo de aprendizagem porquanto, caso contrário, a prática educativa direccionar-se-á a apenas um grupo de crianças, excluindo todas as outras.

No decorrer da fase IV, adotou-se uma outra forma de proceder à avaliação, tal como defende a MTP, realizando-se, com a turma, a exploração do *padlet*, através de uma conversa informal, percebendo-se as dificuldades e facilidades sentidas assim como as aprendizagens. Deste modo, verificou-se que a turma gostou bastante do projeto desenvolvido, referindo Gostei muito, adorei e diverti-me muito (IM); eu achei que [as atividades] foram muito divertidas (MM); eu gostei muito (CP). Algumas das atividades mais referidas como as favoritas, foram a audição ativa da obra musical *The Carnival of Venice* [Eu adorei (GS)], o jogo de tabuleiro *La Oca* [Foi um jogo espetacular (FP); Foi fantástico (AL e MC); foi excelente (FC)], a leitura da história do Naufrágio do *Titanic* e o *Escape Room* em torno do mesmo, a exploração do idioma inglês através de um *PowerPoint* interativo com versos de canções de artistas britânicos, a criação d' "*O Rap dos Pequenos Turistas*", a audição da música *Quédate en tu casa* e a exploração dos diferentes idiomas dos países.

Uma das aprendizagens mais notórias relaciona-se com a capacidade de identificar a localização dos diferentes países e continentes, percebendo-se a relação entre os mesmos e partindo-se do particular para o geral [Descobrimos que a Catalunha fica dentro de Espanha e Barcelona fica dentro da Catalunha. A Catalunha fica dentro de Espanha, e Espanha fica dentro da Europa e a Europa fica dentro do Planeta Terra (RM)]. Uma outra aprendizagem relaciona-se com a aquisição de algumas expressões nos diferentes idiomas explorados, nomeadamente o espanhol e o inglês [Eu aprendi a dizer ¡Hola! em espanhol (RM); MA: Eu lembro-me que autocarro se dizia *bus* em inglês (MA)]. Foi observável que a maioria das crianças conseguia também associar aos diferentes países algumas das suas curiosidades e invenções

A pizza Marguerita foi criada em Itália; (AL)

As palavras cruzadas foram uma invenção italiana, que até utilizamos para descobrir o que estava dentro da caixa mágica; (MM)

O *Titanic* era um barco inglês; (LF)

O autocarro descobrimos em Itália; (LM);

Não, não, o autocarro foi em Inglaterra, que até tinha dois andares e era vermelho; (RM)

O *Sant Jordi* foi aquele que matou o dragão, e agora há uma festa para ele, em Espanha; (MC)

O Carnaval festeja-se na cidade italiana de Veneza. (IM)

No entanto, foi possível observar que duas crianças demonstraram alguma dificuldade em associar as curiosidades exploradas ao país em questão

Este é o presidente do Brasil [referindo-se ao rei de Espanha]. (FC)

Não é, é o Rei de Espanha. (RM)

Eu gostava de explorar Madrid, porque gostava muito de ir lá. (FC)

Mas nós exploramos Madrid, onde fica Madrid? (Estagiária MD)

Em Espanha. Nós até vimos como se festejava lá o Ano Novo, naquela praça. (MM)

Ah, pois. Então afinal já sei. (FC)

Como forma de avaliar a pertinência do projeto desenvolvido, o par pedagógico realizou uma pequena entrevista à orientadora cooperante. Foi possível perceber que esta considerou que o projeto partiu dos interesses da turma, realizando-se a inclusão de todas as crianças uma vez que foram respeitados o ritmo e o interesse de cada uma. A docente pensa que foram desenvolvidas atividades adaptadas ao nível de desenvolvimento da CP, indo ao encontro das suas necessidades e interesses, contudo não especifica de que forma foi desenvolvida essa adaptação curricular. A orientadora cooperante considerou que, como as atividades partiram do interesse das crianças foi mais fácil abordar determinados conteúdos, que nem sempre [eram] do seu interesse, sendo adotados recursos e estratégias que permitissem uma aprendizagem significativa. Por último, a orientadora acredita que o projeto “A Volta ao Mundo com os Pequenos Turistas” foi ao encontro dos objetivos estabelecidos pelo projeto *eTwinning*, uma vez que este visa promover e incluir o interesse de todas as crianças, dando a conhecer projetos desenvolvidos a nível europeu – através do projeto de sala as crianças conheceram vários países europeus e as suas culturas.

No decorrer da PES, para além do desenvolvimento do projeto supramencionado, foram realizadas atividades com uma maior incidência no currículo proposto para o 2º ano de escolaridade. De seguida será apresentada, analisada e refletida uma planificação de três dias. Em primeiro lugar, importa mencionar que, a cada uma das planificações propostas correspondia uma temática central, que orientava toda a prática pedagógica. Neste caso, e como forma de articular ao projeto de sala, a cada semana correspondia um país a explorar, sendo, desta forma, possível articular atividades mais específicas do projeto bem como conteúdos presentes no currículo. A planificação aqui abordada tem como tema central o país EUA, e a cada um dos dias, correspondeu a exploração de uma arte, característica deste país: o cinema, a música e a arte urbana. Deste modo, as áreas curriculares identificadas são a Matemática (Geometria e Medida), a Dança (Apropriação e Reflexão e Experimentação e Criação), a Expressão Dramática/Teatro (Experimentação e Criação). Também as áreas curriculares da Música (Interpretação e

Comunicação e Apropriação e Reflexão), das TIC (Comunicar e Elaborar e Criar e Inovar), das Artes Visuais (Interpretação e Comunicação e Experimentação e Criação), do Português (Oralidade e Leitura-Escrita) e do Estudo do Meio (Sociedade e Sociedade/Natureza/ Tecnologia) integram a planificação ilustrada. Ademais, nesta planificação também se encontram os descritores do PASEO que foram desenvolvidos no decorrer da presente sequência didática, bem como os conhecimentos, capacidades e atitudes de cada uma das áreas curriculares, presentes nas AE.

No primeiro dia, destinado ao cinema, o desafio inicial consistiu na visualização e exploração de uma fotografia de um Óscar, prémio cinematográfico, questionando-se as crianças se conheciam o evento e em que se baseava, partindo, desta forma dos seus conhecimentos prévios para a atividade posterior, uma vez que algumas crianças reconheceram a figura e o que esta representava. Considerando que a conversa orientada demorou mais tempo do que o planificado, considerou-se desnecessária a visualização do vídeo de atribuição de um óscar. No entanto realizou-se a conversa sobre as diferentes categorias a que estes prémios se destinavam, nomeadamente as categorias infantis, referindo-se alguns filmes conhecidos da turma. Durante este momento, foi possível verificar o envolvimento de toda a turma, participando em toda a conversa. Seguidamente, já no desenvolvimento das estratégias, procedeu-se à visualização da curta-metragem, vencedora de um óscar em 2020, *Hair Love*. Posteriormente, como forma de interpretação da mesma, realizou-se uma ordenação de imagens, em grandes dimensões, no quadro da sala de aula; ao mesmo tempo, as crianças, recortaram essas mesmas imagens, de forma individual, e colaram nos seus cadernos, com a devida ordem dos acontecimentos, recorrendo a frases que sintetizassem a história, como modo de organização de um texto claro e coeso. Uma vez que tarefas de recorte e colagem despertam bastante interesse na turma, foi possível verificar o entusiasmo da mesma, aquando da participação na tarefa.

Durante a realização da presente atividade, a CP realizou também a ordenação da história, através do recorte e colagem das imagens, numerando de seguida os acontecimentos. Tal como referido no Capítulo II, esta criança demonstrava muita dificuldade em tarefas que envolviam a motricidade fina, no entanto demonstrava um enorme prazer no recorte e colagem, e a sua evolução no desenvolvimento desta tarefa foi notória no decorrer das semanas, percebendo-se a felicidade da CP quando recortava sozinha, sem o apoio do adulto (que anteriormente auxiliava o recorte através de uma tesoura dupla).

Posteriormente ao intervalo da manhã e à finalização da tarefa anterior, procedeu-se a uma breve conversa, em grande grupo, sobre a origem dos filmes, tendo por base sempre um

texto escrito, seja este um guião escrito com o objetivo de ser cinematográfico ou a adaptação de um livro para o cinema. Recorrendo a um *PowerPoint* interativo prosseguiu-se para a apresentação dos cartazes e *trailers* de alguns filmes de animação, questionando a turma se conhecia algum deles e se sabiam aspetos comuns entre eles (todos os trailers eram adaptações cinematográficas de livros do autor de literatura para a infância, Dr. Seus – escritor, de origem estadunidense, que recebeu dois prémios Óscares). Importa referir que o *PowerPoint*, apesar de ser explorado em grande grupo, foi investigado pelas próprias crianças, que, à vez e após a higienização das mãos, se dirigiam ao quadro interativo ou computador (consoante a sua preferência) analisando o diapositivo apresentado e suas hiperligações. Esta estratégia de exploração do recurso digital permitiu uma participação ativa das crianças, sendo estas as protagonistas da sua aprendizagem.

De seguida, apresentou-se, à turma, um exemplo de uma biografia, para que se percebesse a sua organização e conteúdo. Desta forma, projetou-se o bilhete de identidade do Dr. Seuss, e distribuiu-se um a cada criança. Recorrendo às informações deste cartão, e após a sua colagem no caderno, as crianças escreveram a biografia do autor – esta atividade surgiu no sentido de colmatar uma das dificuldades da turma, a interpretação e escrita de textos (cf. Capítulo II). Através de atividades de produção escrita é possível “o desenvolvimento linguístico do aprendente, aliado a dimensões pessoais – afetivas e motivacionais” (Graça et al., 2020, p. 11) bem como o enriquecimento das competências compositiva, ortográfica e gráfica (Barbeiro & Pereira, 2007). No decorrer da mesma, verificou-se que muitas crianças demonstravam ainda bastante dificuldade em desenvolver textos claros, coesos e sequenciais. É fulcral mencionar que, enquanto a turma desenvolvia esta tarefa, a CP preencheu os espaços de uma história, *Lorax*, do Dr. Seuss, substituindo as imagens pelas palavras correspondentes (a CP gostou bastante da tarefa, percebendo-se, no dia seguinte, que tinha visualizado o filme com a família, explicando o que desenvolveu na escola).

Após a hora do almoço, as crianças retomaram à sala, realizando o momento de retorno à calma, que consistia na sugestão musical de uma das crianças do grupo, ou seja, recorrendo a uma roleta com os nomes das crianças, todos os dias uma criança podia selecionar uma música da sua preferência e apresentá-la à restante turma. Este momento era muito desejado pelas mesmas, posto que poderiam partilhar umas com as outras canções do seu apreço, permitindo um contacto com diferentes géneros e estilos musicais. Por último, neste primeiro dia, desenvolveu-se, no polivalente da instituição, o jogo dramático “O Polícia e Ladrão”. Assim, o jogo iniciou com três

crianças, uma representou um polícia, a outra um ladrão e a outra a dama beijoqueira. A estas três crianças foram entregues três elementos que as identificaram, no caso de serem descobertas: um dado, uma moeda e um batom – as crianças organizaram-se num círculo e fecharam os seus olhos. A díade distribuiu os elementos (dado, moeda e batom). O objetivo do jogo era que o ladrão piscasse o olho às restantes crianças, de forma discreta, tendo atenção para não ser apanhado pela criança que era o polícia. Quando as crianças “morriam” deitavam-se no chão. A criança que interpretou o Polícia teve de ser o mais discreto possível para que conseguisse averiguar quem era o ladrão sem que este descobrisse quem era o polícia. A Dama Beijoqueira podia salvar a criança que estava a “morrer”, atirando-lhe um beijo, no entanto, também teria de ser muito discreta para que o ladrão não perceba quem era. O jogo terminou quando o polícia descobriu quem era o ladrão. O envolvimento da turma neste jogo foi muito notório, demonstrando compreender todas as regras definidas – tal situação verificou-se também quando, dias mais tarde, as crianças, no intervalo, desenvolveram o jogo, adaptando os objetos necessários a elementos naturais como paus, folhas e pedras. Este jogo dramático implicou o desenvolvimento do trabalho colaborativo, da atenção, do raciocínio, do pensamento estratégico, da perspicácia e da criatividade (Barbosa, 2017). No entanto, verificou-se que algumas crianças sentiram frustração, nomeadamente quando interpretavam o ladrão, piscavam o olho e a outra criança em questão não “morria”

Isto não é justo. Eu pisquei o olho e o MA fez de conta que não viu e não morreu. Isso não pode ser. (PR)

Eu vi que tu piscaste o olho mas como virei a cara não contou. (MA)

Nesse momento o jogo interrompeu-se e foi explicado à turma que tais situações não podiam acontecer, devendo respeitar-se as regras do jogo. Este tipo de situações são uma forma positiva e tranquila de desenvolver nas crianças a capacidade de gerir conflitos e frustrações. Para essa tarde, estava também planificado um outro jogo dramático, no entanto não houve tempo suficiente para a realização de ambos os jogos, uma vez que as crianças pediram para repetir o primeiro jogo várias vezes, revelando-se aqui a característica flexível tão presente nas planificações, como referido no Capítulo II.

O segundo dia, destinado à música, iniciou-se com a exploração de um gira-discos, através da audição de um disco do artista estadunidense Mickael Jackson, muito querido pelas crianças. À medida que o disco tocava, as crianças, a pares, deslocavam-se ao gira-discos explorando o mesmo e colocando questões. Seguida essa exploração, desenvolveu-se um diálogo com a turma relativamente aos diferentes estilos musicais conhecidos pelas mesmas, identificando-se quais destes tinham origem estadunidense, reforçando-se o *hip-hop*, o *jazz*, o

country e o *rap*. Importa referir que, ao longo desta conversa e de forma que as crianças contactassem com todos estes estilos musicais, foram apresentados exemplos musicais destes estilos, recorrendo-se a artistas estadunidenses.

Ainda que na planificação esteja identificada, para a fase posterior, a organização de uma entrevista a desenvolver a um *rapper* português e uma videochamada ao mesmo, tal atividade não foi possível de realizar devido à não comparência do cantor. Desta forma, após uma reflexão para a ação, o par pedagógico decidiu criar uma roleta com algumas palavras referentes ao projeto desenvolvido que auxiliariam na concretização do *rap*. Deste modo, após a escrita no quadro das palavras sugeridas pela roleta, procedeu-se à escolha do título do *rap* e à escrita da sua letra. Importa referir que, enquanto a letra se escrevia no quadro, as crianças procediam ao seu registo numa folha, como forma de auxiliar a sua atenção, percebendo-se ainda a organização da escrita de um *rap* – escrito em verso. Tal como explicado na fase IV da MTP, a presente atividade potenciou o desenvolvimento do espírito democrático e de respeito pelo outro, visto que as crianças teriam de respeitar e ouvir as diferentes sugestões da turma. A mesma promoveu ainda a capacidade de redação de textos coesos e coerentes recorrendo a elementos de concordância entre constituintes, correlação de tempos verbais, sinonímia e pronominalização e a consolidação de diversos conteúdos relacionados com os países explorados anteriormente.

Num bloco da tarde, desenvolveu-se uma atividade direcionada ao domínio da Dança, através de uma videochamada com uma bailarina que coreografou uma dança de *hip-hop*, com uma música explorada pelas crianças no bloco da manhã. Esta atividade potenciou o desenvolvimento motor das crianças, nomeadamente a coordenação motora, adequando movimentos do corpo a estruturas rítmicas marcadas. Foi uma atividade com um envolvimento bastante positivo por parte da turma, no entanto, um dos aspetos de maior dificuldade relacionou-se com a lateralidade, uma vez que a videochamada transmitia o simétrico do que estava a acontecer. Numa perspetiva de reflexão pós-ação é possível afirmar que talvez não fosse necessário ter existido uma ênfase tão grande para que as crianças realizassem um espelho do que estavam a ver no vídeo, visto que isso não influenciava a coreografia em questão, era apenas necessário ter cuidado nas orientações dadas.

O terceiro dia da planificação correspondeu à arte urbana. Neste sentido, o desafio inicial consistiu na exploração do *website* do artista urbano português MrDheo – à vez, as crianças dirigiam-se ao quadro interativo selecionando o *grafiti* a explorar, lendo as suas características e destacando o observado e a temática presentes. Foi possível verificar que algumas crianças

identificaram determinadas das obras [Eu conheço, está perto da minha casa. Eu vou tirar uma fotografia para mostrar. Fica ao pé da estação do comboio. (IC)].

Posteriormente, interpretou-se a obra de arte urbana *Knowledge speaks, Wisdom listens*, de Wild Drawing, através da sua projeção, como forma de introduzir o novo conteúdo matemático, a simetria de reflexão, dado que esta obra o integra. A presente imagem foi colocada num *PowerPoint*, a partir de uma reflexão na ação, para possibilitar a adição de elementos que facilitavam a visualização das simetrias presente na imagem, que não estava a ser perceptível por algumas crianças, uma vez que apenas estava a ser projetada a imagem.

De seguida, a turma desenvolveu tarefas propostas no manual de Matemática e no caderno de atividades do mesmo, como forma de consolidação do conteúdo abordado. Neste sentido, salienta-se que o manual foi integrado pois era um recurso que pertencia à rotina diária das crianças e conhecido pelas mesmas, permitindo a sua exploração. Durante a mesma, as crianças dispunham de cartolinas espelhadas, como adaptação das miras refletoras, e de papel vegetal. A utilização destes recursos permitiu a maior compreensão por parte das crianças, uma vez que, algumas demonstraram dificuldades em perceber o conteúdo, e através de materiais manipuláveis o seu entendimento foi facilitado. Tal como nesta planificação está explícito houve sempre um cuidado em diversificar e disponibilizar uma variedade de recursos e estratégias para explicar um mesmo conceito, valorizando, deste modo, os vários estilos de aprendizagem das crianças. Neste sentido, não se pretendia que todas utilizassem todos os recursos, mas sim que selecionassem o que mais fizessem sentido para si, de modo a se apropriarem dos conteúdos. Durante a realização desta atividade, a CP procedeu a uma atividade relacionada com a motricidade fina, realizando atividades de tracejado, utilizando marcadores de cor, tendo a oportunidade de realizá-la diversas vezes, uma vez que o material era plastificado. A CP demonstrou bastante interesse na realização da mesma, uma vez que pôde utilizar os marcadores do quadro, eliminando os tracejados com toalhitas, repetindo as vezes que desejasse.

Embora, para o seguinte momento estivesse planeado realizar a pintura de um moral de *street art*, devido ao entusiasmo e envolvimento da turma na atividade anterior, esta estendeu-se mais do que o previsto, não havendo a possibilidade de desenvolver essa pintura. Assim, à medida que as crianças terminavam as tarefas propostas do manual desenvolveram um puzzle de palavras (a tarefa complementar), evitando que estivessem apenas à espera, sendo visível aqui que a diferenciação pedagógica foi tida em conta, em toda prática educativa, para todas as crianças da turma e não apenas para as crianças que demonstravam mais dificuldades.

A última atividade desenvolvida na sequência didática apresentada correspondeu ao preenchimento do passaporte, elemento supramencionado, relativamente à viagem aos Estados Unidos. É importante mencionar que a CP preencheu também o seu passaporte, que se encontrava adaptado, contendo o espaço para a representação da bandeira, a identificação do país e o seu idioma, a data da viagem e uma questão de escolha múltipla (“Gostei de conhecer o país?”, com as opções “Sim” e “Não”).

Quanto à avaliação formativa realizada esta fundamentou-se na participação de cada criança, nos trabalhos desenvolvidos e na grelha de observação das aprendizagens, que continha os objetivos traçados para esta sequência didática, bem como os nomes das crianças, definindo-se os níveis de desempenho qualitativos. Salienta-se que, no decorrer da prática educativa, para cada sequência didática, era criada uma grelha de observação das aprendizagens adaptada para a CP, considerando os objetivos previstos no seu PEI.

Importa referir que, no decorrer da PES, as TIC desempenharam um papel fundamental, sendo explorados diferentes recursos e plataformas digitais como os *PowerPoint* interativos (acima referidos), as *Escape Room*, os *websites* e as videochamadas. A exploração das TIC por parte das crianças permitiu o desenvolvimento de destrezas tecnológicas, favorecendo a utilização e transformação de informação. Além disso, estas ferramentas digitais permitiram que as crianças investigassem autonomamente – aquando da exploração a pares ou em pequenos grupos. Neste sentido, é fulcral mencionar que, devido às condições de rede da instituição, não foi possível, na maioria dos casos, desenvolver as atividades a pares ou pequenos grupos, como idealizado, dificultando a exploração de todos os recursos tecnológicos por parte de toda a turma, visto que tiveram de ser experimentados em grande grupo.

Nos tempos pandémicos vividos as TIC favoreceram o contacto direto com as famílias, através de videochamadas, promovendo a interação escola-família. Estas permitiram, ainda, o contacto direto com pessoas de outros países, favorecendo um conhecimento mais próximo das culturas – caso contrário este conhecimento teria sido mais abstrato. A utilização das ferramentas tecnológicas proporcionou a promoção de atividades que fossem do interesse das crianças e mais próximo da sua realidade, posto que estas pertencem, cada vez mais, ao seu quotidiano e, portanto, permitem aprendizagens mais significativas. Assim, as TIC apresentaram-se como meios que potencializaram o processo de ensino e de aprendizagem e o “desenvolvimento dos aspectos cognitivos e sociais do educando, permitindo um trabalho

autônomo, de recolha, de seleção e verificação de informações e o conhecimento de outras culturas através de uma maior abertura ao mundo” (Souza et al., 2017, p. 48).

Durante a PES, o espaço exterior adquiriu um papel fundamental dado que muitas das práticas desenvolvidas decorreram no mesmo, facilitando o contacto com a Natureza, desenvolvendo-se um projeto multidisciplinar “com outra abertura e significado de aprendizagem para as crianças” (Neto, 2020, p. 160). Através do contacto com este espaço as crianças expandiram a “aprendizagem... do [seu] corpo de forma direta, intencional e sustentável... através de uma empatia socioemocional entre pares” (Neto, 2020, p. 152).

As Artes foram um elemento que marcou também todo o percurso da PES, tendo em conta que das mesmas partiam muitas das atividades propostas e eram um tema de interesse da turma, permitindo o desenvolvimento do sentido de estética, criatividade e análise, favorecendo um desenvolvimento cognitivo, emocional e motor, a nível individual e coletivo.

METARREFLEXÃO

“De que serve
Ter tantos pássaros na cabeça
Se nenhum deles sabe voar.”
(Carrilero, 2016, p.44)

O processo de formação inicial que preparou para a docência, tanto na EPE como no 1º CEB, não foi de todo fácil, passando por diferentes fases. Foi um percurso intensivo, mas satisfatório, que teve a duração de cinco anos, desde a frequência da Licenciatura em Educação Básica à entrada no Mestrado em EPE e Ensino do 1º CEB.

Assim, os objetivos delimitados para a PES foram cumpridos, visto que foram desenvolvidas concepções que permitiram a construção de um quadro teórico e legal que sustentasse as práticas educativas, bem como o desenvolvimento de atitudes indagadoras e reflexivas, contribuindo para o enriquecimento da identidade de um docente investigador, com práticas significativas.

Ainda antes de iniciar a PES, um dos maiores receios relacionava-se com a capacidade de observação de cada criança, dando resposta à mesma, indo ao encontro da sua individualidade. Nem sempre foi fácil dar resposta a todas as crianças, no entanto através de uma observação cuidada, e do registo no diário de formação, as reflexões foram mais facilitadas, permitindo uma maior adequação das práticas às individualidades das crianças.

Uma das maiores dificuldades sentidas durante todo o percurso realizado neste ano letivo prendeu-se com a organização e gestão do tempo, considerando que a carga de trabalho era bastante, dificultando toda esta gestão, pois, por vezes, o tempo parecia não ser suficiente. No entanto, tal situação foi sendo colmatada, tentando-se sempre manter a tranquilidade, e gerindo o tempo da melhor forma possível, e sobretudo, que esta dificuldade não fosse sentida e/ou prejudicasse as crianças em questão e as suas aprendizagens. Foi também possível verificar a complexidade de corresponder a todas as expectativas, traçadas individualmente e com o par pedagógico, e de ir ao encontro dos documentos orientadores dando resposta aos objetivos e metas neles propostos, principalmente no decorrer da PES no 1º CEB, considerando o currículo a seguir.

O caminho percorrido não foi fácil, porém atingir a meta definida foi algo satisfatório, mas bastante exaustivo, dado que os recursos e planificações a desenvolver eram bastantes, numa

corrida contra o relógio, como forma de dar resposta a todas as crianças, proporcionando-lhes distintos momentos de aquisição de conhecimento e respeitando os diversos ritmos e estilos de aprendizagem.

Ademais, um dos muitos aspetos mais gratificantes no decorrer desta viagem foi o facto de se conseguir interligar os interesses e motivações do par pedagógico com o próprio interesse e curiosidade dos grupos de crianças. Neste sentido, as Artes desempenharam um papel fulcral em toda a PES, nomeadamente a música, visto que, desde um momento inicial, foram foco de interesse e curiosidade de ambos os grupos.

A PES contribuiu para o desenvolvimento do perfil profissional, dado que permitiu o contacto com dois contextos educativos em que a liberdade para colocar em prática diferentes estratégias e recursos foi total, sendo possível experimentar e desenvolver diferentes ações educativas, tendo em conta que o que poderia funcionar com determinado grupo poderia não funcionar com outro. Desta forma, a PES permitiu uma visão da realidade educativa dos dias de hoje, compreendendo-se, na prática, a individualidade de cada grupo. Foi possível verificar, ao longo das semanas, o que o quadro teórico identificava, isto é, a importância que deve ser atribuída a cada criança, compreendendo a sua individualidade, a sua curiosidade, os seus interesses, necessidades, dificuldades, e o seu estilo e ritmo de aprendizagem, tornando-se fulcral desenvolver práticas educativas adaptadas a todas e a cada uma delas. Neste sentido, o desenvolvimento da MTP foi de extrema importância em ambas as valências, pois permitiu a exploração de uma temática que partiu da curiosidade e das propostas das crianças, tornando-as protagonistas e agentes ativos envolvidas na construção do seu conhecimento.

O desenvolvimento de um perfil de docente investigador desempenhou um papel fundamental, pois proporcionou um conhecimento mais aprofundado dos contextos educativos através da espiral defendida pela MIA – observação, planificação, ação, reflexão e avaliação (Coutinho et al., 2009) – sustentando uma prática educativa cada vez mais completa e significativa. O percurso da formação docente não termina com a formação inicial, é um processo contínuo, baseado na busca incessante de novas práticas e novas descobertas em prol de uma melhoria e melhor adequação das práticas educativas desenvolvidas.

Aqui, o trabalho colaborativo desempenhou também um papel fulcral, uma vez que foi a base para o desenvolvimento de toda a PES, não só o trabalho com o par pedagógico, mas com todos os agentes envolvidos na ação educativa, como a professora e educadora cooperantes, as supervisoras institucionais, as famílias, e toda a equipa educativa presente nos dois contextos.

Devido ao desenvolvimento de práticas educativas em ambos os contextos foi possível comprovar as vantagens de um docente que possua um perfil duplo. Neste sentido, este permite que o docente reúna os conhecimentos das especificidades de cada um dos níveis educativos, facilitando uma articulação curricular. Ademais, este perfil prevê a transição educativa como um processo contínuo, que deve ser securizante e o mais positivo possível.

Esta viagem ainda agora começou, a bagagem já vai um pouco mais recheada, mas longe de estar carregada. Existem muitas aprendizagens a adquirir, muitas procuras e melhorias para a ação educativa, mas as bases já estão criadas. Agora toca seguir viagem e ver tudo o que o mundo reserva, porque o céu é o limite.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armstrong, T. (2017). *Inteligências múltiplas en el aula*. Paidós Educación.
- Bacubaum, P. (2004). *Frases geniais*. Edidouro Publicações.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbosa, E. (2010). *Articulação curricular e (in)sucesso educativo na disciplina de Inglês: um estudo exploratório* [Tese de Mestrado]. Universidade do Minho.
- Barbosa, L. R. S. B. (2017). Gramática da fantasia. *Revista Polyphonia*, 28(2), 425–430.
- Boiko, V. A. T., & Zamberlan, M. A. T. (2001). A perspectiva sócio-constructivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia Em Estudo*, 6(1), 51–58.
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722001000100007&lang=pt%0Ahttp://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a07.pdf
- Boto, C. (2018). António Nóvoa: uma vida para a educação. *Educação e Pesquisa*, 44(0), 1–24.
<https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844002003>
- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), 07–35.
<https://doi.org/10.21814/rpe.3039>
- Cardoso, S. M. P. (2018). *A transição educativa entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico* [Relatório de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Repositório comum]. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v2.457>
- Carrilero, L. (2016). *Amores Cronofobicos*. ValParaiso.
- Castellarnau, A., & Castro, M. (2020). Maria Montessori A Revolução do Ensino. *National Geographic Grandes Mulheres*.
- Castro, A., Argos, J., & Ezquerria, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 37(148), 34–49. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.006>
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., & Cardona, M. J. (2017). Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva. *Revista Da UIIPS – Unidade de Investigação Do Instituto Politécnico de Santarém*, 5(1), 98–118.
<https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/14482/10868>
- Coll, C., Alemany, I., Martí, E., Majós, T., Mestres, M., Goñi, J., Gallart, I., & Giménez, E. (2008). *Psicologia do Ensino*. ArtMed.

- Colmenares, A. M., & Piñero, M. L. (2008). La investigación acción . Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96–114. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>
- Contreras, J., Hernández, M., Ramírez, M., & Ruedas, F. (2019). ¿Por qué es importante conjugar la investigación acción educativa con la construcción del saber pedagógico del docente para lograr una mejora en los aprendizajes? In A. B. Macías (Ed.), *Educación, Investigación Acción y Teoría Crítica* (pp. 18–27). Universidad Pedagógica de Durango. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/TeoriaCritica.pdf>
- Costa, A., & Sampaio e Melo, A. (1991). *Dicionário da Língua Portuguesa* (6th ed.). Porto Editora.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção : metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 335–380. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF
- Cruz, A. P., & Panossian, M. L. (2021). Jogos matemáticos : análise de propostas inclusivas para potencializar o cálculo mental. *Revista Educação Especial*, 34.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, P. M., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, W. M., & Nanzhao, Z. (1996). Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI. In *Unesco da Comissão Internacional sobre Educação*. Cortez Editora. <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Educa%C3%A7%C3%A3o:+um+tesouro+a+descobrir.+Relat%C3%B3rio+para+a+UNESCO+da+Comiss%C3%A3o+Internacional+sobre+Educa%C3%A7%C3%A3o+para+o+s%C3%A9culo+XXI#0>
- Díez, R. B. (2009). Las escuelas reggianas como modelo de calidad en la etapa de educación infantil. *Aula Abierta*, 37(2), 123–130.
- Emst-Slavit, G. (2001). Educación para todos: La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner. *Revista de Psicología de La PUCP*, 19(2), 319–332. <https://doi.org/10.18800/psico.200102.006>
- Fernandes, D. (2009). A importância das escolas. *A Página Da Educação*, 84–85. <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=522&doc=13523>
- Fernández, F. P. (2004). El medio social como estructura psicológica. Reflexiones a partir del

- modelo ecológico de Bronfenbrenner. *EduPsykhé*, 3(2), 161–177. <http://repositorio.ucjc.edu/bitstream/handle/20.500.12020/108/C00030300.pdf?sequence=1>
- Ferreira, C. A. (2006). A avaliação formativa vivida pelos professores do 1o ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 80, 71–94. https://doi.org/10.14195/1647-8614_40-3_3
- Ferreira, J. (2016). *Delinquência juvenil na perspectiva dos professores e das crianças e jovens* [Tese de Mestrado]. Instituto Politécnico de Viseu.
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 273–291.
- Flores, P., & Escola, J. (2009). O papel das novas tecnologias na construção da cidadania: a plataforma Moodle no 1o ciclo do Ensino Básico. *Observatorio Journal*, 8, 77–96. <https://doi.org/10.15847/obsOBS312009134>
- Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico no Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J., Gonçalves, M., & Machado, F. (1991). *Currículo e Desenvolvimento Curricular – Problemas e Perspetivas*. Edições ASA.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. EGA. <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v13i13.3221>
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da tolerância*. UNESPO.
- Gaspar, D., & Silva, A. M. C. (2010). A avaliação na educação pré-escolar e a utilização do portfólio. In J. C. Morgado (Ed.), *Actas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação: Aprender ao Longo da Vida. Contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da Avaliação* (pp. 1104–1121). Universidade do Minho.
- Graça, L., Cardoso, I., Pereira, L. Á., & Barbeiro, L. F. (2020). Desenvolvimento das competências de produção escrita na escola e na sociedade: algumas décadas de investigação e ensino. *Indagatio Didactica*, 12(2), 1–11.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Universidade Aberta.
- Guimarães, F. (2009). A importância de ser professor no 1º Ciclo: conhecimento escolar e manuais escolares. *II Jornadas de Educação*, 1–6.
- Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da teoria à prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, 167–186.

- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6th ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (2007). *O método de projeto Kilpatrick*. Edições Pedagogo, Lda.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87–92. <https://doi.org/10.4013/edu.2012.161.09>
- Lillard, P. P. (2017). *Método Montessori: uma introdução para pais e professores*. Manole.
- Lima, M. (2012). *A Articulação Curricular no Ensino Básico no âmbito da disciplina de Inglês* [Tese de Mestrado]. Universidade Católica Portuguesa.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/DGE.
- Magalhães, Á. (2004). O brincador. In C. C. Sousa (Ed.), *Criadores de sonhos – Antologia dos melhores autores e ilustradores infanto-juvenil* (pp. 42–43). Gailivro.
- Marques, L. (2016). William Kilpatrick e o Método de Projeto. *Cadernos de Educação de Infância*, 107(4), 4–5.
- Marta, M. (2015). *A (s) identidade (s) dos educadores de infância em Portugal: Entre o público eo privado na primeira década do novo milénio*. Novas Edições Académicas.
- Martínez-Agut, M. P., & Hernando, C. R. (2015). Escuelas Reggio Emilia Y Los 100 Lenguajes Del Niño: Experiencia En La Formación De Educadores Infantiles. *Actas Del XVIII Coloquio de Historia de La Educación: Arte, Literatura y Educación*, 2(3), 139–151. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5207311.pdf>
- Martins, E., & Szymanski, H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e Pesquisas Em Psicologia*, 4(1), 63–77. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812004000100006
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Mascarenhas, D., Montenegro, A., Martinho, M. H., & Maia, J. S. (2020). Representações gráficas em forma de quadros por crianças na educação pré-escolar. *Sensos-E*, 7(1), 26–45. <https://doi.org/10.34630/sensos-e.v7i1.3551>
- Miguéns, M. (2017). Aprendizagem, TIC e Redes Digitais. In M. Miguéns (Ed.), *Aprendizagem, TIC e Redes Digitais* (pp. 5–11). Conselho Nacional de Educação.
- Ministério da Educação (2008). *Educação especial: Manual de apoio à prática*. Direcção-Geral de

Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Montessori, M. (1972). *A criança* (5.ª). Portugalia Editora.
- Mooney, C. (2000). *Theories of Childhood*. Redleaf Press.
- Moss, P. (2011). Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), 142–159. <https://doi.org/10.1590/s0100-15742011000100008>
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Neto, C., & Lopes, F. (2017). *Brincar em Cascais*.
- Nóvoa, A. (2007). *O regresso dos professores*. http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/687/1/21238_rp_antonio_novoa.pdf 3 de abril
- Nóvoa, A. (2009a). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, 350, 1–17. http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf, 18 de Maio de 2012%5Cnhttp://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf, em 17 de Fevereiro de 2011
- Nóvoa, A. (2009b). *Professores: imagens do futuro presente*. Educa.
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 26–48. <https://doi.org/10.25757/invep.v5i2.84>
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. *Infância e Educação*, 1, 153–173.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: a perspetiva educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância Construindo uma práxis de participação* (4.ª Edição). Porto Editora.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação (Ed.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29–42). APM.
- Orford, E.-J. H. (2007). A Place for Music: The Importance of Music Education in the Public School System (Elementary Grades 1–6). *The Canadian Music Educator*, 48(4), 38–41. http://login.ezproxy.library.ualberta.ca/login?url=http://search.proquest.com/docview/231187883?accountid=14474%5Cnhttp://resolver.library.ualberta.ca/resolver?url_ver=Z39.88-

- 2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:journal&genre=article&sid=ProQ:ProQ:cbcaed
- Ornelas, M. (2009). Motivar e ensinar através da experimentação. *Revista de Animação e Educação*, 1–4. <http://anae.biz/rae/wp-content/uploads/2009/06/motivar-ensinar-experimentar.pdf>
- Peláez, M. E. P., & Lago, A. C. (2005). La actividad artística como regulador de los procesos de ansiedad y agresividad en niños. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(2), 226–239.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- Ribeiro, D., Claro, L., & Nunes, S. (2007). Diários colaborativos de formação: a co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 3115–3127.
- Rodríguez-Fernández, J. E., Pereira, V., Condessa, I., & Pereira, B. (2020). Avaliação de um programa de intervenção em escolas: Aprender através do jogo. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(1), 56–74. <https://doi.org/10.21814/rpe.18349>
- Roldão, M. do C. (2009). Que educação queremos para a infância? In C. N. de Educação (Ed.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 176–197). Conselho Nacional de Educação.
- Roldão, M. do C. (2017). Currículo e aprendizagem significativa eixos da investigação curricular dos nossos dias. *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular – Os Desafios Da Escola e Dos Professores, novembro*, 15–24.
- Roldão, M. do C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação.
- Roloff, E. M. (2010). A importância do lúdico em sala de aula. *X Semana de Letras*, 70, 1–9. <http://editora.pucrs.br/anais/Xsemanadeletras/comunicacoes/Eleana-Margarete-Roloff.pdf>
- Saint-Exupéry, A. De. (1987). *O Príncipezinho* (15.ª). Caravela.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar : cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63–83.
- Santerini, M. (2013). Grandes de la Educación: Maria Montessori. *Padres y Maestros*, 349, 1–4. <https://doi.org/10.7788/bue-1952-jg42>
- Santos, L. R. dos, & Toniosso, J. P. (2014). A importância da relação escola-família. *Cadernos de*

- Educação: Ensino e Sociedade*, 1(1), 122–134.
http://repositorio.unifafibe.com.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/475/2014_LRS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sarmiento, T. (2011). A cidadania e a democracia nas escolas. *Revista Do Centro de Formação Francisco de Holanda*, 18, 2–49.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto Editora.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, 5(35), 5–51.
http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_35/2002_em35_fserralha_caratmem_p5.pdf
- Serrazina, L. (1999). Gestão flexível do currículo no 1.º ciclo: Algumas reflexões. *Educação e Matemática*, 55, 39–41.
- Silva, A. (n.d.). *O método Montessori*. Inquérito.
- Silva, E. A., Oliveira, F. R., Scarabelli, L., Costa, M. L. O., & Oliveira, S. B. (2013). Fazendo arte para aprender: A importância das artes visuais no ato educativo. *Pedagogia Em Ação*, 2(2), 95–104.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico: leitura*. Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. <https://doi.org/10.25190/rec.v8i1.3263>
- Silva, M. B. (2013). *As expressões artísticas no Pré-Escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico e o desenvolvimento da autonomia e da cooperação* [Relatório de estágio]. Universidade dos Açores.
- Silva, M. C., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na Infância é um assunto sério... In *Brincar e aprender na infância* (pp. 39–56). Porto Editora.
- Silva, N., & Gardenia, A. (2020). O uso do Padlet na aula de literatura: Multimodalidade e aprendizagens. In A. Osório, M. J. Gomes, & A. L. Valente (Eds.), *Livro de Atas - Challenges 2019: Desafios da Inteligência Artificial* (pp. 849–859). Universidade do Minho.
- Solano, M. R. N. (2007). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 161–172.
- Sousa, M., & Sarmiento, T. (2010). Escola-família-comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 18, 141–156.

- Souza, J. A., Cirilo, E. M., Silva, N. D., Ricci, M. F. C. de C. M., & Rodrigues, M. F. (2017). A importância das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) como ferramenta pedagógica na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Mosaico*, 8(2), 48–50. <https://doi.org/10.21727/rm.v8i2.1169>
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos*. Comité Português para a UNICEF. <https://doi.org/10.2307/j.ctt2111g8r.107>
- Vasconcelos, M., & Brito, R. (2006). *Conceitos de educação em Paulo Freire: Glossário*. Editora Vozes.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Mel, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência | Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_proje to_r.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_proje_to_r.pdf)
- Westbrook, R. B., & Teixeira, A. (2010). *John Dewey*. Editora Massangana.
- Zabalza, M. A. (1987). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Edições ASA.

LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS

- Circular nº 17/DSDC/DEPEV/2007, de 10 de outubro. Ministério da Educação. Lisboa. *Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar.*
- Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Avaliação na Educação Pré-Escolar.*
- Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República nº 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. Ministério da Educação. Lisboa. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.*
- Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República nº 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. Ministério da Educação. Lisboa. *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico.*
- Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República nº 4/2008, Série I de 2008-01-07. Ministério da Educação. Lisboa. *Apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.*
- Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho. Diário da República nº 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. *Regime jurídico da educação inclusiva.*
- Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho. Diário da República nº 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. *O currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.*
- Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio. Diário da República nº 92/2014, Série I de 2014-05-14. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.*
- Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho. Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2018-07-05. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. *Implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário.*
- Despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho. Diário da República n.º 138/2018, 1º Suplemento, Série II de 2018-07-19. Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação. *Homologo as Aprendizagens Essenciais do ensino básico.*
- Direção-Geral da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio: 2º ano, 1º ciclo do ensino básico.*

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

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

Lei nº 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República nº 166/2005, Série I-A de 2005-08-30.

Assembleia da República. Lisboa. *Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior*.

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

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

Plano Anual de Atividades (2018/2021). Porto.

Projeto Educativo (2018/2021). Porto.

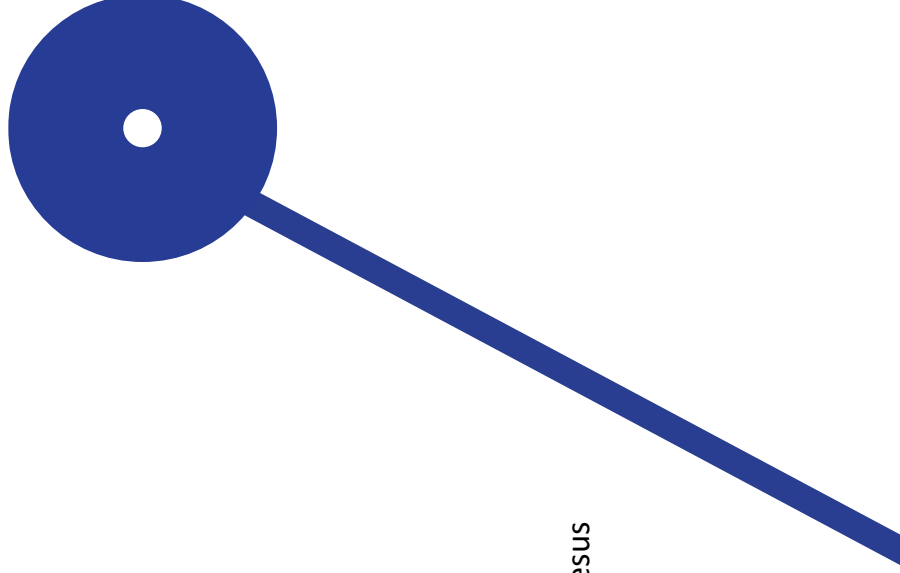
Ribeiro, D. (2020). *Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada*. Escola Superior da Educação do Instituto Politécnico do Porto.

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

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



Relatório de Estágio
Mafalda Duarte Carvalho de Sousa de Jesus