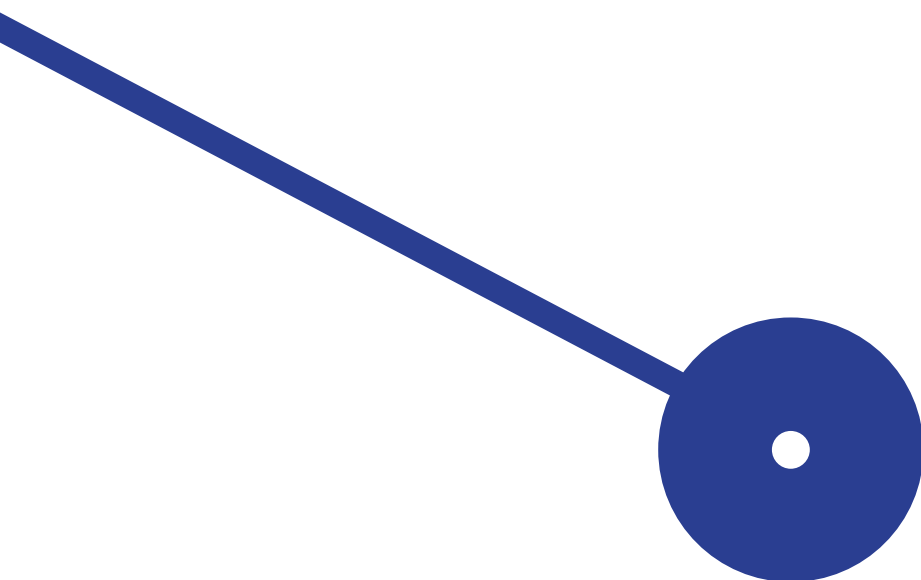




# **Relatório de Estágio**

Ana Sofia Caetano Oliveira

07/2021



Politécnico do Porto  
Escola Superior de Educação

Ana Sofia Caetano Oliveira

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof.ª Doutora Maria Margarida Campos Marta e Prof.ª Doutora Susana

Marques de Sá

Porto, 19 julho de 2021

Politécnico do Porto  
Escola Superior de Educação

Ana Sofia Caetano Oliveira

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof.ª Doutora Maria Margarida Campos Marta e Prof.ª Doutora Susana

Marques de Sá

Porto, 19 julho de 2021

## AGRADECIMENTOS

Durante a realização deste sonho, foram muito os que acompanharam o meu voo sem o atrapalhar, garantindo-me sempre o apoio incondicional e o amor, sempre o amor acima de tudo. Foi isto que me guiou, me fez brilhar e que nos momentos de maior escuridão me iluminou, dando-me vontade para continuar. A estes estarei eternamente grata e nada do que eu possa dizer será suficiente para lhes agradecer por tanto.

Aos meus pais, por terem sido os melhores ouvintes que podia ter. Por terem assistido a relatos diários infundáveis e por me terem sempre encorajado a voar mais alto. Agradeço, sobretudo, a sublime educação que me proporcionaram, por nunca me terem facilitado o percurso e por me terem ensinado, desde cedo, que para tudo é necessário honestidade, trabalho e dedicação.

À minha irmã, ao abraço mais apertado de todos, à pessoa que mais acreditou em mim. Compreendeu cada medo, cada angústia e cada lágrima. Partilhamos cada alegria, cada vitória e cada rasgar de meta. Agradeço por, não só agora, como sempre, termos sido uma só e por ter sido isso a valer-me tantas e tantas vezes.

Ao meu avô, por ter sido uma grande inspiração. Por me ter dado garra e motivação e por me ter mostrado que nunca ninguém fará por mim o que só a mim me cabe fazer. Por me fazer acreditar que a vida é bonita quando lutamos por ela e por me mostrar, sem nenhuma palavra pronunciar, o quão orgulho tem em mim.

Ao Tiago, o meu namorado, por ter sido o meu porto seguro e o lugar para onde quis sempre voltar. Por ter estado presente desde o início ao fim, mostrando-me que há, sempre, um propósito em tudo o que acontece. Acreditou quando nem eu própria acreditei e foi o equilíbrio ao longo destes cinco anos.

Aos meus tios, Ricardo e Juliana, por constantemente terem demonstrado preocupação e apoiado todas as minhas decisões, motivando-me, sempre, a seguir.

Às minhas tão queridas amigas da ESE, por me terem mostrado que uma chama ao acender outra não se apaga, só se fortalece. Por termos trabalhado de forma tão uníssima e por termos provado que a união faz, mesmo, a força.

Às minhas supervisoras institucionais, Prof.<sup>a</sup> Doutora Margarida Marta e Prof.<sup>a</sup> Doutora Susana Sá, por todos os momentos de crescimento, quer pessoal, quer profissional

proporcionados. Agradeço especialmente toda a dedicação e afabilidade com que acompanharam e orientaram o meu percurso, sendo, para mim, uma inspiração.

Às minhas orientadoras cooperantes, por tão amavelmente me terem acolhido nos seus grupos, partilhando sempre todo o conhecimento e fazendo de mim uma pessoa mais íntegra e confiante.

Por fim, agradeço a todas as crianças que fizeram parte do meu percurso, provando-me, todos os dias, que este é o meu caminho.

A todas as pessoas que contribuíram para que este sonho se tornasse realidade, o meu sincero agradecimento.

## RESUMO

O presente relatório constitui-se como parte do requisito para obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e por isso, objetiva-se, através do mesmo, uma análise da Prática Educativa Supervisionada, demonstrando o percurso formativo da mestranda e de que forma a prática educativa contribuiu para o crescimento pessoal e profissional da mesma.

Mobilizaram-se os pressupostos teóricos e legais que sustentaram toda a prática educativa, que em conjunto com o conhecimento das características dos contextos de estágios levaram a que a prática fosse adequada às particularidades dos mesmos e respondesse aos interesses e às dificuldades identificadas das crianças, tornando-as, numa perspetiva socioconstrutivista de aprendizagem, protagonistas na construção do seu próprio conhecimento. Procurou-se, assim, uma articulação de saberes teóricos e de saberes construídos na prática pelo contributo dos processos de observação, planificação, ação e reflexão da metodologia de investigação-ação que permitiu uma postura analítica e reflexiva na futura docente de perfil duplo.

A colaboração dos vários intervenientes do processo educativo e formativo foram importantes na reflexão constante sobre e para a prática e na sugestão de alterações com vista ao desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda.

**Palavras-chave:** Prática Educativa Supervisionada; Reflexão; Investigação-Ação; Colaboração.

## **ABSTRACT**

This report is required to obtain the master's degree in Pre-school Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education and therefore, through this report, it aims to analyze the Supervised Educational Practice, demonstrating the formative journey of the master student and how the educational practice contributed to her personal and professional growth.

The theoretical and legal assumptions that underpinned the entire educational practice were mobilized, which together with the knowledge of the characteristics of the internship contexts led to the practice being appropriate to their particularities and responding to the identified interests and difficulties of children, making them, from a social constructivist learning perspective, protagonists in the construction of their own knowledge. Thus, an articulation of theoretical knowledge and knowledge constructed in practice was sought through contribution of the observation, planning, action and reflection processes of the action research methodology, which allowed for an analytical and reflective attitude in the future dual-profile teacher.

The collaboration of the various stakeholders in the educational and training process were important in the constant reflection on and for the practice and in suggesting changes with a view to the personal and professional development of the master's student.

**Keywords:** Supervised Educational Practice; Reflection; Action Research; Collaboration.

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL .....	3
1.1. PARADIGMAS E PRÁTICAS DO ENQUADRAMENTO TEÓRICO SOBRE EDUCAÇÃO	3
1.2. PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	8
1.3. PRÁTICA EDUCATIVA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	18
2. CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	27
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO – AGRUPAMENTO E INSTITUIÇÃO	27
2.2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	28
2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	35
2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	42
3. CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS .....	46
3.1 PRÁTICA EDUCATIVA EM CONTEXTO DE PRÉ-ESCOLAR .....	47
3.2 PRÁTICA EDUCATIVA EM CONTEXTO DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	81

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Personagens elaboradas com paus de espetada .....	67
<b>Figura 2</b> - Elaboração dos monstrecos.....	68

## LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

- AAAF- Atividades de Animação e Apoio à família
- AE- Aprendizagens Essenciais
- AEC- Atividades de Enriquecimento Curricular
- CEB- Ciclo do Ensino Básico
- CLIL- *Content and Language Integrated Learning*
- DL- Decreto-Lei
- EPE- Educação Pré-Escolar
- IA- Investigação-Ação
- IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social
- LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo
- MEM- Movimento da Escola Moderna
- MTP- Metodologia de Trabalho de Projeto
- NAS- Necessidades Adicionais de Suporte
- OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação de Infância
- PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
- PEA- Projeto Educativo do Agrupamento
- PES- Prática Educativa Supervisionada
- TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação
- UC- Unidade Curricular
- UNICEF- United Nations Children's Fund
- ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

# INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), referente ao Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) pertencente ao Instituto Politécnico do Porto, o presente relatório visa como objetivo principal demonstrar as competências, quer pessoais, quer profissionais, desenvolvidas e adquiridas ao longo da prática educativa, com base nos referentes teóricos e legais que sustentaram todo o processo de observação, reflexão e colaboração nas ações desenvolvidas em ambos os contextos de estágio.

Assim, serve este relatório para obtenção do grau de mestre, percurso formativo equivalente ao 2º ciclo de estudos (mestrado) que complementa o 1º ciclo (licenciatura), qualificando para um perfil duplo de docência, possibilitando este grau à prática docente na EPE, bem como no 1º CEB. Para além disto, uma das vantagens deste perfil é a perceção que os habilitados a este grau possuem no que toca à transição de uma valência para a seguinte, pois, uma vez que apresentam uma visão global de ambos os ciclos, a sensibilidade é expandida.

Apesar de todas as unidades curriculares (UC) terem sido imprescindíveis neste ciclo de estudos devido às particularidades que cada uma apresentava, será importante realçar a UC de PES em virtude de toda a construção de conhecimentos a nível prático, pedagógico, didático, cultural e investigativo. Esta UC visa a construção de saberes como o de pensar e agir criticamente tendo sempre em conta a diversidade de contextos existentes, nunca esquecendo o quão importante é a inclusão, e o de observar e refletir na e para a ação educativa, com vista a prática profissional fundamentada, transformadora e adequada.

O facto de todo o contexto de estágio ter sido realizado em colaboração com a diáde e com todos os intervenientes deste processo de formação, tal como as docentes cooperantes e as supervisoras institucionais, possibilitou a uma maior compreensão da importância do trabalho colaborativo para a criação de atividades inovadoras, provando-se que o trabalho em conjunto, leva a resultados mais benéficos devido a toda a partilha de saberes e experiências. Ademais, o facto de o grupo da EPE incluir muitas crianças em idade de transição para o 1º CEB, foi uma oportunidade de compreender melhor a importância da articulação entre ambas as valências.

Assim, refere-se que o estágio teve a duração de 220 horas em cada uma das valências e decorreu num Centro Escolar pertencente à área metropolitana do Porto, prendendo-se as valências com uma turma de 2º ano de escolaridade (entre outubro de 2020 e janeiro de 2021) e com um grupo da EPE com crianças entre os três e os seis anos (entre março e junho). Importa ainda destacar que apesar de o relatório em questão se iniciar com a EPE, o 1º contexto de estágio foi o 1º CEB, passando, posteriormente, à EPE, contudo, por uma forma de organização pessoal, procedeu-se a esta disposição.

No que concerne à estrutura do relatório, este está dividido segundo três capítulos principais – no primeiro serão apresentados os pressupostos teóricos e legais que sustentaram a prática educativa; no segundo a caracterização do contexto onde foi realizada a PES de modo a que o leitor compreenda a tomada de algumas decisões no que toca, por exemplo, às sequências didáticas e, além disto, ainda neste capítulo estará presente a metodologia de investigação-ação (IA) que serviu como base à prática, procurando-se respeitar todo o processo de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação; por último segue-se a descrição e análise de toda a prática educativa, onde serão descritas algumas das atividades que deram resposta ao contexto em questão, analisando e refletindo nas ações referentes a cada fase da metodologia de trabalho de projeto (MTP).

Para além desta estrutura, segue-se, por último a metarreflexão que visa mostrar a interpretação sobre aspetos favoráveis e menos favoráveis que contribuíram para a evolução da mestrandia a nível profissional ao longo da PES.

# **1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL**

Tendo em conta que a pedagogia é estruturada com base nos conhecimentos e aptidões dos docentes conjuntamente com as respetivas convicções teóricas, é importante deixar claro que todo o trabalho do docente se rege pelo conhecimento teórico necessário à prática educativa (Severo, 2016), apresentando-se, de seguida, o enquadramento teórico e legal que sustenta a ação educativa.

Deste modo, este capítulo encontra-se estruturado em três partes. Começar-se-á por perspetivar aspetos comuns à Educação Pré-Escolar e ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente no que diz respeito ao Movimento da Escola Moderna em oposição ao Modelo tradicional, à importância da transição e articulação educativas, aos quatro pilares da educação e ao perfil docente comum às duas valências. Seguem-se, após isto, os princípios que respeitam à especificidade de cada nível educativo, remetendo algumas vezes, para a prática educativa, nomeadamente questões como os objetivos de cada valência, o papel específico do docente em cada nível, a organização das Orientações Curriculares para a Educação de Infância (OCEPE) e dos Programas e Metas Curriculares do 1º CEB, os modelos curriculares e, por fim, o espaço interior vs espaço exterior.

## **1.1. PARADIGMAS E PRÁTICAS DO ENQUADRAMENTO TEÓRICO SOBRE EDUCAÇÃO**

É durante a infância que a criança vai construindo a sua personalidade e isto está estreitamente ligado com as experiências que cada uma tem durante este tempo, ou seja, em tudo se associa à forma como lhe é abordada a perspetiva dela própria, do outro e do mundo, sendo criadas as estruturas de desenvolvimento humano. Assim, é durante este tempo que são criadas bases como a do aspeto físico-motor através, por exemplo da consideração de crescimento orgânico, da maturação neurofisiológica, da capacidade de manipulação de objetos e do exercício do próprio corpo. Um outro aspeto a desenvolver é o afetivo-intelectual através da capacidade de pensar e de raciocinar e o afetivo emocional através do sentir e das experiências de afetividade. Por fim, o último aspeto prende-se com a reação de cada criança com situações que envolvem o outro (Portugal, 2009). Contudo, há fatores que explicam o que pode motivar ou perturbar este desenvolvimento e daí ser tão importante referir

questões relacionadas com algumas abordagens modernas em torno do desenvolvimento da criança, nomeadamente a do construtivismo em que esta constrói o seu próprio conhecimento e a do socioconstrutivismo que a relaciona com o ambiente.

Têm-se assistido a algumas mudanças em relação à conceção da criança, levando a que o adulto se tornasse muito mais próximo desta e com isto existisse um maior interesse sobre a infância. Por este motivo, foi criado um mapa de direitos específicos, pois a Convenção Internacional dos Direitos da Criança abrange vários artigos que especificam os direitos desta, devendo estes ser cumpridos pela sociedade em geral (Rosemberg, & Mariano, 2010), destacando-se entre muitos, o direito à educação garantindo-o sempre com base na igualdade de oportunidades. Assim, este direito tem como objetivo principal propiciar o desenvolvimento da criança, preparando-a para integração na sociedade [United Nations Children's Fund (UNICEF), 2019] e implica o alargamento da escolaridade obrigatória, sendo apenas permitido abandonar a escola com o grau de 12º ano ou equivalente; a diversificação dos métodos/estratégias de ensino, deixando o currículo de ser pensado de forma geral e passando a ser adaptado ao contexto em questão; à relação mais estreita entre a família e a escola, existindo assim uma proximidade maior entre os encarregados de educação e os educadores/professores; à revitalização do corpo docente, dando oportunidade deste rejuvenescer e por fim, como já referido, à acessibilidade de todos à escola, permitindo, por isso, que este seja um direito universal das crianças (Perrenoud, 2001).

Quebrando o paradigma da escola tradicional onde o professor era um mero transmissor de conhecimento, Piaget apresenta a sua visão construtivista em que a criança se encontra no centro da aprendizagem, ou seja esta visão explica o desenvolvimento da criança tendo em conta as suas experiências e a manipulação de materiais (Boiko, & Zamberlan, 2001). Para Piaget, a assimilação e a acomodação são dois conceitos fundamentais quando se trata do processo de construção do conhecimento, porque segundo este, quando a criança possui contacto com alguma nova experiência, começa por assimilá-la e se esta combinar com a sua estrutura mental, passa a acomodar-se com a mesma (Castañon, 2015). Assim, relativamente ao papel do formador, em vez de este incutir os seus conhecimentos, tal como acontecia no método tradicional, limita-se a responder a questões dos alunos, servindo assim como um mediador (Piaget, 1998).

Por outro lado, Vygotsky ressalta a importância que as relações sociais apresentam para a criança, defendendo que a origem da construção do conhecimento não é a criança, mas

sim a ligação que esta possui com os outros, ou seja, a parte social, sendo por isso valorizada a interação entre os indivíduos (Castañon, 2015), dado que, segundo Portugal (1992), o ambiente ecológico cria-se a partir da união de todas as “peças”, sendo que umas dependem das outras. Contudo, é de referir também que a relação entre a escola e as restantes áreas de ação da criança, como a família, por exemplo, levam ao desenvolvimento desta (Portugal, 1992), uma vez que a família pode ser a base para um melhor aproveitamento das crianças (Marques, 2001). Quando se refere “colaboração das famílias” englobam-se muitas questões, mas primeiramente será importante perceber que a colaboração está relacionada com a comunicação, com o objetivo de resolver conflitos e fortalecer relações. Contudo, a colaboração pode não advir apenas das famílias, mas sim às famílias, podendo esta ser de apoio social e psicológico da escola às crianças/pais. A forma de colaboração mais usual das famílias dá-se quando estas realizam, tal como sugerido pelo docente, as experiências/atividades propostas (Marques, 2001). Além disto, as interações com o outro assumem um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, uma vez que permitem que as crianças ajam ao nível da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Oers, 2009). Esta deve ser estimulada na medida em que permite verificar o estado de desenvolvimento das crianças, levando assim a que se compreenda quais as aprendizagens já alcançadas e quais as que se encontram em estado de maturação (Vygotsky, 2005).

Apesar de os paradigmas referidos não serem atuais, devem ser seguidos e tidos em conta, pois apresentam-se em oposição ao modelo da escola tradicional. Contudo, em complemento dos paradigmas anteriores, o docente, independentemente do nível educativo, deve adotar uma postura que vá ao encontro das crianças, devendo este desenvolver várias competências, tais como respeitar a opinião das crianças, possuir a capacidade de reflexão crítica sobre a sua prática, a convicção que a mudança é possível, mesmo que isso implique ultrapassar diversas dificuldades, entre outros (Freire, 1996).

Como não se pode referir os paradigmas acima sem focar no modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, é importante esclarecer que uma vez que os docentes e as crianças passam muito tempo juntos, as relações que se estabelecem devem ser valorizadas, por esse motivo, este deve ser capaz de criar um ambiente que oportunize e estimule a interação com o outro, podendo os alunos dar o seu parecer/opinião e discutir os seus pontos de vista, ou seja, conseguir um clima que favoreça o processo de construção. Para isto, o docente pode optar pela organização do grupo de forma diversificada, podendo as

atividades/projetos ser dinamizados em pares, pequenos grupos ou grandes grupos, o que beneficia as crianças na comunicação com o outro e na partilha e confronto das experiências vividas e dos diferentes pontos de vista, estimulando, através disto, o interesse, como já referido, pelo desenvolvimento de novos projetos (Niza, 2013). Neste modelo é reconhecida a ligação que as crianças possuem com o meio e com o outro, por isso daí ser menos importante a disciplina, passando a dar-se mais importância à convivência, priorizando a autonomia do desenvolvimento e permitindo que a criança se expresse livremente (Montessori, 1948).

Apresentada a visão socionstrutivista da aprendizagem, é possível afirmar que a transição entre a EPE e o 1º CEB é considerada uma das mudanças mais preocupantes para as crianças e respetivas famílias (Lopes da Silva et al., 2016) e encarada como um desafio para as crianças (Oliveira, 2016), pois, embora seja uma nova fase, é importante que estas se apoiem nas aprendizagens construídas na EPE (Fosnot, 2007), facilitando, deste modo, a construção de novos conhecimentos na etapa seguinte. Todavia, a EPE não deve ser vista como uma preparação para a escolaridade obrigatória, todavia, deve sim, desenvolver algumas experiências pessoais e sociais que poderão ser úteis na etapa seguinte (Lopes da Silva et al., 2016), promovendo-se, assim, a relação entre as crianças de ambas as valências para uma facilitada transição da EPE para o 1º CEB (Vasconcelos, 2009). Assim, torna-se fundamental ouvir as crianças e implicá-las no seu processo de transição, para que este seja espontâneo e as crianças sintam confiança e segurança ao longo do mesmo (Vasconcelos, 2009). Posto isto, torna-se fundamental a articulação entre ambas as etapas, beneficiando a transição educativa e enriquecendo o paradigma de formação contínua. Esta articulação exige uma continuidade de conteúdos, para que a etapa seguinte consolide as aprendizagens anteriores, desenvolvendo-as e expandindo-as, nunca esquecendo que a frequência na EPE é um fator muito importante, pois apesar de as idades entre esta etapa e a seguinte serem semelhantes, quanto mais tempo uma criança frequenta a primeira valência, melhor preparada se sentirá nesta fase (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro).

Ainda de acordo com a mesma circular, cabe ao educador e ao professor certificar a peculiaridade de cada nível, permitindo que esta articulação aconteça de forma sequencial e que a integração das crianças no 1º CEB seja positiva. Por isso, os docentes devem trabalhar colaborativamente tendo oportunidade de poder partilhar opiniões e conseguir um melhor nível de desempenho em determinadas áreas e estratégias (Trindade, 2002). Colaborar deve

implicar encontrar ferramentas conjuntas que facilitem esta transição, como, por exemplo, o reconhecimento de aprendizagens alcançadas na EPE por parte das crianças e as conversas conjuntas entre os próprios docentes, as crianças e os respetivos encarregados de educação, na tentativa de dar a conhecer qual a postura a adotar pelas crianças em cada uma das valências, de modo que esta transição se assemelhe a uma continuação e não a uma transformação. Apesar de as vantagens advindas do perfil duplo estarem explanadas mais abaixo, aproveita-se para realçar que esta é uma delas, pois, permite que o docente tenha uma visão mais global de todas as aptidões construídas no nível anterior, ficando assim com uma visão global do desenvolvimento da criança e uma melhor capacidade de continuidade e articulação curricular (Serra, 2004).

Importa ainda destacar alguns aspetos sobre a educação, mas antes disso deve compreender-se o significado de escola, definindo-se esta como uma instituição organizada e preparada para garantir uma série de aprendizagens (Roldão, 2007). Assim, a educação deve guiar-se segundo quatro aprendizagens conhecidas como os pilares da educação, denominando-se eles, segundo Delors et al. (2010), como “aprender a conhecer” que diz respeito à oportunidade de alcançar ou construir o conhecimento, “aprender a fazer” que se prende com saber aplicar na prática o conhecimento teórico, “aprender a viver juntos” que está associado à postura apresentada pelos indivíduos na sociedade, implicando este aspeto a convivência com o próximo e por fim “aprender a ser” que envolve o desenvolvimento do pensamento crítico e autónomo de modo a alargar o nível de conhecimento. Acrescenta-se ainda que John Dewey também encontrou algumas semelhanças entre as suas ideias e as de Jaques Delors relativamente aos quatro pilares da educação, defendendo o *“learn by doing”*, ou seja, que se aprende fazendo, ou seja, a criança aprende a fazer algo, tentando fazer. Foi através destes quatro pilares que a PES se guiou, de modo a que se continuasse a primar por colocar a criança no centro do conhecimento que se constrói em ação (Freire, 1996). Assim, segundo o DL nº 240/2001, de 30 de agosto, é possível atentar nas quatro dimensões do perfil de desempenho, sendo elas a dimensão profissional, social e ética que se relaciona com o “aprender a ser”, a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem que se associa ao “aprender a conhecer” e ao “aprender a fazer”, a dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade que se liga ao “aprender a viver juntos” e por fim, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida que não se correlaciona diretamente com nenhum dos pilares anteriores mas que está conectado com o desenvolvimento que se vai

ganhando a nível profissional, através de pesquisas, investigações, entre outros, contudo, todos estes pilares estão relacionados, pois, para se obter este desenvolvimento, é benéfico que estes sejam ajustados ao longo da vida profissional (DL nº 240/2001, de 30 de agosto).

Assim, define-se, segundo o DL nº 240/2001, de 30 de agosto, os pilares da educação acima referidos e a teoria de Ausubel (1982), que a aprendizagem se torna significativa quando as crianças conseguem integrar os novos conhecimentos nos conhecimentos já adquiridos anteriormente, cabendo ao docente ter em consideração os conhecimentos prévios de cada criança, de modo a que, através da experiência e do contacto com os outros, as crianças possam construir novos conhecimentos, atribuindo-lhes, maior significado (Ausubel, 2003). Ainda antes de terminar, torna-se importante abordar a metodologia de projeto, pois, apesar de a metodologia utilizada pelo docente ter de se apresentar bastante diversificada, deve estar focalizada no método de projetos, analisando, frequentemente, casos e pesquisando sobre o meio. Reforça-se a ideia de desenvolver projetos que levem igualmente à construção de saberes, ao invés das atividades programadas de forma sistemática e repetitiva, pois investiga-se sobre um caso específico.

Como no desenrolar dos projetos é tão importante o trabalho colaborativo, não se pode deixar de focar este entre os elementos da equipa educativa, sendo eles as crianças, a família, as docentes cooperantes, as supervisoras institucionais e as assistentes educativas. É de salientar a importância que este assumiu durante a PES, pois relativamente às crianças, muitas foram as atividades em que se observou a interação entre pares (Oers, 2009) e no que toca ao par pedagógico com as respetivas docentes, supervisoras e assistentes educativas, discutiram-se algumas opiniões e pontos de vista, o que levou à reestruturação dos conhecimentos de cada um com vista na melhoria da prática (Roldão, 2007).

## **1.2. PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

A EPE integra o sistema educativo, uma vez que esta beneficia “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro) e é por este motivo que se assume como uma valência base que promove o sucesso na formação, quer pessoal, quer académica, de qualquer indivíduo, fortalecendo-se, aqui, atitudes e valores fulcrais no desenvolvimento humano (Lopes da Silva et al., 2016). Isto deve-se ao facto de na EPE as

crianças não possuem o currículo como um documento prescrito, o que leva a que giram, de forma ajustável, o espaço e o tempo. Para além disto, o que se procura atualmente nos restantes níveis de educação, está muitas vezes presente na EPE, tal como o acolhimento de todos os contributos advindos das crianças que possam ser potenciadores de aprendizagem, a constituição de salas onde as crianças não estão o tempo inteiro sentadas, podendo circular livremente pelas mesmas e a avaliação pelo meio da observação sem que isso implique a retenção das crianças. Portanto, tudo o que se idealiza nas restantes valências, está já fomentado na EPE, dando-se, assim a relevância desta (Lopes da Silva et al., 2016).

A rede nacional de EPE é constituída pela rede pública (onde se incluem as instituições de EPE do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social) e pela rede privada (onde fazem parte as instituições com fins lucrativos, como as instituições de ensino particular cooperativo, e sem fins lucrativos, como é o caso das instituições particulares de solidariedade social (IPSS) (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro). Esta valência é dirigida a crianças entre os zero e os seis anos, caso esteja dependente da Segurança Social, e dos três anos até à idade de iniciação da escolaridade obrigatória, caso pertença ao Ministério da Educação (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro). Independentemente disto, a EPE possui algumas finalidades, tais como garantir o desenvolvimento de cada criança a nível global, combater os estereótipos discriminatórios que possam existir na prática educativa e assegurar a evolução referente a questões ligadas com a religião, com a ética, com os estatutos socioeconómicos, com a cultura e com a sociedade em geral, com meta a integrar, futuramente na sociedade, seres ativos e críticos (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro).

Para além destas finalidades, foram definidos na EPE, segundo o DL nº 542/79, de 31 de dezembro, os objetivos pedagógicos, como promover o equilíbrio emocional da criança fazendo-a sentir-se estável e segura, enriquecer as competências de expressão, diálogo e criatividade e garantir o envolvimento das famílias em todo o processo educativo, promovendo, assim, um clima de apoio e cooperação entre a interação escola e a família. Além destes, foram acrescentados através da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, publicada em 1997, outros que passam por fomentar a curiosidade por si, pelo outro e pelo meio que a rodeia, promovendo atividades em pequenos e grandes grupos com vista na integração, socialização e colaboração, desenvolver, de forma gradual, o sentido de responsabilidade e de autonomia, promover rotinas de higiene e de zelo pela própria saúde, orientar, de forma

adequada, qualquer desajuste ou deficiência, promovendo a igualdade de oportunidades e favorecendo, assim, a formação da criança (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro).

As diferentes experiências que as crianças encontram na EPE, ligadas ao desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico, constituem oportunidades de aprendizagem que deverão contribuir futuramente de forma positiva no desenvolvimento das crianças enquanto cidadãos (Lopes da Silva et al., 2016), devendo ser aqui que organizam e consolidam informações que facilitam o seu desenvolvimento (Abreu et al., 1990), denotando-se isto devido à estreita relação existente na EPE entre os conceitos de educação, socialização e aprendizagem (Silva, 2017), fazendo parte do dever do educador estimular esse desenvolvimento e aprendizagem. Assim, o papel do educador apresenta-se cada vez mais relevante, uma vez que para além do referido, deve ser da responsabilidade do educador propiciar atividades espontâneas, de manipulação e de experimentação em que a criança tenha contacto com noções essenciais (como classificação, número, espaço, entre outros), símbolos ou sinais (como o desenho livre) que serão imprescindíveis posteriormente (Piaget, 1998). Para isto, o educador deve promover um ambiente educativo adequado, de modo a deste fazer parte materiais diversificados que estimulem o interesse e curiosidade das crianças, levando a que estas tomem decisões, resolvam problemas e desenvolvam autonomia (Lopes da Silva et al., 2016).

Como se pode confirmar através da Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro, contrariamente a outras valências, na EPE não existe um programa prescrito que deva ser seguido, o que significa que é da responsabilidade do educador a construção e gestão do currículo do respetivo grupo e para isto, o educador deve ter em conta não só o ambiente educativo em que está inserido, como também as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Lopes da Silva et al., 2017) que são reconhecidas como um quadro de referência teórico para a prática educativa, tendo em conta, ao longo da prática, que esta deve ir sempre ao encontro das necessidades e interesses do grupo. Para além disto, os projetos curriculares desenvolvidos em cada grupo devem interligar-se entre si, inclusive com outros níveis de ensino, propiciando o desenvolvimento das crianças através da sequencialidade e articulação educativa, oferecendo às crianças a “oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 25).

Tal como referido, as OCEPE constituem-se como um documento de referência comum a todos os educadores que permite o desenvolvimento de diversas e contextualizadas práticas de acordo com os diferentes modelos pedagógicos utilizados e apesar de ter sido homologado em 1997, sofreu algumas modificações em 2016 (Lopes da Silva et al., 2016). Neste documento é possível encontrar as áreas de conteúdo e respetivas aprendizagens a promover, exemplos práticos e sugestões de reflexão. Assim, este documento considera três secções – Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e, finalmente, Continuidade Educativa e Transições (Lopes da Silva et al., 2016).

Relativamente ao Enquadramento Geral, este organiza-se em três tópicos: fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, constituindo-se estes como um pilar comum ao desenvolvimento das crianças, mostrando de que forma estas se desenvolvem através da interligação existente entre o cuidar e o educar; intencionalidade educativa, que diz respeito à reflexão existente na prática, dando origem à ação, nunca esquecendo as etapas fundamentais de observação, planeamento, ação e avaliação e por último, o tópico relativo à organização do ambiente educativo, apresentando-se este fator da disposição do estabelecimento como um facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança (Lopes da Silva et al., 2016). Respeitante à secção das Áreas de Conteúdo, esta organiza-se através da Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressões e Comunicação (que abarca os Domínios de Educação Física, Educação Artística, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Domínio da Matemática) e Área do Conhecimento do Mundo. Por fim, a secção da Continuidade Educativa e Transições diz respeito às aprendizagens que as crianças já realizaram anteriormente, de modo a ser possível dar-lhes uma continuidade, bem como desenvolver as potencialidades de cada um, criando assim oportunidade de transição para a valência seguinte (Lopes da Silva et al., 2016). O documento já mencionado anteriormente, denominado de OCEPE, comprova que existem várias formas de organizar o ambiente educativo e que para isso é necessário que o educador tenha em conta as diferentes abordagens defendidas pelos diferentes autores. Assim, é possível distinguir alguns modelos curriculares utilizados durante a prática, nomeadamente o Movimento da Escola Moderna (MEM), *High Scope*, *Reggio Emilia* e *Montessori*. O modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM) centra-se na formação pessoal e social dos indivíduos enquanto cidadãos ativos e democráticos, bem como em objetivos que envolvem o seu desenvolvimento a nível cultural e por isso, a aprendizagem das crianças é maioritariamente realizada entre pares (Folque,

2012), numa tentativa de partilha de saberes, cooperação e entreatajuda onde cada criança tem oportunidade de tomar decisões (González, 2002) e daqui nascer o interesse pelo desenvolvimento de novos projetos (Niza, 2013). Segundo Folque (1999), esta forma de comunicação entre as crianças e o educador permite construir uma aprendizagem “através de processos cooperativos” (p. 6).

No que diz respeito à abordagem *High Scope*, esta enquadra-se, segundo Oliveira-Formosinho (2013), numa perspetiva desenvolvimentista e reprova a ideia de que existe aprendizagem pelo meio da repetição e memorização. Assim, é privilegiada a aprendizagem pela ação em que a criança assume experiências diretas e imediatas e a partir destas retira conclusões pelo meio da reflexão, sendo alguns dos grandes objetivos desta abordagem a autonomia, a independência, a sabedoria em planear algo e o desenvolvimento em diversas áreas fundamentais ao ser humano (Hohmann, & Weikart, 2011). Os mesmos autores defendem ainda que a aprendizagem pela ação resulta da interação entre o adulto e a criança, devendo esta assumir-se como positiva, dando liberdade à criança de manifestar os seus pensamentos e decisões num diálogo baseado em apoio e confiança. Conclui-se, por isso, que, segundo esta abordagem, o educador assume-se como um orientador, mas a criança apresenta-se como sendo totalmente autónoma (Hohmann & Weikart, 2011).

Ambos os modelos acima referidos, MEM e *High Scope*, relacionam-se devido à semelhança da organização do ambiente educativo que ambos possuem, pois contém áreas de interesse definidas onde estão presentes materiais o mais próximos da realidade das crianças possível, o que faz destes serem materiais estruturados. O que distingue um modelo do outro é que o primeiro se define por ser mais liberal relativamente à escolha dos materiais (comparativamente com o segundo) e centra-se numa aprendizagem mais coletiva, dando prioridade ao grupo como um todo, enquanto no segundo há uma lista específica de materiais para cada área e é dada mais relevância à criança na sua singularidade, existindo, por isso, um trabalho mais individualizado.

Já a abordagem de *Reggio Emilia* destaca-se pela focalização que dá a todas as formas de linguagem simbólica denominadas de “as cem linguagens” de Edwards et al. (2000) e pela proximidade das famílias a todo o processo de aprendizagem. Para Lino (2013), esta abordagem desenvolve-se em torno da construção da imagem da criança que é concetualizada como um sujeito de direitos, competente e ativa. Aqui, o papel do educador prende-se, sobretudo, com a observação, participando e assessorando as crianças,

possibilitando uma aprendizagem ativa (Serra, 2004). Contrariamente às abordagens anteriores, os materiais aqui presentes são pouco estruturados, dando-se prioridade à utilização de materiais naturais e reciclados, valorizando a educação sensorial. Estes destacam-se, ainda, pelo facto de a sua organização ser muito específica, indo de acordo com características como função, tamanho e cor.

Finalmente, no que concerne ao método *Montessori*, a criança é vista como protagonista do processo educativo, criando uma espécie de revolução comparativamente com os métodos anteriormente descritos, pois no método em questão, a escola deve ser adaptada ao mundo da criança, preparando o ambiente baseado em princípios como a autonomia, independência, iniciativa, capacidade de eleição, desenvolvimento da vontade e, por fim, autodisciplina. Com isto, pretende-se que as crianças tenham oportunidade de desenvolver as suas próprias capacidades, tornando-se, assim, mais autónomas e independentes, podendo libertar a sua verdadeira essência e natureza. Relativamente aos materiais, é de referir que a sensorialidade dos materiais da penúltima abordagem referida, *Reggio Emilia*, e o facto de serem naturais, são pontos comuns à abordagem de Montessori, distinguindo-se apenas pelo pormenor de na última existirem materiais pensados com a função de complementar os ideais previamente alcançados acerca do desenvolvimento da criança. Acrescenta-se, ainda, que em Montessori, o material se destaca pela utilidade que apresenta na autonomia da criança, podendo esta utilizá-lo sozinha, sem que haja o intento de o adulto o utilizar para ensinar algo, oferecendo, assim, liberdade às crianças e deixando-as progredir de forma autónoma (Costa, 2001)

Posto isto, é possível concluir que apesar de as abordagens possuírem similaridades, todas apresentam particularidades, utilizando os materiais de forma diversificada, acrescentando ainda que as que mais se assemelham são as abordagens do Movimento da Escola Moderna e a de *High Scope* e as que mais se distinguem são as de *Reggio Emilia* e *Montessori*, pelo facto de nesta última existir uma panóplia de materiais que servem de apoio ao alcance do que esta pedagogia defende. Ainda assim, todas as pedagogias anteriormente referidas inserem-se num paradigma construtivista, uma vez que todas assentam em princípios comuns como a do contacto com o meio, com os outros e com os materiais, ajudando a criança a construir conhecimento sobre si e sobre o mundo, desenvolvendo capacidades como a da autonomia e do olhar crítico sobre o que o rodeia.

Apresentado um breve esclarecimento sobre os modelos pedagógicos utilizados aquando da PES, importa abordar a MTP que surgiu com a possibilidade de as crianças poderem criar, de forma cooperativa, os seus projetos, desenvolvendo o espírito crítico entre elas mesmas e os adultos (Westbrook, & Teixeira, 2010). Para Kilpatrick (2007), um projeto dá-se quando as crianças o planeiam e o realizam, depositando neste alguma intencionalidade, permitindo-lhes, assim, estar consciencializados dos seus conhecimentos. Oliveira-Formosinho (2011), acrescenta ainda que, de acordo com esta metodologia, as crianças constroem o seu próprio conhecimento de acordo com a sua personalidade e as suas vivências, assim sendo, participam nas tarefas de forma livre e a sua “motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas” (p. 100).

A estrutura da metodologia acima referida assenta em quatro fases - a primeira fase diz respeito à definição do problema: aqui as crianças investigam, determinam as dificuldades e resolvem o assunto a estudar. A segunda fase interliga-se com a planificação e desenvolvimento do trabalho, onde devem ser elaborados mapas conceituais, dando resposta a questões como o “o que se vai fazer?”, “por onde se vai começar?” e “como se vai fazer?”. A penúltima fase está relacionada com a execução do trabalho e é aqui que as crianças têm contacto com experiências diretas, podendo desenhar, fotografar e construir. Já a quarta e última fase prende-se com a divulgação e avaliação do projeto, pois avalia-se o projeto construído, a intervenção dos elementos do grupo e as competências adquiridas. Para além disto, formulam-se novas hipóteses e questões para a exploração de novos projetos (Vasconcelos et al., 2012). É de referir que esta é uma metodologia transversal a todas as pedagogias, podendo ser adotada em qualquer contexto de acordo com o projeto a desenvolver por cada grupo e por isso, os materiais a utilizar devem estar diretamente relacionados com o mesmo.

Dada a relevância da MTP, torna-se crucial entender que uma forma de manter a criança ativa, prende-se com a organização do ambiente educativo (Folque, 2014a) e por isso existem muitas formas de organizar o espaço na Educação Pré-Escolar, mas a configuração de como os principais componentes da sala, no caso do espaço interior, são articulados, faz com que a aprendizagem seja mais benéfica, na medida em que a organização do espaço refletirá as intenções do educador e como este deseja que o grupo se desenvolva. Assim, e, uma vez mais, de acordo com Lopes da Silva et al. (2016), “a

progressão do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, ao longo do ano, levará à introdução de novos espaços e materiais, que sejam mais desafiadores e correspondam aos interesses que vão sendo manifestados” (p. 26), ou seja, o educador deve refletir constantemente sobre o espaço da sala, de forma a poder adaptá-lo às necessidades das crianças, incluindo nesta reflexão não apenas a organização dos materiais, como também a importância de cada material. Assim, os materiais devem ser selecionados através dos seus “critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26), não esquecendo que o uso de materiais reutilizáveis e naturais possibilitam um maior número de aprendizagens, criando assim uma ligação entre a criança e a natureza.

Tal como o espaço interior, o exterior também exige especial atenção, devendo permitir o movimento físico, a comunicação e o relacionamento entre as crianças, através da oferta de oportunidades para estas realizarem atividades, jogos e ações que envolvam o desafio e a resolução de conflitos. Deve, ainda, possibilitar a exploração e descoberta daquilo que não está disponível dentro da sala de atividades pelas peculiaridades que esta pode apresentar. Desta forma, o educador surge com o papel fundamental de observação de quais as potencialidades que a sala de atividades e o espaço exterior oferecem para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, bem como a posterior organização do ambiente educativo de modo que a criança se torne independente e “capaz de cuidar de si e utilizar os materiais e instrumentos à sua disposição” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 36). O objetivo é que se alie a coerência e o equilíbrio entre as atividades realizadas no espaço interior com as atividades ao ar livre, uma vez que o envolvimento com a natureza é benéfico para o desenvolvimento do cérebro (Neto, 2020). Com isto, verifica-se, brincando no exterior, as crianças estimulam todos os sentidos, pois são capazes de maior prática de atividade física, uma vez possuem mais espaço para correr, saltar e movimentar-se livremente, melhoram a sua atenção e concentração, alargam a criatividade, dado que encontram materiais não estruturados que podem conter inúmeras funções, desenvolvem as habilidades cognitivas e reforçam o sistema imunitário (Neto, 2020). Assim, é importante que se criem estratégias para que as crianças tenham mais contacto com o espaço verde e por isso é necessária a criação de espaços exteriores adequados e apelativos para que seja possível ao educador a planificação de atividades desafiadoras para as crianças e que respondam às suas necessidades (Neto, 2020).

Além disto, é importante referir que para além do desenvolvimento a todos os níveis anteriormente descritos, as crianças que brincam livremente no exterior aprendem a cair, a levantar-se, gerir os riscos que podem/não correr e a tornar-se, desde cedo, resilientes e confiantes. Para além do espaço diversificado, outro fator a ter em conta é a qualidade e quantidade de tempo que a criança tem disponível para brincar, uma vez que o movimento, as emoções e os sentidos são fundamentais no processo educativo, devendo, por isso, ser-lhes dado tempo suficiente para exprimirem todas as suas sensações (Neto, 2020). O mesmo autor defende, ainda, a importância que o brincar apresenta na vida das crianças pois afirma que ao brincar, a criança alcança uma certa autonomia ao ponto de encontrar, muitas vezes, soluções para situações imprevisíveis que se dão durante a brincadeira. Para além disto, o brincar coletivo origina novas relações e amizades, o que pode levar a uma aquisição de novas habilidades, quer pessoais como sociais, onde as crianças são capazes de conviver com as regras de convivência e de cooperação, aprendendo, assim, a socializar (Silva, 2017).

Apesar de o ato de brincar ter sido compreendido de diferentes formas ao longo dos anos (Ferland, 2006), assume-se como algo muito importante na vida das crianças, pois é um processo que acompanha o crescimento da criança enquanto ser humano e que lhe deixa memórias, sejam elas positivas ou negativas, daí ser tão importante brincar nas primeiras idades. Para além disto, uma criança que brinca livremente apresenta uma maior probabilidade de desenvolver habilidades motoras, intelectuais, afetivas e sociais (Neto, 2020). Segundo, ainda, Ferland (2006), brincar é explorar o ambiente (descobrir e determinar os limites do seu corpo e do meio), controlar as próprias ações (podendo manifestar-se através destas), imaginar e criar (utilizando as suas capacidades imaginativas) e acima de tudo, experimentar prazer (que pode ser sentido através da incerteza, da novidade e do desafio da brincadeira).

O brincar apresenta-se estreitamente ligado com o desenvolvimento integral da criança, pois, ao brincar as crianças envolvem-se inteiramente na ação e com isso vão descobrindo mais de si, do outro e do mundo que a rodeia, facilitando, assim, as relações pessoais e sociais (Silva, & Sarmiento, 2017). Ao brincar, a criança não alcança aprender algo, pois não possui racionalização para tal, todavia, com isto, vai desenvolvendo o aptidões e habilidades que serão importantes no seu quotidiano, ainda que mais tarde, nomeando as “regras, valores e costumes” (Ferland, 2006, p. 42). Para além disto, ao brincar, as crianças vão formando o seu carácter e personalidade, vão estimulando a inteligência na medida em

que dão largas à imaginação e criatividade e treinam a atenção e concentração (Silva, & Sarmiento, 2017), por isso, é possível afirmar que todas as atividades lúdicas que impliquem a brincadeira e onde as crianças se divertem, contribuem, de forma natural, para a construção e gestão do currículo, pois brincar é o ofício da criança.

Dado que brincar livremente é a verdadeira base do desenvolvimento humano, é importante que a intervenção do educador seja de qualidade, devendo, para isso, utilizar a estratégia de observar as expressões do corpo de cada criança e a interpretar o respetivo significado, ficando assim, capacitado para dinamizar situações que vão ao encontro das áreas de aprendizagem das crianças (Neto, 2020). Para além disto, brincar é, segundo Vigotsky (1987), a função principal da criança e com isto vai criando a ZDP, já referida em cima, sendo esta definida como “a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança (...) e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sobre a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes de o resolverem” (Gaspar, 2010, p. 8).

Tal como já referido na parte geral do presente capítulo, a observação pormenorizada de tudo o que fora referido anteriormente é imprescindível para posterior reflexão e só após este processo é possível a avaliação na EPE. Por isso, como já explanado antes, este processo divide-se em três fases principais, dizendo a primeira respeito à observação das crianças, aos registos de todos os pontos importantes no seu desenvolvimento e à reflexão sobre o que fora observado. A segunda fase está relacionada com o planeamento/planificação da ação, a própria ação e por fim a avaliação da mesma. Finalmente, a terceira fase, é respeitante à comunicação e articulação (Portugal, & Laevers, 2018). Assim, é importante referir que toda a avaliação realizada na EPE apresenta uma perspetiva formativa e desenvolve-se num contínuo de aprendizagens que consciencializam a criança para as aprendizagens já evidenciadas por si (Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril). Assim, é possível concluir que o processo de avaliação na EPE trata-se de um levantamento recorrente de informações através do processo de observação das habilidades e evolução de cada criança, de forma a que a planificação seja adequada às necessidades e interesses observados, alcançando, assim novas aprendizagens (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro). Acrescenta-se, ainda em relação a isto, que a etapa dos zero aos seis anos é crítica no desenvolvimento de aprendizagens fundamentais e de atitudes e valores que serão importantes em momentos futuros, sendo que a formação das crianças não se inicia no primeiro ciclo, mas sim

anteriormente, encarando a educação como um contínuo de aprendizagens e não como um novo início em cada novo ciclo, assegurando, assim, “uma transição com significado para o ensino básico” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 4).

A par da importância da avaliação na EPE, está a importância da colaboração das famílias com todo o processo que a EPE exige, pois, “quando os pais se envolvem na educação dos filhos, eles obtêm melhor aproveitamento” (Marques, 2001, p. 19). Assim, quando se estabelecer a parceria entre as famílias e o Jardim de Infância, significa que ambos trabalham colaborativamente pelo mesmo objetivo, sendo ele, neste caso, o desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Mata, & Pedro, 2021). Contudo, isto não implica apenas que as famílias participem nas atividades dinamizadas na escola, implica sim que, para além disto, mantenham uma comunicação ativa com o educador e vice-versa, facilitando que este esteja atualizado sobre a necessidade de cada família e por sua vez, a família, esteja informada sobre os progressos/regressões da criança (Mata, & Pedro, 2021)

Apesar de a situação pandémica ter impedido a participação das famílias nas atividades da escola, foram partilhadas com as famílias, através do *whatsapp*, vários registos fotográficos das atividades desenvolvidas, bem como as informações mais adequadas sobre as respetivas crianças.

### **1.3. PRÁTICA EDUCATIVA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) caracteriza-se por proporcionar o direito à educação num sistema democrático, dando liberdade igualitária de escolha tanto às pessoas que ensinam como às que aprendem e por isso, segundo a lei nº 46/86, de 14 de outubro, a educação tem a obrigação de responder às necessidades sociais de cada indivíduo, assim como promover “o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista”. O 1º CEB apresenta-se, ainda de acordo com a lei acima referida, como uma etapa essencial de formação, caracterizando-se como “universal, obrigatório e gratuito” e sendo composto por quatro dos nove anos conjeturados no Ensino Básico. Assim sendo, deste ciclo fazem parte as crianças com idades compreendidas entre os seis e os 10 anos de idade, sendo que, segundo a exceção contemplada na lei nº 46/86, as crianças com cinco anos que completam seis entre 16 de

setembro e 31 de dezembro podem, também, frequentar o ensino básico se tal for solicitado pelo encarregado de educação (Lei nº 46/86, de 14 de outubro).

Tal como é previsto em todos os níveis de Ensino, no Ensino Básico são traçados alguns objetivos gerais, sendo alguns deles, segundo o artigo 7º da LBSE, a possibilidade de uma formação comum a todos, mas que vá ao encontro das características e habilidades de cada um, seguindo-se o desenvolvimento de cidadãos dotados de autonomia e responsabilidade e por fim a fomentação da expansão a nível cognitivo e motor. Importa que estes mesmos objetivos se apliquem na capacidade de agir de forma crítica e fundamentada, indo tal como já referido, ao encontro dos seus interesses, sendo apenas desta forma possível serem criadas condições que favoreçam o sucesso educativo de todas as crianças, pois as crianças apresentam mais motivação quando investigam/estudam algo que faz parte dos seus interesses. No que respeita ao objetivo do desenvolvimento cognitivo e motor, é importante que a atenção do professor seja distribuída de igual modo por todas as crianças, não esquecendo a possibilidade de diferenciação pedagógica que possa ser necessária e a adaptação das práticas educativas à necessidade de cada criança (Morgado, 2001), pois, ao contrário do que poderia acontecer antigamente, o professor não é alguém que transmite conhecimento, mas sim alguém que cria, em cada criança, experiências significativas numa tentativa de comunicação e partilha (Arends, 2008). Esta diferenciação defende que a educação inclusiva é válida para todas as crianças, tendo sempre em vista o sucesso da aprendizagem de cada um, uma vez que implica “uma conceção diferente do processo educativo e da organização da sala de aula” (Henriques, 2011, p. 170).

A aplicação da diferenciação pedagógica foi uma das dificuldades a gerir pela díade na PES, pois, percebeu-se que nem sempre é fácil dar resposta a cada criança no preciso momento, todavia, com o desenvolvimento da PES, esta dificuldade foi sendo atenuada. Assim, existia, como será descrito e analisado no capítulo seguinte, uma criança que possuía dificuldades extremas na área do Português e por isso, era nesta criança onde a diferenciação era mais acentuada, pois o seu ritmo de trabalho não se assemelhava a nenhum dos restantes colegas, contudo, este tempo foi sempre respeitado, possuindo, durante isto, a ajuda necessária à compreensão e elaboração das tarefas. Para além desta criança e também relativamente ao ritmo de trabalho, existia uma criança que necessitava igualmente de diferenciação pedagógica, pois terminava as tarefas de forma muito rápida, o que fazia com que se tivesse de preparar, previamente, atividades (de preferência lúdicas, como jogos

relacionados com as temáticas em questão) para que esta criança realizasse até todos os colegas terminarem.

No que concerne, como esperado neste subcapítulo, especificamente ao 1.º CEB, e tendo ainda como suporte a LBSE, este apresenta como função principal aprofundar e alargar as aprendizagens alcançadas na EPE e conceber possibilidades para o desenvolvimento integral da criança. E, à semelhança do que acontece noutros ciclos, também este apresenta objetivos específicos, integrando-se nestes o “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (artigo 8º, ponto 3A). Importa também referir que este ciclo apresenta características particulares como a de ser um ensino integral e deste modo ser “da responsabilidade de um professor único” (artigo 8.º, ponto 1), sendo este, segundo Alonso e Roldão (2005), coadjuvado, quando necessário, noutras áreas curriculares, por outros docentes. Esta questão da monodocência apresenta vantagens e desvantagens, pois, apesar de ser favorável que haja um só professor na medida em que este conhece pormenorizadamente o grupo, permitindo-lhe criar atividades direcionadas com as suas habilidades (Formosinho, 2000), também este se depara com o isolamento, não tendo, muitas vezes, com quem partilhar as suas ideias/propostas (Pacheco, 2001).

Tal como já referido na parte geral do presente capítulo, numa perspetiva socioconstrutivista da aprendizagem, a criança está centrada na aprendizagem do seu próprio conhecimento, tornando-se este processo “mais complexo, mais sinuoso e mais contingente” (Cosme, & Trindade, 2012, p.74). Este conhecimento transborda qualquer marca, alterando-se a um ritmo crescente, todavia, o que infelizmente se tem assistido nas escolas é que os conhecimentos têm sido limitados a meros instrumentos de avaliação, sendo, por vezes, a visão de educação, excessivamente didática (Bona, 2017). Assim, o professor deve valorizar as aprendizagens alcançadas pelas crianças e deve ser capaz de dominar não só os conteúdos gerais como a especificidade de cada área de conteúdo, para uma favorável construção de saberes científicos, pedagógicos e didáticos (Martins et al., 2017). O professor caracteriza-se, por isso, como um ator na construção da sua individualidade profissional (Ferreira, & Santos, 2000) dotado de competências que compreendem a gestão curricular, sendo esta estruturada através da atividade de planificação que pode apropriar-se de contornos distintos, segundo alguns aspetos “como o estilo de ensino, competências e conhecimentos, seleção de

materiais, etc” (Morgado, 2001, p. 67). Antes de aprofundar esta questão relacionada com a gestão curricular, será favorável conhecer o conceito de currículo que se define, portanto, como um conjunto de aprendizagens essenciais no desenvolvimento dos indivíduos que pertencem a uma sociedade (Roldão, 2001), verificando-se a sua aplicabilidade através do Programa que se agrega com as Metas Curriculares. O documento relativo ao 1º CEB referido anteriormente define os conteúdos a lecionar em cada ano de escolaridade, constituindo, segundo Zabalza (2001) o “ponto de referência inicial para qualquer professor que deseje refletir sobre o que deve ser o seu trabalho” (p. 13).

Assim, importa conhecer a organização curricular do 1º CEB, de acordo com o DL nº 55/2018, de 6 de julho, que diz respeito às áreas curriculares e respetivas cargas horárias semanais, servindo isto como uma orientação para a prática educativa. Esta matriz curricular contempla as áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística (que abrange as Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música), Educação Física e Inglês (este último direcionado apenas para 3º e 4º ano de escolaridade). Para além destas, destaca-se as áreas de Cidadania e Desenvolvimento e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como sendo transversais neste ciclo de ensino. Aqui realça-se também o predomínio das áreas de Português e de Matemática em relação a outras áreas como a de Estudo do Meio, por exemplo, pois, apesar de as duas primeiras apresentarem uma transversalidade com todas as restantes áreas, assumem uma carga horária que reflete o dobro das horas comparativamente com a área de Estudo do Meio. Contudo, apesar de as restantes áreas sofrerem uma desvalorização relativamente às primeiras, é de referir que todas elas assumem a sua relevância, citando Araújo (2009) que afirma que, por exemplo, a área de Estudo do Meio é fulcral, pois motiva as crianças para a sociabilização, desenvolvendo o lado emocional destas.

Importa ainda referir que, apesar de, tal como referido, as áreas de Português e Matemática serem merecedoras de mais destaque a nível de carga horária e além disto, estas e as restantes áreas também se encontrarem, de acordo com o Programa e Metas Curriculares, fragmentadas, o professor deve ser capaz de trabalhar em regime de monodocência e articular todas as áreas do saber, de modo a que o conhecimento não seja alcançado isoladamente, mas sim, através de algo comum entre as mesmas, criando “ligações ou pontes entre as várias áreas do saber” (Ribeiro, 1999, p. 85). Dada a análise da matriz curricular, importa aferir os documentos orientadores onde se encontram os conhecimentos,

as capacidades e as atitudes necessárias por parte dos alunos, sendo eles os Programas e Metas Curriculares das diversas áreas, as Aprendizagens Essenciais (AE) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

O primeiro documento a ser elaborado foi o Programa Curricular de cada uma das áreas e a este juntaram-se as Metas Curriculares, relacionando cada conteúdo do programa com os objetivos e descritores de desempenho das Metas (Buescu et al., 2015). De seguida surgiu o documento relativo ao PASEO (Martins et al., 2017) que, tal como já referido, orienta o professor na prática educativa e por fim, como complemento das informações já existentes nos documentos anteriores, sucederam-se as AE (Despacho nº 6944/2018, de 19 de julho) que vieram facilitar as sequências didáticas em que cada documento se encontra organizado por domínio de conteúdo, respetivos conhecimentos, capacidades e atitudes, ações estratégicas de ensino e descritores do perfil dos alunos.

Referente, ainda, à articulação curricular referida em cima aquando da questão da monodocência que o professor deve assumir relativamente às diferentes áreas, esta pode ser realizada através da multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Relativamente à multidisciplinaridade, esta diz respeito a um conjunto de áreas que instituem associações pontuais entre si, enquanto a transdisciplinaridade compreende o conhecimento de uma forma plural deixando de existir a separação de áreas, contribuindo para a interpretação e compreensão das realidades próxima (Leite, 2012). Por fim, a interdisciplinaridade é fomentada entre algumas áreas do saber mais valorizadas, promovendo a relação entre conteúdos de cada uma, de modo a torná-los mais significativos (Pombo et al., 1993). Assim, esta articulação deverá passar pela gradual “diferenciação de abordagens e da gestão de processos educativos” (Morgado, 2001, p. 15), fomentando, como referido, a articulação e a sequencialidade curricular como forma de as crianças alcançarem uma melhor compreensão sobre si e sobre o outro (Leite, 2012). Acrescenta-se ainda que, seguindo esta linha de pensamento, durante a PES foram planificadas sequências didáticas que seguiram esta articulação curricular, interligando-se, sempre que possível, as diferentes áreas do saber, de forma contextualizada, dando, assim, resposta às necessidades do grupo.

No que concerne aos dias de hoje, o currículo encontra-se numa mudança de paradigma onde é possível constatar que, contrariamente ao que acontecia anteriormente, já não se considera o grupo de crianças como um todo, pois, devido à sua heterogeneidade, cada criança apresenta o seu ritmo e ao ser utilizada a mesma metodologia de ensino para crianças

tão diferentes, sem recorrer a novas estratégias, apenas se comprova que o método tradicional se mantém (Perrenoud, 1999). Deste modo, é da responsabilidade do professor a gestão do currículo, encarando-o como uma orientação e não como um documento preceituado que deva ser seguido de forma prescritiva, pois, consoante o grupo de crianças, este pode e deve sofrer adaptações. É de particular interesse que o professor tenha em conta o envolvimento dos alunos no processo de planeamento deste mesmo currículo, pois, desta forma, o currículo apresenta-se muito mais rico do ponto de vista pedagógico, sendo que esta medida poderá implicar que as crianças desenvolvam atividades diversas que vão ao encontro dos seus interesses e habilidades, bem como “observem, questionem, experimentem e investiguem” (p. 68), criando atividades sequenciais, articuladas entre si e articuladas ainda com a temática geral. Torna-se pertinente acrescentar que, uma gestão curricular diferenciada e adaptada poderá conduzir a uma “relevância e sequência dos saberes” (p. 70), o que futuramente se poderá traduzir em inevitabilidade dos saberes sobre cada unidade programática (Morgado, 2001).

No que diz, ainda, respeito à gestão curricular, uma vez que as crianças apresentam heterogeneidade entre si, a mudança no sistema educativo faz com que o currículo seja revisto, ou seja, mais uma vez reforçando a ideia, de acordo com Zabalza (2001), deve ser inteirado um currículo com base nas características das crianças, em vez de um só currículo aplicável à generalidade de crianças, pois, segundo o DL n.º 54/2018, de 6 de julho, todas as crianças são merecedoras de princípios que atendam às suas necessidades, garantindo, assim, a melhoria do sistema educativo. Assim emerge o conceito de educação inclusiva que, de acordo com Rodrigues (2008), fomenta a educação simultânea de todas as crianças, independentemente das suas características, capacidades e estatutos sociais. Daqui surge a necessidade de o professor responder com sucesso a crianças provenientes de distintos meios (Morgado, 2001) e de pensar nas alternativas de diferenciação em resposta às diferentes características apresentadas pelas crianças e, conseqüentemente, aos respetivos ritmos, importando também a forma como serão alcançados os objetivos propostos (Reis, 2011). Só desta forma parece ser, segundo Pereira et al. (2018), viável a contribuição para uma educação inclusiva, tendo vindo esta a afirmar-se como um dos grandes objetivos dos sistemas educativos, pois o centro da aprendizagem está nas conquistas do próprio aluno e não no currículo, nem no ritmo do professor (Ferreira et al., 2017).

Para que isto seja possível, é fundamental que o professor se questione frequentemente e avalie pormenorizadamente a sua postura (Amaral et al., 1996), bem como a dos alunos, em cada aula, pois, um professor completo é aquele que interpela frequentemente as decisões educativas tomadas e que previamente prepara cada aula (Alarcão, 2001), cumpre uma autoavaliação constante, produz novo conhecimento (Coutinho et al., 2009) e inova o modo de pensar e o modo de atuar (Flores et al., 2009), levando-o a diversificar, assim, as abordagens, as estratégias e sobretudo os instrumentos utilizados em sala de aula.

Referindo os instrumentos utilizados em sala de aula, surge a necessidade de referenciar o manual escolar, apresentando-se este, segundo o DL nº 47/2006, de 28 de agosto, como um dos recursos de possível utilização em sala de aula, todavia não só dele se devendo apropriar o professor, não permitindo, assim, que a função deste recurso seja constante e dominante e a sua aplicação prescritiva e descontextualizada (Roldão, 2009), devendo, em contrapartida, adaptá-lo à singularidade do contexto em questão. Assim, o manual pode e deve ser utilizado em contexto de sala de aula, todavia é certo que este é concebido para desenvolver as aprendizagens das crianças e não para as transmitir, devendo ser utilizado como método complementar e não exclusivo, como já referido (Santo, 2006).

Posto isto, é importante que o professor opte por uma metodologia que inclua, como mencionado anteriormente, recursos diversificados, nunca esquecendo a preferência das crianças que recai, não raras vezes, sobre as TIC, pois, segundo Viana e Peralta (2020), estas são vistas como um dos fatores que mais influência assume sobre o currículo. Assim sendo, foram utilizados durante toda a PES, de forma equilibrada com outros recursos, diversos recursos tecnológicos, devido ao facto de as crianças demonstrarem, através da sua utilização, bastante motivação para a aprendizagem. O facto de, devido à situação pandémica, o grupo ter assistido, no ano anterior, às aulas através do computador, julgou-se que não demonstrariam interesse em continuar a utilizar tecnologias como computador/tablet assim que voltassem à escola, todavia o mesmo não se verificou, denotando-se que através da utilização das TIC, o grupo mostrou-se motivado para a aprendizagem, acrescentando que, uma vez que a utilização das tecnologias se deu devido à curiosidade e vontade das crianças, de acordo com Flores et al., (2009), isto aumenta a capacidade de concentração, compreensão e criatividade, alcançando, assim, o sucesso escolar. Ademais, o uso dos recursos tecnológicos faz parte de uma conceção construtivista em que, segundo Moran (2000), a criança não se

assume apenas como recetora de aprendizagem, mas sim como uma responsável pela criação da mesma e consequente utilização destes recursos. Para além de incluir TIC nas sequências didáticas, os professores devem permitir que faça parte do conhecimento das crianças, a forma como estes se utilizam de modo a expandir o conhecimento global, sendo que, para isto, as crianças devem poder manuseá-los e explorá-los livremente (Flores et al., 2011).

Em conformidade com esta visão construtivista, em que a criança desenvolve o espírito crítico (Westbrook, & Teixeira, 2010) e assume um papel ativo no desenvolvimento do seu conhecimento (Kilpatrick, 2007), deve assumir importância a metodologia de trabalho de projetos e apesar de não terem sido exploradas todas as suas fases durante a PES neste mesmo ciclo, reconhece-se a sua importância.

Relativamente à construção das aprendizagens das crianças, importa referir a relevância de que a avaliação se apropria, dado que, segundo o DL nº 240/2001, de 30 de agosto, anexo nº2, o professor “avalia, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino”. É este aspeto bastante importante, uma vez que a avaliação se apresenta como parte complementar de toda a ação educativa e conduz o percurso escolar das crianças, contudo esta não deve ser simplista ao ponto de se focar apenas no conhecimento que as crianças demonstram possuir, devendo-se inserir, segundo Oliveira-Formosinho (2014), numa perspetiva igualitária, comunicativa e instrutiva. Nesta linha de pensamento, o processo de avaliação deve ser encarado com o propósito de orientar e assegurar a excelência das aprendizagens e assim sendo, o professor está apto para utilizar três modalidades de avaliação, definindo-se estas como avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa (DL nº 17/2016, de 4 de abril). Ainda no mesmo DL, é possível compreender a finalidade de cada modalidade de avaliação, e assim, a avaliação diagnóstica é utilizada como forma de perceção dos conteúdos prévios assimilados por parte dos alunos, bem como numa tentativa de adaptação das crianças ao meio escolar, para que, num curto período de tempo, as aprendizagens sejam mais direcionadas e ajustadas tendo em conta as dificuldades apresentadas nesta mesma forma de avaliação. Relativamente à avaliação formativa, esta caracteriza-se por ser sucessiva e metódica, permitindo compreender acerca do progresso das aprendizagens de cada aluno, com o propósito de alterar/adaptar, se necessário, os procedimentos de ensino. Por fim, a avaliação sumativa designa-se mais geral, pois é por esta que o coletivo de professores se guia na tomada de decisão sobre a qualificação e consequente aprovação nas respetivas unidades curriculares. Ao facto de a avaliação

privilegiada na PES ter sido formativa, importa acrescentar que esta deve ser realizada em prol da aprendizagem (Roldão, 2004) e com o objetivo de “detetar dificuldades, criar condições de desbloqueio [e] estimular a progressão da aprendizagem” (Ferreira, & Santos, 2000, p. 63).

Terminada a sustentação teórica e legal, importa referir que a PES no 1º CEB se caracterizou como uma experiência bastante positiva a diferentes níveis, bem como uma mais-valia a nível pessoal e profissional, pois foi um processo de ensino aprendizagem constante em que se denotou uma evolução na mestrandia e na díade, tendo isto impacto na turma. Ademais, foram experienciados momentos em que foi possível aliar o conhecimento teórico ao prático e desta forma ser útil na resolução da respetiva situação, pois um repleto conhecimento teórico é a base de uma boa prática, pois só assim esta consegue ser justificada e fundamentada.

Segue-se o capítulo II que diz respeito à caracterização do contexto onde se desenvolveu a PES, bem como à metodologia de investigação utilizada.

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

Tal como referido acima, o capítulo seguinte respeita à caracterização do contexto onde a PES foi desenvolvida. Assim, dado que a prática de ambas as valências foi realizada na mesma instituição de ensino, a primeira parte apresenta como objetivo dar a conhecer as características do contexto em questão, bem como as suas debilidades e potencialidades. Já o segundo e terceiro pontos dirão respeito à EPE e ao 1º CEB, respetivamente. Para além disto, este capítulo integrará também uma parte relativa à metodologia de investigação, uma vez que esta se tornou fundamental na caracterização do contexto e na perceção dos interesses e necessidades do grupo de crianças através da observação e reflexão sistemáticas.

### **2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO – AGRUPAMENTO E INSTITUIÇÃO**

No âmbito das valências de EPE e 1º CEB, a PES decorreu numa escola pertencente à área metropolitana do Porto inserida num agrupamento que se caracteriza por ser uma instituição pública de educação e formação que, tendo em conta o meio em que se insere, apresenta objetivos estratégicos que se prendem com o fortalecimento da autonomia do agrupamento, oferecendo soluções adequadas para uma maior integração com a comunidade, promovendo a cidadania ativa e estilos de vida saudáveis, contribuindo para a aquisição de competências individuais de cada indivíduo e sobretudo desenvolvendo uma prática de excelência (Projeto Educativo do Agrupamento, 2018-2021).

Este centro escolar é resultante da agregação, desde 2012, de dois agrupamentos, sendo constituído por “quatro Jardins de Infância, duas escolas básicas com educação pré-escolar e 1.º ciclo, uma escola básica com 1.º ciclo, uma escola básica com 2.º e 3.º ciclos e uma escola básica e secundária (escola-sede)” (PEA, 2018-2021, p. 15). Um dos princípios do agrupamento prende-se com o sucesso educativo, renovação e inclusão das 290 crianças que constituem a EPE e as 451 que constituem o 1º CEB. Através ainda do PE foi possível perceber que existe um número considerável de crianças de outras nacionalidades e etnias e que quase metade da totalidade de crianças da escola carecem de apoios económicos como a atribuição de escalões (consoante a necessidade de cada um). Assim, este agrupamento é composto por

252 docentes e 85 assistentes operacionais, contando, também, com o apoio de uma Associação de Pais e Encarregados de Educação em cada escola do agrupamento. Para além disto, o agrupamento compromete-se, também, com alguns projetos locais, nacionais e internacionais, de modo a poder inserir as crianças na vida comunitária (PEA, 2018-2021).

No que concerne a este centro escolar, o mesmo está estruturado da seguinte forma: i) um refeitório, ii) salas da EPE, iii) salas do 1º CEB (no rés do chão as salas do 1º e 2º ano e no primeiro andar as salas do 3º e 4º ano), iv) um espaço exterior que é dividido pela EPE e pelo 1º CEB, v) sala dos docentes vi) sala das ciências e tecnologias, vii) biblioteca e viii) casas de banho (normais e adaptadas). É de salientar que o rés do chão e o primeiro andar se interligavam por escadas, todavia existia um elevador que apenas era utilizado de forma pontual, dada a necessidade. Relativamente ao equipamento das salas, independentemente da valência, todas elas apresentavam a mesma estrutura, sendo compostas por uma bancada, um armário, um computador, um ponto de água e ecopontos. De forma mais pormenorizada, das salas de EPE faziam parte os materiais das áreas de interesse específicas e das salas de 1º CEB alguns materiais que serão pormenorizados na parte específica desta valência. Quanto aos recursos tecnológicos, as salas dispunham de *internet* mas apenas por cabo, contudo eram poucas as salas equipadas com retroprojektor e quadro interativo.

Tendo como foco o espaço exterior, este era comum a ambas as valências, todavia, devido à situação pandémica por que passamos, encontrava-se dividido, sendo que a EPE tinha apenas o seu espaço (onde havia um pavimento de borracha, um escorrega e materiais, quer estruturados, quer não estruturados), enquanto que as crianças do 1º CEB eram separadas por turmas através de linhas chão. Todo este espaço era contornado por uma zona verde, sendo que as crianças da EPE possuíam ainda uma horta comunitária, onde, frequentemente, faziam plantações.

Terminada a apresentação do contexto, será importante ter como foco cada valência onde foi desenvolvida a PES.

## **2.2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Sendo a EPE um contexto educativo que se estrutura como moderador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças (Lopes da Silva et al., 2016), é, segundo Piaget, indispensável ao desenvolvimento normal e completo da criança a passagem por atividades espontâneas, de manipulação e de experimentação em que a criança fica familiarizada, através da ação, com as noções especiais (classificação, número, espaço, etc.) e com os símbolos e sinais (desenho livre e leitura) (Piaget, 1998). O ambiente educativo em que as crianças estão inseridas assume extrema importância (Silva, 1994) devido à capacidade que este, quando organizado, apresenta ao proporcionar-lhes vivências e experiências que fomentam o desenvolvimento das mesmas. Assim, faz parte da organização do ambiente educativo, o grupo, o tempo, o espaço, os materiais e as relações entre todos os intervenientes no processo educativo (Lopes da Silva et al., 2016). Desta forma, através do processo de observação foi possível uma descrição, análise e reflexão detalhadas de todo o contexto.

O grupo onde a PES foi desenvolvida era constituído por 23 crianças, sendo 14 do género feminino e nove do género masculino, com idades compreendidas entre os 3 e 6 anos. Relativamente ao ano em questão, o grupo acolheu quatro crianças novas, nunca tendo estas frequentado a valência anteriormente. Para além disto, foi possível observar a heterogeneidade do grupo no que respeita às nacionalidades, pois, ademais das 20 nacionalidades portuguesas, existiam duas crianças de nacionalidade angolana e uma brasileira. Da totalidade, apenas três crianças não almoçavam na cantina e nove necessitavam de Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) asseguradas pela assistente operacional, que as acompanhava das 07:30 às 09:00 no período da manhã e das 15:30 às 19:00 no período da tarde. Em conversa com a educadora, foi possível perceber que, antes, durante este tempo as crianças dirigiam-se para o exterior para brincar livremente, todavia, devido à situação pandémica por que se passou, as regras sofreram algumas alterações, tendo as crianças de permanecer na respetiva sala de atividades.

Através da observação, foi possível captar que, de forma geral, o grupo apresentava um nível de autonomia elevado, caracterizando-se, também, por ser assíduo, pontual e bastante ativo e participativo nas atividades propostas. Todas as crianças estavam familiarizadas com as regras e com a rotina diária, sendo esta discutida, habitualmente, em grande grupo. Apesar de poucas vezes, assistiu-se, ao não cumprimento de algumas regras, como por exemplo a de esperar pelos colegas no fim do dia - duas crianças dispersaram, mais

do que uma vez, na altura de ir embora, tendo-se afastado do restante grupo e tendo gerado alguma preocupação por parte da educadora. A nível oral, todas as crianças entendiam o que era dito e expressavam-se com facilidade, à exceção de três – uma em que apenas a comunicação oral passava por palavras básicas como “sim” e “não” e duas outras que ainda não articulavam alguns fonemas de forma perceptível, tendo-se isto observado numa das crianças com a palavra “sol” que era pronunciada como “xol” e “cozinha” como “cozinha”. Na outra criança fez-se a mesma observação, mas em palavras com “rr” (que eram substituídos por “g”) e com “lh” (que eram omitidos) como por exemplo “garrafa” que era pronunciado como “gagafa” e “filha” como “fia”. Em alturas que isto se dava, as crianças nunca eram corrigidas diretamente, apenas, se, por exemplo, alguma delas pedisse uma “garrafa de água” e pronunciasse “gagafa de água”, interrogava-se “é esta a garrafa que queres?” pronunciando de forma correta a palavra, mas sem a alertar que a pronunciou incorretamente. Para além destas, existiam, ainda, três crianças que se expressavam com o dialeto semelhante ao do Brasil, utilizando expressões como “esta atividade é legal” e “ela está me machucando” devido ao facto de assistirem, frequentemente, a vídeos brasileiros. Quando isto acontecia, a docente ou o par pedagógico tinham o cuidado de, por exemplo, as interrogar “achaste engraçada a atividade?” e “quem é que te está a magoar?”, de modo a tentar substituir estas expressões pelas de origem portuguesa.

Tendo em conta o desenvolvimento cognitivo das crianças através da nomenclatura Piagetiana, estas encontravam-se no estágio pré-operatório (que se dá entre os dois e os sete anos) em que já possuíam a função simbólica (capacidade de representação mental e simbolização), egocentrismo intelectual (esperar que todos os outros pensem e sintam da mesma forma que elas), animismo (atribuição a objetos e outros seres vivos de intenções, emoções e comportamentos próprios do ser humano) e pensamento mágico (tudo o que sonham e imaginam, encaram como realidade, não tendo por base questões lógicas) (Lima, 1984). De entre estes, o grupo apresentava, de forma geral, uma grande capacidade no sentido de número, pois algo a que recorriam com bastante facilidade era ao jogo de cálculo mental que tinham ao seu dispor na sala, destacando três crianças com seis anos que pediam constantemente à educadora que lhes facultasse o “jogo do cálculo mental” que consistia em resolver as contas que lá estavam apresentadas, como por exemplo “2-1?”. Enquanto, não raras vezes, as restantes crianças se encontravam nas respetivas áreas de interesse, estas três estavam sentadas a resolver estas contas. Para além disto, de forma geral, demonstravam

bastante interesse pelas Ciências Experimentais, manifestando sempre entusiasmo aquando da realização de experiências. Um outro interesse observado está ligado com os percursos motores que frequentemente construíam no exterior, cujos incluíam legos gigantes, onde se equilibravam passando por cima destes, pneus, onde saltavam, pedras, que eram pisadas e alguns outros elementos que iam encontrando, como erva e flores. Em conversa com a educadora, percebeu-se que a elaboração de percursos e gincanas se deu por imitação das diversas atividades motoras dinamizadas, e até de forma improvisada, pela diáde, reconhecendo, assim, a sua relevância. Por fim, algo que lhes causava bastante entusiasmo era cantar e dançar e ainda os jogos em grande grupo como “o lobo” que se assemelhava à apanhada. Não seria possível terminar a questão dos interesses sem referir a importância que o brincar no espaço exterior assume para cada criança, pois o facto de a educadora o privilegiar, fazia com que todo o grupo valorizasse tudo o que aqui se passava, afinal, segundo Neto (2020), é a brincar no exterior que as crianças melhoram a atenção e alcançam a capacidade de resolução de problemas, bem como fortificam a invulnerabilidade, a relação com o outro e estimulam a criatividade. Em conversa com a docente, percebeu-se que antes esta já preferia este espaço invés do interior, todavia, acrescentou que dado que as crianças foram obrigadas a permanecer tanto tempo em casa fechadas sem poder fazer tudo o que seria esperado de uma criança devido à situação pandémica, o exterior passou a assumir uma importância ainda maior para cada um, pois grande parte do tempo era aqui passado, incluindo o cumprimento de algumas rotinas como o lanche.

Respeitante às aprendizagens evidenciadas, o grupo utilizava constantemente expressões como “por favor” e “obrigado/a”, pois, no ano anterior a educadora, fez questão de realçar, através de um projeto, a importância que estas palavras assumem, apelidando-as de “palavras mágicas”. Além disto, grande parte das crianças identificava as letras do seu nome e algumas outras letras, excetuando sete crianças que conseguiam identificar todas as letras do alfabeto, chegando a juntar duas letras e pronunciar o seu som.

No que corresponde às dificuldades sentidas no grupo, observou-se que, para além da comunicação oral das três crianças cuja descrição foi realizada anteriormente, havia um número significativo com dificuldades na motricidade fina e isto foi sentido principalmente em atividades que envolviam o recorte, a colagem/descolagem e a pintura, pois alguns não sabiam pegar no pincel corretamente. Além disto, uma outra dificuldade prendia-se com o relaxamento que era realizado no fim do almoço, após brincarem no exterior. Uma vez que

terminavam de almoçar e se dirigiam, juntamente com a assistente operacional para a sala, o grupo ficava muito agitado devido ao exagero de tempo que estavam no interior, por isso, a educadora optou por realizar o relaxamento que consistia em deitarem-se no chão, fecharem os olhos e ouvirem uma música calma. Este processo durava cerca de 30 a 40 minutos e adormeciam cerca de dez crianças, permanecendo a dormir por mais 20 a 30 minutos. Neste tempo que se seguia, as crianças que permaneciam acordadas tinham por hábito ler um livro à escolha do cantinho da leitura ou desenhar/pintar até às restantes acordarem. Uma vez exposta a rotina do relaxamento, será importante referir todas as outras rotinas envolventes, dada a importância que estas assumem no apoio da aprendizagem ativa, permitindo-lhes antecipar o que se passará de seguida e dando-lhes um controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia (Hohmann, & Weikart, 1998).

Tal como já mencionado, algumas crianças chegavam pelas 07:30 e permaneciam com a assistente operacional na sala até às 09:00 – hora de chegada da educadora. A esta hora, ao contrário do que acontecia em algumas salas do mesmo centro escolar, não era feito o acolhimento devido exatamente a estas crianças que chegavam cedo, pois necessitavam de brincar no exterior e não de ficar mais tempo na sala de atividades. Por este motivo, à medida que as restantes crianças chegavam, iam-se dirigindo para o exterior e brincavam livremente até, sensivelmente, meio da manhã. Nesta altura as crianças dirigiam-se à casa de banho para a rotina de higiene, iam buscar as suas lancheiras e iam para o exterior lanchar. No fim de todas as crianças lançarem, existiam, algumas vezes, atividades orientadas, que, sempre que possível, eram dinamizadas no mesmo espaço. Ainda assim, devido à pandemia, cada grupo tinha um horário estipulado para permanecer no exterior de forma que não se encontrassem grupos diferentes neste espaço, contudo, como nem todos os grupos usufruíam do espaço exterior no seu horário, permanecendo na sala de atividades, o grupo em que se realizou a prática, estava o máximo de tempo possível no exterior em brincadeira livre, independentemente de o estado do tempo ser/não favorável.

O facto de a docente cooperante valorizar tanto ao espaço exterior, fez com que o par pedagógico o privilegiasse ainda mais, pois, aqui foi possível observar diversas situações, nomeadamente a resolução de conflitos por parte das crianças e a exploração de materiais não estruturados que encontravam neste mesmo espaço, dando asas à sua imaginação e criatividade. Assim, em reflexão, o par pedagógico encarou todo este processo como algo bastante benéfico ao desenvolvimento das crianças e como algo que pretende adotar na sua

prática profissional futura. Dando continuidade à rotina diária do grupo, pelas 12:00 (único horário não muito flexível), as crianças realizavam a rotina de higiene e almoçavam na cantina. No fim de almoço iam, tal como já referido, para a sala de atividades (e não para o exterior devido ao facto de este ser rotativo) com a assistente operacional, com quem permaneciam até às 13:30. A esta hora a educadora chegava e realizava-se o relaxamento. Após todas as crianças acordarem do relaxamento, as restantes iam terminado a atividade com que estavam e todo o grupo se dirigia para o exterior até às 15:20. A esta hora algumas crianças realizavam a rotina de higiene e as que iam embora, dirigiam-se, juntamente com a educadora, para o exterior, enquanto as restantes acompanhavam a assistente operacional até à cantina para lancharem e permanecerem, após o lanche, na sala de atividades até irem embora.

Realizada a caracterização do grupo e respetivas rotinas, uma vez que tantas vezes foi referida a sala de atividades, será importante descrevê-la. Esta encontrava-se organizada segundo o modelo pedagógico *High/Scope* e por isso era dada uma grande relevância ao planeamento da estrutura e aos materiais apropriados. Assim sendo, a sala de atividades era composta por uma grande variedade de materiais que podiam ser explorados, transformados e combinados e por áreas de interesse específicas devido à importância que estas assumem no desenvolvimento da criança (Hohmann, & Weikart, 1998). Existia, por isso, a área da casa, área das artes visuais, área da biblioteca e área dos jogos.

Na área da casa existia uma cozinha de madeira com todos os utensílios que lhes correspondiam, uma mesa e vários bancos. As crianças escolhiam com regularidade esta área, pois davam, tal como esperado, valor ao “faz de conta” (jogo simbólico) onde, através da aprendizagem pela ação, contruíam o seu próprio conhecimento (Hohmann, & Weikart, 1998) representando simbolicamente as suas ações e criando um mundo imaginário onde representava as suas emoções, podendo alterar a sua identidade e representar personagens, que, tal como observado, recaíam sempre para personagens de fantasia ou identidades de adultos que lhes fossem próximos. Para além disto, nesta área desenvolviam, muitas vezes, a criatividade, pois atribuíam a alguns materiais significados inesperados, como por exemplo um prato servir como volante do carro. Assim, esta área tornou-se fundamental pois aqui desenvolviam a capacidade de pensar e imaginar por atribuírem diferentes significados ao mesmo objeto; aprendiam mais sobre si por colocarem em prática o que mais lhes agradava; aprendiam sobre o outro, pois, tal como referido, colocavam-se, algumas vezes, no lugar do outro, tendo de interpretar uma realidade diferente da sua; enfrentavam medos e novidades

pois frequentemente brincavam, por exemplo, aos médicos, em que um paciente morria, explorando, assim, experiências complexas, preparando-se para enfrentar experiências reais no futuro; a resolução de problemas, como por exemplo decidirem com qual papel ficaria cada criança e por último a linguagem e comunicação, pois em momentos destes ouviam-se frases nunca antes ouvidas anteriormente, estando as crianças a replicar o que ouviram da pessoa que estavam a imitar.

A área dos jogos era a segunda área mais escolhida, pois aqui encontrava-se uma variedade muito grande de materiais manipuláveis, o que lhes permitia alcançar novas competências (quer cognitivas, quer sociais) e integrar-se na comunidade, experienciando as suas próprias escolhas (Silva, 2017). Destas escolhas faziam parte, de forma constante, os puzzles sobre o corpo humano, a roleta das contas e os legos. Seguidamente, a área das artes visuais, que abrangia tudo o que envolvesse recorte, pintura e colagens, era uma das menos escolhidas, pois normalmente apenas duas a três crianças a selecionava e eram quase sempre as mesmas, observando-se que as restantes não privilegiavam atividades que envolvessem esta área e dispersavam rapidamente, mostrando não estar envolvidas nas mesmas. De todas as atividades desenvolvidas anteriormente à intervenção do par pedagógico, esta era a área que apresentava menos variedade, pois maior parte das atividades passavam pela pintura com guaches/marcadores numa folha branca e recorte e colagem de fotografias de alimentos. Dada esta necessidade, o par pedagógico interveio, dinamizando algumas atividades que iam ao encontro disto. Esta área é importante no desenvolvimento das crianças pela principal característica que é a espontaneidade, estando esta diretamente ligada com a criatividade, pois as crianças inspiram-se, criam e inventam (Reis, 2003).

A parede em frente à área das artes visuais, bem como as restantes, serviam como expositor dos trabalhos realizados, uma vez que, segundo Lopes da Silva et al. (2016), paredes com esta finalidade servem como uma forma de comunicação, tanto com outras crianças como com adultos, e ainda acrescenta o MEM, que potencia diálogo sobre os trabalhos dinamizados, “aumentando o sentido social do trabalho desenvolvido, guardando a memória do trabalho do grupo, convidando a novas produções, alimentando, assim, a reconstrução cooperada da cultura” (Folque, 2014b, p. 968). Por fim, da área da biblioteca fazia parte uma estante com uma grande diversidade de livros, quatro sofás, uma mesa e alguns bancos. Espera-se que esta área seja acolhedora e com uma grande diversidade de materiais de leitura, de modo que as crianças se apropriem dos diferentes tipos de livros, lendo e

expressando-se à sua maneira, na medida em que é aqui que se dá início aos primeiros comportamentos de leitura (Hohmann, & Weikart, 2009), contudo o mesmo não acontecia com a área em questão. Esta área era a menos escolhida, chegando mesmo a ser usada como extensão à área da casinha por ser ao lado desta. Por iniciativa própria as crianças não utilizavam os livros, contudo, se a educadora estivesse a ler um livro para si mesma num tom de voz baixo, algumas crianças iam-se aproximando para ouvir a história. Após isto, escolhiam um outro livro para lerem e assim ficava a área da biblioteca com algumas crianças. Em reflexão entre a tríade, concluiu-se que o facto de as leituras de histórias em grande grupo, tanto por parte da educadora, como da díade, ser realizada na parte destinada ao acolhimento (devido ao mais amplo espaço que esta dispunha), as crianças acabavam por não ver utilidade na área da biblioteca, uma vez que quando procediam à leitura de um livro, escolhiam-no e dirigiam-se para a manta de acolhimento, tal como observavam fazer, daí o projeto, que será explicado no capítulo III, ir ao encontro desta mesma área.

Uma área que as crianças evidenciavam muito interesse era a área sensorial que continha uma caixa de areia onde mexiam livremente, tendo, ainda, disponíveis, alguns materiais de construção. Esta era uma área que causava bastante impacto nas crianças, que prima, como defende o modelo de Montessori, pela educação sensorial, sendo que este tipo de material se torna essencial no desenvolvimento intelectual (Silva, 1987).

Para além das áreas, na sala era possível também encontrar uma bancada e um armário que serviam para arrumações de materiais como cartolinas, marcadores, plasticina, entre outros, uma estante com compartimentos individuais identificados com a fotografia de cada criança onde eram deixadas as mochilas e os casacos, um computador e por fim um ponto de água onde se lavava o material usado, como pinceis e paletes com tinta. Todas estas áreas contribuíam para as interações entre criança – criança, (pois em cada área existia mais do que uma criança, podendo estas brincar juntas) e ainda entre criança - adulto, pois, muitas vezes, tanto a docente, como a díade e a assistente educativa, eram chamadas pelas crianças, para brincarem, estreitando, assim, relações.

### **2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Partindo de todo o processo de observação e de recolha de informação, nomeadamente dos instrumentos de recolha de informação como os guiões de observação, que eram preenchidos no fim de cada momento em que se pretendia obter/gravar dados, e os diários pessoais de formação, onde cada dia era realizada uma síntese esquematizada da informação referente ao dia em questão, bem como uma pesquisa e consulta de documentos legais, será então possível descrever o grupo do 1º CEB.

O grupo que constituía a turma do 2º ano era composto por 12 crianças do género feminino e 11 do género masculino, totalizando 23 crianças com idades compreendidas entre os sete e os oito anos de idade. Neste grupo existiam duas crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) - uma diagnosticada com síndrome de *Asperger* e uma outra com hiperatividade e perturbação de espectro de autismo nível um, apresentando, também, esta última, alguns conflitos no que respeita ao controlo de emoções, devido, em grande parte das vezes, ao medo que sentia em alguns dias, afetando este, segundo Oliveira e Pedroso (2017), o desenvolvimento emocional da criança. Apesar disto, ambas as crianças estavam integradas no grupo e nenhuma destas, por opção da docente responsável pela turma, carecia de qualquer apoio educativo por parte de outra docente para além da mesma. Todas as crianças apresentavam nacionalidade portuguesa, exceto três que tinham nascido no Brasil e que articulavam em Português do Brasil. Havia ainda uma outra que, apesar de apresentar nacionalidade portuguesa, era descendente de pais chineses. O grupo já se conhecia desde o ano anterior, à exceção de uma criança que apenas passou a pertencer à turma no segundo ano, tendo sido transferida de uma escola de índole privada. Normalmente necessitava de algum apoio individualizado, pois apresentava muitas dificuldades na leitura, o que fazia com que não conseguisse ler os enunciados e desta forma não saber o que era pretendido com cada um. Em casos de leitura coletiva, a professora titular adotava a estratégia de se sentar em frente à mesma e desta forma acompanhar todo o momento de leitura (DL nº 54/2018, de 6 de julho), realizando assim a diferenciação pedagógica já explanada no capítulo anterior.

No que toca às relações familiares, maior parte dos alunos eram filhos únicos, todavia havia agregados familiares compostos por até cinco elementos. Todas as crianças viviam com a mãe/pai (maioritariamente em apartamentos sem espaço exterior) e grande parte destas visitava a casa de familiares com frequência. Uma parte significativa do grupo tinha pais divorciados, não sendo notório em nenhum deles alterações comportamentais devido a esse facto e não devendo a adoção de algum comportamento anómalo ser justificada com base

nesta informação. Todos moravam relativamente perto da escola e utilizavam como meio de transporte preferencial, a viatura própria. Cerca de três crianças deslocavam-se, também, na carrinha do centro de estudos que as levava de manhã e as ia buscar à tarde. O grupo era heterogéneo no que diz respeito ao nível socioeconómico, existindo uma minoria com direito a escalão. Esta minoria que era representada por cerca de sete crianças tinha direito aos livros, ao material, às refeições de forma gratuita e aos lanches diários que normalmente eram compostos por um pacote de leite e uma peça de fruta (alimentos oferecidos diariamente a todas as crianças) e um pão (oferecido apenas a alunos com escalão) (Lei nº 46/86, de 14 de outubro).

No que respeita às interações entre a comunidade, observou-se que as crianças o faziam de forma muito positiva entre elas, bem como com os adultos que pertenciam à instituição. Durante os intervalos todas as crianças brincavam livremente umas com as outras, não existindo pequenos grupos, mas sim, maioritariamente, brincadeiras em grande grupo. Pensa-se que o facto de todas as crianças manterem uma relação saudável se devia em grande parte ao facto de a docente responsável fomentar, de forma sistemática, a boa relação entre todos e repreender de imediato qualquer comportamento que fosse contrário a esta forma de atuar. Isto verificou-se nos longos diálogos que a professora titular desenvolveu com as crianças sobre comportamentos menos adequados e sobre regras de convivência em comunidade. Observou-se uma relação próxima e cúmplice entre cada criança e a docente, tendo esta um conhecimento pormenorizado sobre as características de cada um e a forma estratégica de atuação perante algum comportamento anómalo, verificando-se que a mesma contribuía “tanto para a competência emocional das crianças como para o seu progresso académico” (Cadima et al., 2011, p. 19).

A professora titular dava a todos a mesma oportunidade de participação, sendo cada um ouvido e merecedor de um comentário, assumindo-se esta escuta ativa como um princípio básico na relação entre o adulto e a criança (Oliveira-Formosinho, 2008). Observou-se também que a docente se expressava num tom de voz expressivo, utilizando técnicas apropriadas e diversificadas ao longo das aulas, recorrendo sempre a vocabulário bastante adequado à situação e respeitando o tempo de resposta de cada um, ajudando na construção do pensamento. Presenciaram-se, regularmente, por parte da docente aos alunos, felicitações como “Eu não te disse que eras capaz?”, “Tu consegues, disse eu nunca tive dúvida” e sentiu-se que cada *feedback* positivo deixava as crianças entusiasmadas, mais confiantes e com

vontade de continuar a trabalhar. Para uma melhor gestão, normalmente as perguntas eram dirigidas, ou seja, o restante grupo deveria colocar o braço no ar para participar. A extensão das respostas por parte das crianças era majoritariamente grande, tornando, assim, o diálogo fluido, apresentando, de forma clara, o ponto de vista de cada um e iniciando com frequência novos temas de conversa. De modo geral, a gestão da sala de aula era organizada, pois estava constantemente sujeita “à orientação de perguntas e olhares, reforços e incentivos que transmite aos alunos” (Teixeira, 2011, p. 115).

O grupo apresentava como pontos fortes a dedicação no cumprimento das tarefas propostas, o interesse na aquisição de novos conteúdos, a curiosidade por saber sempre mais, a motivação para tentar até conseguir, a criatividade por realizar algo diferente e a imensa vontade de se expressarem. Demonstravam também bastante interajuda, empatia e espírito de equipa, nunca se tendo observado nenhuma rivalidade, nenhuma atitude discriminatória nem de reprovação. Todos os elementos estavam bastante familiarizados uns com os outros e denotava-se bastante respeito pela situação de cada um, observando-se isto frequentemente na forma como o grupo lidava com o temperamento da criança acima referida diagnosticada com síndrome de espectro de autismo e hiperatividade. Apesar das suas atitudes e crises de ansiedade, era das crianças que mais amigos tinha na turma e das que mais interagia com os mesmos na hora do recreio. Relativamente aos pontos menos fortes, devido, como já referido anteriormente, à imensa vontade de se expressarem, acabavam por não cumprir algumas das regras da sala de aula, expondo, por exemplo, o seu ponto de vista sem autorização da docente, tornando, não raras vezes, o ambiente em sala de aula inconcebível.

Dentro do recinto escolar a docente fazia questão de lembrar inúmeras vezes que cada criança era responsável pelo seu comportamento, passando este por algumas regras como colocar o lixo no ecoponto correto, brincar no recreio com todos os colegas respeitando sempre o espaço/vontade de cada um, não gritar na cantina e respeitar toda a comunidade escolar utilizando expressões como “*bom dia*”, “*boa tarde*”, “*por favor*” e “*obrigado*” com frequência. Para além destas regras comuns, os delegados tinham também a responsabilidade de todos os dias, avisar as assistentes operacionais de quais as crianças que nesse mesmo dia não almoçavam na escola. No que respeita às regras de sala de aula, estas era poucas, mas bem estipuladas e comunicadas, todavia nem sempre cumpridas pelo grupo. Apesar disso, é possível afirmar que o ambiente em sala de aula possibilitava a aprendizagem significativa dos

conteúdos abordados. As regras dentro da sala passavam por pedir para ir à casa de banho, o que nem sempre acontecia, pois algumas crianças levantavam-se sem autorização; uma outra regra era colocar o braço no ar para falar, o que também não se presenciava com frequência, pois, o entusiasmo em partilhar algo era tanto que maior parte das vezes as crianças falavam sem colocar o braço no ar, o que fazia com que se expressassem todos ao mesmo tempo, não sendo perceptível o que cada um dizia.

Relativamente às áreas curriculares, o grupo apresentava maior dificuldade na área de Português, especificamente na escrita e menor dificuldade na área da Matemática, não apresentando, de forma geral, qualquer dificuldade na área de Estudo do Meio. Um dos interesses do grupo era a audição de histórias, apesar de este não nutrir um contacto frequente com livros, aspeto que foi, tal como descrito e analisado no capítulo seguinte, alvo de reflexão e intervenção por parte da díade. A turma estava integrada, também, num Projeto denominado de *CLIL (Content and Language Integrated Learning)* que resultava da convicção de que a aprendizagem de uma língua estrangeira é mais eficaz quando utilizada como ferramenta de aquisição de conteúdos e por este motivo, alguns conteúdos, como por exemplo os meses do ano e os graus de parentesco, eram abordados não só na língua portuguesa, como também na língua inglesa. De forma geral, observou-se que o grupo era bastante dinâmico, interessado e motivado, o que facilitava as aprendizagens, contudo, como esperado num grupo heterogéneo, também este apresentava diferenças notórias, pois, para além da criança referida acima que apresentara dificuldades na leitura, também outras evidenciavam fragilidades, sobretudo no que concerne ao ritmo de trabalho, sendo que algumas crianças demonstravam uma maior autonomia em realizar as tarefas, enquanto outras demonstravam uma menor capacidade de concentração e por este motivo, a PES beneficiou de “estratégias educativas diferenciadas” (DL nº 240/2001, de 30 de agosto) de forma a dar resposta à inclusão e ao melhor aproveitamento do grupo.

O horário estipulado e o plano do dia eram cumpridos, contudo de forma bastante flexível, pois as temáticas abordadas eram conduzidas de modo a existir interdisciplinaridade, o que fazia com que houvesse o envolvimento dos alunos na gestão deste mesmo plano, uma vez que este surgia, não raras vezes, devido a interesses dos alunos. Assistiu-se, inúmeras vezes, a diálogos entre a docente e as crianças sobre experiências pessoais que cada um considerava importante partilhar, tornando a sala de aula não só num espaço de atividades letivas, mas também num espaço de partilha de experiências. Apesar disto, o grupo

apresentava algumas rotinas por entre o horário definido pela escola. A hora de início das aulas era pelas 09:00, todavia, devido ao tempo que as crianças precisavam para chegar e estabilizar, estas iniciavam apenas cerca de 15 a 20 minutos mais tarde. Normalmente, até chegarem todas as crianças, a professora titular aproveitava alguma conversa que as crianças estivessem a ter e ia fazendo algumas questões, criando assim um diálogo aberto à restante turma sobre o assunto originado no momento. Pelas 10:30 tinham o primeiro intervalo, mas antes de se dirigirem para o exterior formavam uma fila para lhes ser colocado álcool gel nas mãos. Após isto permaneciam no exterior até às 11:00 – hora em que eram chamados pela docente para a rotina de higiene. Este processo de lavarem as mãos seguido do relaxamento que, juntamente com a docente, o grupo realizava, demorava cerca de dez minutos e por este motivo, a segunda aula apenas iniciava pelas 11:10. O relaxamento consistia em, já na sala, ouvirem uma música com sons da natureza, fechar os olhos e realizar alguns exercícios de respiração propostos. Um dos exercícios de relaxamento mais utilizados pela docente era, com as mãos apertadas, fazer de conta que numa mão seguravam uma vela e na outra mão uma flor. O pretendido era que, de forma tranquila, as crianças cheirassem a flor e posteriormente superassem a vela. Isto fazia com que inspirassem e expirassem, ganhado assim alguma concentração. Observou-se que o exercício de relaxamento era uma mais-valia para todas as crianças, pois ficavam mais concentradas, o que permitia que a aula seguinte iniciasse de forma mais tranquila. Esta aula durava até às 12:30 e neste momento voltava a colocar-se álcool gel nas mãos de cada criança para estas se deslocarem até à cantina e almoçarem.

Após o almoço, brincavam livremente no exterior da escola e pelas 13:30 a docente voltava a chamá-los para realizarem a rotina de higiene na casa de banho. Consoante a agitação geral da turma, se houvesse necessidade voltava a repetir-se o relaxamento, contudo, em maior parte das vezes, não aconteceu. A aula prolongava-se até às 15:00 horas e por esta altura as crianças voltavam a desinfetar as mãos, dirigir-se para o exterior, lanchar e brincar livremente até às 15:30 - hora em que voltavam para o interior, iam à casa de banho e regressavam à sala até às 16:30. Este horário de término apenas acontecia às segundas e quintas-feiras, pois às terças e sextas-feiras as aulas terminavam pelas 14:00, e às quartas-feiras pelas 15:00, contudo, nestes dias em que as aulas terminavam mais cedo do que as 16:30, havia, para quem estivesse inscrito, prolongamento com atividades extracurriculares que eram a educação física e a música.

Segundo a docente, antes da situação pandémica, a disposição das mesas e cadeiras eram em formato de “U”, permitindo, não só um trabalho cooperativo e a entreaajuda, como também a motivação das crianças para a aprendizagem (Bessa & Fontaine, 2002), todavia, devido às regras implementadas, a docente viu-se obrigada a formar pares e com isto a disposição das mesas passou a ser em fileiras umas atrás das outras, apresentando um par fixo de crianças por mesa e não possuindo, os alunos, poder de decisão relativamente à distribuição de lugares. Devido a isto, a docente também explicou que optou pelo trabalho mais autónomo e menos de grupo, o que fez com que as crianças não pudessem trocar ideias da forma a que estavam anteriormente habituados – olhando nos olhos de cada uma. Contudo, tentava diversificar a estratégia de trabalho consoante os diferentes tipos de aula, alternando entre trabalho a pares, trabalho em pequeno grupo e trabalho autónomo, construindo assim um ambiente de aprendizagem e que assegurava a cooperação dos alunos (Estanqueiro, 2010). Os pares que partilhavam a mesa eram pensados ao pormenor pela professora titular, de forma a resultarem ao longo da aula, optando-se por juntar, por exemplo, uma criança que apresentava alguma dificuldade na escrita com outra que não apresentava qualquer dificuldade neste domínio, para assim haver mais trabalho de colaboração e entreaajuda, verificando-se isto com frequência, pois à medida que iam terminando, iam ajudando o colega do lado. Para além dos pares, havia ainda três crianças que se encontravam sozinhas na respetiva mesa, segundo a docente, ao comportamento menos adequado. Ao longo do tempo, sentiu-se necessidade de realizar algumas alterações entre os pares, pois havia pares que acabavam por não cumprir algumas regras da sala no decorrer da aula, passando grande parte do tempo a conversar sobre assuntos externos à temática abordada.

Relativamente à organização espaço da sala de aula, esta apresentava-se com um aspeto limpo, acolhedor e com bastante luz natural devido às enormes janelas que dela faziam parte, o que era bastante favorável, pois durante grande parte do dia não era necessária a utilização das lâmpadas da sala. Dispunha de diversos trabalhos elaborados pelas crianças, o que suscitava nestas uma certa curiosidade em visualizar e comentar trabalhos dos colegas, tendo sido as apreciações assistidas bastante positivas. No que respeita aos recursos existentes na sala de aula, estes eram escassos, contudo existia, como já referido na descrição da instituição, uma sala de ciências e tecnologias onde era possível requisitar bastantes recursos para utilizar durante as aulas, tais como jogos de matemática, jogos de palavras,

robôs, entre outros. Na sala do 2.º ano existiam alguns recursos como o MAB, ábacos, sólidos geométricos, dados matemáticos e livros de histórias, todavia sentiu-se a necessidade de alguns outros materiais para a realização de algumas atividades, pois deve ser fomentada a criatividade das crianças através da utilização de materiais inovadores e estimulantes (DL nº 241/2001, de 30 de agosto).

Como forma de término, importa referir que para a caracterização do contexto foram imprescindíveis os processos de observação e reflexão, que serão explicados abaixo, servindo isto como um apoio à dinamização de atividades que foram de acordo com os interesses e necessidades do grupo.

## **2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

Atribui-se uma grande importância à investigação na formação docente dado que realiza um paralelo entre a teoria e a prática, o que é imprescindível numa ação educativa bem concebida e bem justificada (Estrela & Estrela, 2001). Dá-se, assim, a importância da investigação-ação, que se apresenta como uma das várias metodologias de investigação em educação, pois segundo os mesmos autores, o docente investigador é também reflexivo, dado que através da observação que leva à posterior reflexão, é capaz de encontrar soluções para imprevistos que possam acontecer, orientando, tal como referido, a prática futura (Coutinho et al., 2009). Existem, por isso, três tipos de observação – naturalista, ocasional e sistemática. A primeira diz respeito à observação pormenorizada de tudo o que ocorre, num determinado período, dentro da sala de aula, para que seja compreendida a complexidade das situações, daí apenas ser utilizada por observadores com muita experiência. A segunda prende-se com a observação de comportamentos específicos com o intuito de os examinar para uma possível posterior atuação sobre os mesmos. Finalmente, o último tipo de observação assemelha-se ao primeiro, apenas se diferencia pelo recurso a instrumentos como guiões de observação com tópicos específicos a ser analisados (Amaral et al., 1996).

Posto isto, esta metodologia visa, segundo Amaral et al. (1996), a transformação, uma vez que se caracteriza “por uma permanente dinâmica entre teoria e prática em que o professor interfere no próprio terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua ação e produzindo efeitos diretos sobre a prática” (p. 116). De acordo com esta metodologia de investigação, todos os intervenientes são fulcrais durante o processo na tentativa de uma

melhoria da prática, caracterizando-se esta metodologia como participativa e colaborativa. É também prática e interventiva, pois para além de toda a teoria, implica uma prática na ação, o que faz dela, também, cíclica, uma vez que se encontra em constante descoberta entre a teoria e a prática, ponderando as possibilidades de alterações. É crítica com o objetivo de aprimorar a prática e as mudanças que esta implica, caracterizando-se, por fim, por ser auto avaliativa, pois encontra-se em constante avaliação sobre o que ocorre, sendo, desta feita, gerado novo conhecimento (Coutinho et al., 2009).

Relativamente ao 1º CEB, de modo a contrabalançar a ideia de que nesta valência o professor está programado para cumprir um certo currículo, esta metodologia surge na tentativa de o docente ser capaz de coordenar situações que possam surgir durante a prática, levando-o a questionar-se frequentemente (Amaral et al., 1996), pois, de acordo com Alarcão (2001), um profissional equilibrado interroga frequentemente as suas decisões, devendo possuir uma atitude criticamente demandada sobre si e sobre as crianças, levando-as, também, a indagar e refletir sobre a sua aprendizagem. Assim, uma vez que as crianças estão implicadas na construção do seu processo de aprendizagem (Katz, & Chard, 2009), é, respeitante agora à EPE, um dever do educador ouvi-las e abranger as suas ideias na prática, ainda que isso implique uma alteração da planificação inicial, pois desta forma garante-se “uma experiência de aprendizagem profunda, intensa e duradoura” (Oliveira-Formosinho, & Araújo, 2004, p. 86). Ao incluir todas as ideias advindas das crianças, o educador pode ver algumas situações como “potenciadoras de aprendizagem” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 15).

Posto isto, afirma-se que utilizando a investigação-ação, os docentes são capazes de investigar os problemas resultantes das suas práticas cujos necessitam de soluções para possível progresso da ação pedagógica (Cardoso, 2014), fundamentando deste modo, tanto o conhecimento teórico, como o prático (Darling-Hammond, 2014). Desta feita, optou-se por utilizar esta mesma metodologia em ambos os contextos ao longo da PES, uma vez que é vista como condutora de novas relações entre a ação e a investigação, geradora de novas aprendizagens e possibilitadora de novos processos de formação (Benavente et al., 1990).

Com vista a cumprir uma prática investigativa, é necessário, segundo Silva (1996), ter em conta alguns processos que se interligam entre si, nomeadamente a observação, a planificação, a ação, a avaliação e a reflexão. O primeiro diz respeito à observação direta, naturalista, participante e intencional (Estrela, 1994) do contexto em que se está inserido de modo a conhecer o espaço e o grupo e a recolher informações sobre o mesmo que durante a

PES se deu tanto em díade como em conformidade com as docentes cooperantes e as supervisoras institucionais, na tentativa de melhorar, futuramente, a ação e criticando de forma construtiva os aspetos positivos e os aspetos a melhorar (Alarcão, & Tavares, 2003). Por este motivo, dada a importância de recolher informações através da observação direta (Estrela, 1994), durante a prática foram também utilizados instrumentos de recolha de dados que vão ao encontro desta metodologia, nomeadamente guiões de pré-observação elaborados antecipadamente à ação, as grelhas de avaliação que resultaram da observação sistemática no decorrer de cada atividade proposta, interligando, sempre, a prática ao contexto (Lopes da Silva et al., 2016) e as narrativas, em que um elemento da díade se caracterizava por ser o observador e o outro o observado, dado que na narrativa seguinte os papéis se invertiam. Para além destes intervenientes, fazia também parte a docente cooperante, comentando, em último lugar, a situação descrita e analisada pelo par pedagógico. Isto possibilitava a própria reflexão sobre um incidente crítico dado na PES, bem como a reflexão do outro elemento do par pedagógico e ainda a da docente cooperante, permitindo isto que se refletisse em conjunto e evoluísse sobre o processo de aprendizagem, as experiências passadas, os aspetos positivos e os a melhorar (Reis, 2008). Para além destas, é de referir que as observações realizadas deram também origem a registos escritos como as notas de campo no diário de formação, bem como a registos fotográficos das produções das crianças. Em concordância com este pensamento, dá-se a importância da observação em todas as fases da prática, originando a reflexão posterior à mesma.

Uma outra etapa importante é a da planificação que deve estar diretamente ligada com a observação de modo dar resposta a tudo o que fora observado anteriormente, indo ao encontro dos interesses e dificuldades das crianças. No caso da EPE, a planificação deve conter a identificação das necessidades de aprendizagem evidenciadas, os interesses das crianças, as aprendizagens alcançadas para se definirem os objetivos que serão operacionalizados por um conjunto de propostas de atividades e enquadradas nas decisões pedagógicas: áreas de conteúdo, organização do espaço, do material e do grupo. Já a planificação do 1º CEB inclui a contextualização, os objetivos, o mapa de articulação, as ações estratégicas e a respetiva forma de avaliação. Em ambas as valências, as planificações foram, durante a PES, elaboradas pela díade, lembrando a importância de serem adequadas, contextualizadas, sequenciais e sobretudo dando resposta ao grupo em questão (Zabalza, 2000). Aquando da elaboração da planificação, é fundamental que o docente seja reflexivo e, tal como referido no capítulo

anterior, possua estratégias que promovam a diferenciação pedagógica, de acordo com a necessidade de cada criança (Roldão, 2009).

Seguidamente, dá-se o processo da ação educativa onde foram contextualizadas as necessidades do grupo decorrentes da observação, sendo que o facto das intervenções terem sido graduais, facilitou os reajustes necessários nas intervenções seguintes. Posto isto, o processo de avaliação surge como uma componente mediadora que permite ao docente a obtenção de informação acerca das aprendizagens obtidas, podendo ser utilizados, também, alguns instrumentos de avaliação, como as grelhas anteriormente mencionadas (Zabalza, 2001). Apesar de terem sido referidas diferentes formas de avaliação no capítulo I, durante a PES, a avaliação formativa foi a privilegiada, devido à possibilidade de um acompanhamento contínuo e permitindo analisar o desenvolvimento e as aprendizagens educativas de cada criança (Portugal, & Laevers, 2018). Por fim, apesar de a etapa de reflexão ser referida apenas em último lugar, esta deve ser transversal a todas as etapas, pois em qualquer que seja o momento da prática, o docente deve exercer a reflexão sistemática, permitindo-lhe realizar as alterações necessárias para uma prática adequada e mais aperfeiçoada (Perrenoud, 1999), sendo, por isso, o docente, tal como referido em cima, sistematicamente reflexivo. Por isso, na PES, procurou-se refletir antes da ação, na própria ação e após esta, de modo a melhorar a prática futura.

Dada a apresentação do contexto e os referentes teóricos alusivos à metodologia de Investigação, serão no seguinte capítulo apresentadas atividades pertencentes a algumas das sequências pedagógicas realizadas durante a PES.

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

Durante toda a prática docente, é importante que existam frequentes momentos de reflexão sobre a ação, na perspectiva de desenvolvimento profissional dos docentes e melhoria da ação educativa daí decorrente (Reis, 2011), devendo a reflexão apresentar-se como crítica (Freire, 1996), tal como definido no capítulo I, pois esta é uma tarefa fundamental para a ação pedagógica. Esta torna-se, na prática docente, fulcral, pois permite reviver as experiências passadas, cujas podem e devem servir como evolução da prática futura (Gómez, 1992). Todavia, antes deste processo de reflexão, deve ser referido o de observação, uma vez que uma boa observação pode ser capaz de alterar a qualidade do ensino e aprendizagem, por isso, quanto mais pormenorizada for a observação, mais adequada e contextualizada será a prática, oferecendo às crianças ferramentas e metodologias capazes de compreender o mundo (Piaget, 1998). Segundo Amaral et al. (1996), a observação apresenta infindas utilidades para a ação docente, sendo algumas delas a compreensão dos processos a explorar conforme o meio em que estão inseridos; a planificação, organização, gestão e execução das atividades de forma consciente; a percepção do comportamento do grupo, na tentativa de o melhorar e ainda a investigação para posterior melhoria da ação.

Apesar de o processo de observação ter decorrido durante toda a PES, foi dada uma relevância mais acentuada e detalhada ao mesmo nas primeiras semanas de estágio, pois não se conhecia os grupos e era fundamental observar para que posteriormente o contexto pudesse ser conhecido ao pormenor, incluindo neste aspeto as características do grupo, bem como a sua organização no que toca a rotinas, tempos e interação entre os membros. Só após algum conhecimento do grupo e do respetivo espaço, foi possível iniciar a prática educativa adequada às crianças em questão e por isso, referenciando Zabalza (2001), todas as atividades foram pensadas tendo sempre em conta as preferências observadas de cada criança.

Com fundamento no Capítulo I respeitante ao enquadramento teórico e legal, seguido do Capítulo II referente à contextualização do ambiente educativo, serão neste presente capítulo apresentadas e exploradas algumas das ideias já referidas nos capítulos anteriores que interligam a teoria com a prática, bem como parte das ações desenvolvidas na PES em ambas as valências, acompanhando-se de reflexões que sustentam toda a prática educativa.

### 3.1 PRÁTICA EDUCATIVA EM CONTEXTO DE PRÉ-ESCOLAR

Sendo, neste subcapítulo, impossível descrever, refletir e analisar todas as atividades realizadas durante a PES, priorizou-se a análise pormenorizada de algumas delas, mostrando, ainda assim, uma visão geral de todo o trabalho desenvolvido, expondo a transversalidade de saberes em cada atividade descrita.

Tal como referido em cima, a observação constituiu-se, durante a PES, como um elemento fundamental de modo a identificar as dificuldades e os interesses das crianças e através desta foi possível dar resposta a questões que despertaram a sua atenção (Katz, 2016), de modo a tornar a criança como um ser ativo e envolvido no seu processo de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007). Devido a isto foi possível refletir e elaborar sequências didáticas adequadas ao contexto em questão, dando resposta às necessidades de cada criança, integrando-as e envolvendo-as no processo (DL nº 241/2001, de 30 de agosto). Por isso, serão elencadas (na fase II) duas atividades que servem de contextualização do projeto e que conduziram ao desenvolvimento do mesmo de acordo com a MTP, sendo elas “O cão do Rodrigo” e “Quando eu nasci”, seguindo-se três atividades (na fase III) pertencentes à execução do projeto, como “As almofadas da nossa biblioteca”, a “Tenda de leitura” e “O nosso feijoeiro mágico”. Para além destas, seguir-se-á, ainda, após descritas as quatro fases da MTP, uma atividade paralela ao projeto denominada de “Não faz mal ser diferente”. Enquanto isto, o outro elemento do par pedagógico analisará três atividades relacionadas com o projeto, sendo elas “Vamos à caça do urso?”, “Onde está a bibliotecária?” e “O *puff* da nossa biblioteca”, e para além destas, uma paralela ao projeto denominada de “Bolo da caneca”.

Assim, como relatado no capítulo anterior, foi possível observar que durante o dia existiam inúmeros momentos de partilha em que as crianças dialogavam sobre acontecimentos de casa e principalmente ocorridos com os familiares, demonstrando grande interesse em fazê-lo. Com isto, percebeu-se, através de um desses momentos, que mais de metade das crianças não tinha por hábito a audição de histórias em casa, chegando a E. a afirmar que em casa não tinha livros. Após isto, observou-se que nos momentos em que o grupo ficara na sala de atividades, aquando da escolha da área de interesse, a área da biblioteca era quase que inexistente, pois, uma vez que grande parte das crianças não possuía hábitos de leitura/audição de histórias em casa, não nutria interesse pelas mesmas, daí preferir, em grande parte das vezes, outras áreas de interesse que não esta.

Mais tarde, num outro momento de jogo espontâneo em que a área da biblioteca voltara a não ser escolhida por nenhuma criança, interrogou-se ao grupo “Ninguém quer ir para a biblioteca ler um livro?” (S) em que uma das crianças respondeu “A biblioteca não é para brincar” (L). Após isto, em conversa com a docente cooperante, foi possível perceber que o facto de a área da biblioteca ser pouco apelativa, fazia com que as crianças nunca lhe dessem preferência. Assim, dada a importância dos livros na vida das crianças, uma vez que é através da leitura/audição de histórias que desenvolvem o léxico e estabelecem relações entre a oralidade e a escrita (Teberosky, & Colomer, 2003), projetou-se que tornar a área da biblioteca mais atrativa, seria uma estratégia para cativar as crianças, incentivando-as à leitura e mostrando-lhes o quão prazerosa pode ser a leitura de um livro.

Na mesma linha de pensamento, emergiu a pertinência da reorganização desta área e esta primeira fase da MTP (Vasconcelos et al., 2012) de definição da problemática, já explanada no capítulo I, teve como objetivo incentivar e fortalecer a valorização das obras literárias por parte das crianças, de modo que a ligação da criança com os livros fosse fomentada, dada a importância que as histórias apresentam no que toca à linguagem escrita e à própria leitura (Mata, 2008). Para isto, começou-se a estudar sobre a problemática, tendo cada criança partilhado o que sabia sobre a utilidade da área da biblioteca, formando, desta forma, uma teia de ideias com a partilha de cada criança. As restantes crianças, tal como a tríade, ouviam e discutiam as ideias apresentadas, uma vez que o escutar o outro deve ser encarado com regularidade, de forma que se entenda o que cada criança sabe e o que lhe interessa saber (Oliveira-Formosinho, & Araújo, 2008).

Uma vez que uma criança afirmou que existiam bibliotecas com diferentes nomes por umas serem maiores e outras mais pequenas, foram planificadas visitas guiadas online a algumas bibliotecas e clarificaram-se termos como “biblioteca distrital”, “biblioteca municipal”, “biblioteca escolar”, “área da biblioteca da sala” e “área da biblioteca de casa”. Esta era das poucas crianças, segundo conversa com a docente cooperante, que tinha por hábito a leitura e audição de histórias em casa e que frequentava, com alguma regularidade, bibliotecas. Momentos como este permitiram que o grupo se inspirasse para posterior reorganização da biblioteca da respetiva sala, apreciando o gostariam/não de ter na sua. Para além do mais, também foi preparada uma visita guiada à biblioteca da escola onde a bibliotecária explicou cada detalhe e o que esta continha, levando o grupo a perceber que não

só por livros uma biblioteca é composta, podendo estarem presentes filmes, jogos, entre outros.

Após isto, passou-se à fase de planificação e desenvolvimento do trabalho (fase II) em que foi elaborado, juntamente com as crianças, um mapa conceitual, sendo este sugerido às crianças e explicado que era uma possível estratégia de organização prévia à construção de algo. Para além do mapa, acabaram por ser desenvolvidas atividades sugeridas pelas crianças, considerando-se importante a breve descrição, análise e reflexão de duas destas que, tal como referido em cima são “O cão do Rodrigo” e “Quando eu nasci”.

Ambas as atividades estão relacionadas e deram-se após a leitura da história “*Quando eu nasci*” de Isabel Minhós Martins, devendo-se a justificativa desta obra ao facto de na semana anterior uma criança com 6 anos ter dito “O S. ainda é bebé porque ele é mais pequeno do que eu” (D). Dado que a obra em questão aborda aspetos como este, foi exatamente isso que fez com que a planificação se iniciasse com a mesma. Uma vez que é tão importante o diálogo e a partilha de experiências pessoais na socialização e no desenvolvimento da produção linguística (Lopes, 2006) e que o grupo apresentava um grande interesse em fazê-lo, projetou-se que cada criança poderia trazer de casa uma fotografia sua em bebé para ser partilhada com o grupo. Durante esta partilha, foi possível ver esclarecido a diferença entre um bebé e uma criança das suas idades e foi explicitado que, apesar de todos apresentarem características diferentes, já nenhum elemento do grupo era bebé, ficando, assim, consciencializados para as modificações corporais ocorridas ao longo do tempo (Lopes da Silva et al., 2016) e conseguindo, através disto, comunicar de modo adequado à situação, utilizando termos como “mais pequeno”, “maior”, entre outros.

Dado o interesse das crianças na atividade, foi sentido um envolvimento e uma curiosidade por parte destas em mostrar as suas fotografias e uma vez que a tríade, a docente cooperante e a assistente operacional também partilharam a sua fotografia, este foi, também para estes elementos, um dos momentos mais marcantes ao longo da PES devido ao facto de, após isto, em reflexão, o par ter partilhado com estes dois elementos algumas passagens que tinham acontecido na idade representada na fotografia, relembrando-as com nostalgia, acrescentando ainda outras histórias igualmente especiais que ficaram marcadas. Toda esta reflexão da tríade foi benéfica na medida em que a partilha de algumas memórias/experiências passadas fez com que os elementos se ficassem a conhecer de forma mais pessoal.

O facto de ser pedido uma fotografia aos pais, aconteceu, também, por forma a dar oportunidade de participação das famílias nas atividades, mostrando que deverá existir uma proximidade entre a escola e as famílias, dado que o envolvimento destas é ambicionado e benéfico para o desenvolvimento das crianças (Palos, 2002). Foi enviada, via *whatsapp*, uma mensagem aos pais a contextualizar a atividade que iria ser realizada e durante a semana as crianças foram trazendo a sua fotografia e partilhando com o restante grupo. É de realçar que alguns pais enviaram a fotografia imediatamente no dia a seguir e até mais do que uma, em alguns casos e apesar de alguns a terem enviado apenas no último dia da semana, todos participaram na atividade, sendo que, no fim desta, recebeu-se uma mensagem de uma mãe que dizia “obrigada por nos terem feito reviver boas memórias” (C). O par pedagógico encarou esta mensagem como um reforço positivo e com uma grande alegria, pois a mesma demonstrou que a intenção de envolver os pais foi, pelo menos em alguns casos, benéfica, pois para além de terem procurado, junto com as crianças, as respetivas fotografias em bebé, foram capazes de viajar no tempo e reviver certos momentos importantes que ficaram na memória.

Durante a partilha de algumas fotografias, foram vários os comentários tecidos, ouvindo-se alguns como “eras tão fofinha” (L) ou “tu gostavas muito da chupeta” (B). Na última fotografia partilhada, via-se, ao lado daquela criança, um cão e aqui uma outra interrogou “tu não tinhas medo desse cão?” (C), ao qual esta respondeu “não porque era meu e ainda está em minha casa mas agora já é grande” (D), voltando a primeira “na história também tinha um cão, não tinha?” (C) (dirigindo o olhar à docente cooperante). Após esta ter afirmado que sim, a mesma criança disse “podemos também fazer uma história com este cão do D.?” (C). Após isto, mais do que uma criança manifestou interesse em fazê-lo também, pois já se encontravam a discutir o nome que o cão teria na história que seria elaborada.

Uma vez que, aquando da planificação, faz parte do papel do educador atentar as sugestões das crianças de modo que estas possam gerar novas aprendizagens (Lopes da Silva et al., 2016), mesmo que esta tenha de ser alterada e ajustada (Arends, 2008), foram reunidas as personagens que o grupo queria ter na história coletiva e de forma a ter uma base para a história, foram selecionadas, em conjunto, oito imagens da obra lida (“*Quando eu nasci*” de Isabel Minhós) e a partir daí, foi construída uma história coletiva. Projetou-se o *word* e à medida que as imagens selecionadas iam passando, as crianças iam partilhando as suas ideias que eram escritas em tamanho redimensionado, indo, durante este processo, algumas

crianças identificando, noutras palavras, algumas letras, como as do seu nome, reconhecendo, também o seu valor sonoro (Mata, 2008). Disto resultou a história “O cão do Rodrigo” escrita pelo grupo, levando-os a perceber a relação entre o texto e as ilustrações, ficando com a consciência de que o que é dito pode ser escrito através de um código próprio (Teberosky, & Colomer, 2003), sendo que a leitura que cada um realiza nesta fase (EPE) é uma leitura através de ilustrações, sendo, também, possível contar através desta estratégia, uma história.

Apesar de as crianças não terem ilustrado a história, será possível perceber numa outra atividade analisada de seguida que algumas quiseram ilustrar personagens desta mesma história numa almofada, em vez de numa folha como era mais frequente, todavia, mais à frente, será explicado este mesmo passo. Todas as ideias partilhadas foram escritas, de forma que ficassem consciencializados sobre a importância do contributo de cada um e assim percebeu-se que após se ter escrito a ideia de uma das crianças que não costumava intervir por iniciativa própria, esta foi realizando mais partilhas no decorrer da história. Aqui, verificou-se, mais uma vez, o quão importante é ouvir a criança, dando-lhe oportunidade para que se expresse, desenvolvendo, assim, a capacidade de pensar em soluções e a de confiar em si mesma, bem como nas suas capacidades (Hohmann, & Weikart, 2011). Neste momento, percebeu-se, também que todas as crianças estavam envolvidas, porque frequentemente se discutiram ideias, como por exemplo o momento da escolha do nome atribuído à personagem principal, pois foram escolhidos dois nomes, mas rapidamente as crianças, de forma autónoma, chegaram a uma resolução para este conflito, pois, uma vez que noutras atividades já se tinha passado o mesmo, umas das crianças disse “Quem quer o nome da F. põe o dedo no ar e quem quer o nome do J. põe o dedo no ar” (E).

Apesar de um dos elementos do par pedagógico ter intercedido pelo facto de todas as crianças colocarem o dedo no ar ao mesmo tempo (de acordo com as indicações da criança), com esta resolução, esta criança demonstrou ser sabedora das regras de convivência social (Lopes da Silva et al., 2016), percebendo que quem ganha é a maioria. Assim, um elemento do par disse “Boa ideia. Vamos por partes. Coloca o dedo no ar quem prefere o nome da F.” (S). Aqui, procedeu-se à contagem coletiva de cada criança que estava com o dedo no ar, totalizando oito crianças. Seguidamente acrescentou-se “Agora quem prefere o nome do J. coloca o dedo no ar” (S), voltou a fazer-se a contagem e percebeu-se que como este segundo número era superior ao primeiro, seria este o escolhido para a personagem principal, sendo que todas as crianças se mostraram bastante pacíficas e satisfeitas com a escolha. Guardou-se, no computador, a

história construída pelas crianças, bem como as imagens que a acompanhavam e posteriormente o livro e foi impresso para ser colocado na área da biblioteca e lido quando mais lhes conviesse. Assim se confirma que esta foi mais uma das pequenas mudanças realizadas nesta área, pois ainda não havia nenhum livro construído pelas crianças.

Após isto, um elemento do par pedagógico afirmou “vou distribuir as fotografias para cada um colocar na mochila e levar para casa” (S) quando uma criança respondeu “vamos pôr as fotografias na sala para todos os dias vermos” (M). Foi respondido que seria uma ótima ideia, mas que primeiro teria de se conversar com os pais para certificar que não havia problema que as fotografias ficassem, temporariamente (até ao final do ano letivo), na escola, uma vez que algumas delas eram originais e não cópias. Após todos os pais terem afirmado que as fotografias podiam ficar na escola, elaborou-se, com um pedaço de cartão e papel autocolante, uma moldura com o título “Quando eu nasci”, onde cada criança colou a sua fotografia. Após ser discutido em grande grupo o sítio onde iria ficar a moldura com as fotografias, chegou-se à conclusão de que seria uma boa opção este ficar na área da biblioteca, uma vez que era intenção organizar a biblioteca, de modo a torná-la mais confortável, familiar e apelativa e também pelo facto de que a obra que tinha dado origem a esta moldura, se encontrava nesta mesma área. Pendurou-se a moldura na área da biblioteca e o facto de esta se encontrar ao nível dos olhos das crianças e ao alcance destas, permitiu que estas tecessem, frequentemente, nos dias seguintes, comentários sobre as fotografias, fazendo com que a sua participação não se resumisse apenas ao dia da elaboração da moldura, como também a outros momentos, sendo esta uma participação ativa na atividade (Hohmann, & Weikart, 2011).

Dado que a história poderia apenas ser lida através do código escrito e que as ilustrações eram algo mais vulgar aquando da leitura de histórias, uma das estratégias utilizadas para contar, posteriormente, esta mesma história foi recorrendo ao jogo dramático. Assim, foi elaborada por um elemento do par pedagógico um vídeo com uma dramatização de cada passagem da história com todas as personagens e adereços presentes, tendo sido este sempre acompanhado de uma música de fundo. As crianças reagiram de forma bastante positiva e entusiasta, pois nunca tinham assistido a esta forma de contar uma história, contudo, refletindo sobre esta estratégia, compreende-se que numa outra oportunidade de dramatização, seria interessante dar voz às personagens e não acompanhar o vídeo apenas de música.

Voltando ao mapa concetual elaborado na fase II, através deste, as crianças puderam, mias uma vez, como era frequente em outras atividades também, alargar e desenvolver o seu discurso oral, uma vez que apresentavam as suas ideias em grande grupo, dando a devida importância às ideias de cada criança e apontando-as de forma que estas se sentissem valorizadas e incentivadas a participar no diálogo (Lopes da Silva et al., 2016). Neste mapa responderam-se a questões como “o que temos na biblioteca?”, “o que queremos manter na biblioteca?”, “o que queremos retirar da biblioteca?” e “o que queremos acrescentar à biblioteca?” e assim o mapa foi sendo preenchido através das partilhas das crianças. Assim, em análise do mapa, foi possível perceber que da biblioteca as crianças só queriam retirar os sofás (Z), substituindo-os por um *puff* (B) e que queriam manter tudo o resto que desta área fazia parte, como os livros (C, F, L) e a estante (B, C), contudo, relativamente ao que queriam acrescentar, um dos elementos votado mais vezes foram as almofadas (Z, L, L, M, E).

Ainda em relação ao projeto desenvolvido sobre a reorganização da área da biblioteca, foram dinamizadas, na fase III, referente à realização das atividades planificadas, outras atividades em detrimento da história “O cão do Rodrigo” e que deram resposta aos interesses das crianças, permitindo-lhes a partilha dos seus conhecimentos e ideias com o restante grupo (Ferreira, & Santos, 2000). Por isso, uma vez que, de acordo com o mapa concetual, as almofadas foram o elemento mais desejado na biblioteca pelo grupo, a construção destas foi uma das atividades desenvolvidas nesta mesma fase. Previamente, o par pedagógico cortou 12 quadrados de tecido branco com o mesmo comprimento, distribuiu tintas de diferentes cores, pinceis, resguardes de roupa e um quadrado de tecido por cada criança. É de realçar que devido à situação pandémica, o tecido das almofadas tivera de ser um tecido higienizável, pois, uma vez que o intento seria as almofadas permanecerem na área da biblioteca, todas as crianças teriam contacto com estas e assim, o tecido higienizável permitiu que se passasse um pano com desinfetante para estas se encontrarem sempre em condições de serem utilizadas.

Estando já todas as crianças equipadas com os resguardos, algumas destas sentaram-se nas mesas da sala de atividades e pintaram na almofada o que desejaram, enquanto outras preferiram fazê-lo em pé. Relativamente a esta disposição (sentados e em pé), refletiu-se que uma das razões para algumas crianças terem preferido pintar em pé, deveu-se ao facto de as mesas serem largas e as tintas se encontrarem no centro e assim, estando em pé, foi-lhes mais simples alcançar a cor desejada, uma vez que perceberam que em pé alcançavam uma maior agilidade. Numa próxima atividade deste género, espalhar-se-á mais recipientes com tintas,

permitindo que a distância às mesmas não seja um entrave para as crianças. Daqui resultaram desenhos livres e outros com a sugestão explicada anteriormente que passara por deixar na almofada a marca da sua personagem preferida da história “O cão do Rodrigo”. Após terem sido pintadas, as almofadas foram colocadas a secar para posteriormente serem cosidas.

Uma vez que muitas crianças apresentavam dificuldade na motricidade fina, inicialmente foi projetada a elaboração prévia de pares, em que uma criança mais desenvolvida a este nível pudesse auxiliar uma menos desenvolvida, e assim coserem, juntas, a almofada, fazendo, assim, face ao trabalho colaborativo, dada a sua importância já explanada no capítulo I e recorrendo à diferenciação pedagógica, pois, ao elaborar previamente pares, proporcionaram-se “ambientes facilitadores de aprendizagem para todas as crianças” (Clérigo et al., 2017, p. 107). Todavia, aquando da experimentação prévia por parte do par pedagógico desta parte da atividade em que se cosia a almofada, julgou-se que seria algo bastante complexo para as crianças, pois, para além de estarem envolvidos materiais que exigiam muita supervisão por parte do adulto (como a agulha, ainda que de plástico), pelo facto de o tecido ser higienizável, a gramagem deste era mais grossa, o que dificultava a passagem da agulha de um lado do tecido para o outro. Assim, decidiu-se que as almofadas seriam cosidas pelo par pedagógico, o que não impedia que fossem cheias pelas crianças. Por esta razão, assim que secaram, ainda no mesmo dia, as almofadas foram cosidas, deixando apenas uma abertura suficiente para as crianças colocarem o enchimento da almofada.

Para o enchimento das almofadas foi utilizado enchimento próprio para almofadas e ainda os mesmos pares iam, acompanhadas do seu par, dirigindo-se ao saco e tirando enchimento até a almofada estar cheia. Todos os pares conseguiram cumprir esta parte da atividade de forma muito positiva, adotando e diversificando estratégias, podendo-se observar que alguns pares começaram por retirar do saco bastante enchimento e uma vez que se aperceberam que a parte descosida da almofada era reduzida, deram conta que deveriam tirar menos quantidade para poder caber nesta mesma abertura. Observou-se, também que alguns pares optaram por dividir a tarefa, sendo que um elemento retirava o enchimento do saco e o outro elemento do par colocava o enchimento dentro da almofada. Outros pares retiravam de forma conjunta o enchimento do saco e iam enchendo a almofada à vez. Como reflexão desta atividade, analisou-se que a mesma foi positiva na medida em que promoveu a participação das crianças nas decisões sobre a atividade a desenvolver, uma vez

que estas discutiram com o par a forma como a iriam executar e para além disto, observou-se que existiu, efetivamente, trabalho em equipa, evoluindo com os conhecimentos e estratégias dos colegas e superando, assim, este desafio em específico, atuando na ZDP (Vigotsky, 2005). Este trabalho em equipa não se verificou apenas entre o respetivo par, como também entre crianças de outros pares, pois à medida que iam terminando de encher as almofadas, assistiu-se a uma criança a dirigir-se para um elemento de outro par e interrogar “queres que te ajude? Já fizemos a nossa” (RM) ao qual esta abanou com a cabeça positivamente e desta forma ficaram as três crianças a encher a mesma almofada.

Para além do trabalho em equipa, a pintura e enchimento das almofadas permitiu que as crianças desenvolvessem capacidades expressivas e criativas na pintura e para além disto, conceitos matemáticos ligados à quantidade e volume no enchimento (Lopes da Silva et al., 2016), assistindo-se, assim, a uma transversalidade de saberes. Estando cheias todas as almofadas, voltaram a ser cosidas (a abertura em falta) e no dia seguinte foram colocadas na área da biblioteca. Em reflexão, entendeu-se que de forma a envolver ainda mais as crianças no seu processo de aprendizagem, deveriam ter sido estas a colocar as almofadas na área da biblioteca, todavia, mesmo não sendo, assim que as viram, as crianças mostraram-se muito entusiasmadas em utilizá-las, sendo reforçada a ideia de que as almofadas seriam para utilizar aquando da leitura de um livro e não para outros fins como, por exemplo, o relaxamento.

Na mesma linha de pensamento, importa destacar também uma atividade dinamizada de acordo com um dos interesses partilhados por uma das crianças do grupo, como se pode confirmar através do mapa conceitual, que passou por ter uma “tenda colorida” (G) na biblioteca. Esta proposta surgiu da visualização mencionada anteriormente das várias bibliotecas, pois esta mesma criança acrescentou posteriormente “igual à tenda que estava naquela sala da fotografia” (G). A visualização de bibliotecas surgiu pelo interesse que uma criança demonstrou em conhecer muitas bibliotecas, pois, a certa altura afirmou “eu já fui a muitas bibliotecas com a minha mãe e quero ir a mais” (L). Uma vez que após esta criança se ter pronunciado, muitas outras se manifestaram de forma positiva sobre este aspeto, concordando em ter uma tenda na biblioteca, esta foi uma das propostas levadas avante na reorganização da biblioteca. Assim, pesquisou-se na internet (projetando na parede), algumas tendas de leitura e uma vez que se estava perante uma Eco-Escola, apenas algo que ficara logo excluído foi o plástico. Com esta pesquisa de informação, foi intencionada uma relação entre as crianças, valorizando o diálogo e as partilhas que estas iam fazendo enquanto isto (Marta, 2017). Ainda antes de acrescentar

algo sobre a atividade referida, é de salientar a importância que as TIC tiveram, não só nesta, como em muitas outras atividades, sendo uma “mais-valia para o desenvolvimento de competências individuais e sociais” de cada um (Marta, 2017, p. 43), pois, nesta atividade em específico, permitiu o acesso a diversas imagens e procura de informação.

Passando à explicação mais detalhada da atividade, debateu-se, em grupo, qual a base ideal para a tenda que se iria construir e daqui advieram bastantes ideias, inclusive algumas que tinham visto na pesquisa realizada anteriormente. Assim, as ideias foram “paus de madeira” (L), “cadeiras e uma manta por cima” (Z) (com base na ideia de uma estação de um percurso motor realizado anteriormente em que foram utilizadas cadeiras e uma manta, chegando as crianças nessa altura a apelidar esse túnel de “tenda”), “tenda de acampar” (M), “a casinha de brincar da cozinha” (D) e “um guarda-sol com uma manta” (S), sendo que a última partilha surgira de um dos elementos do par pedagógico, tentando aproveitar, ao máximo, a junção de ideias obtidas no diálogo.

Assim, uma vez que se projetara elaborar algo em que todas as crianças pudessem estar envolvidas, evitando parafusos e materiais semelhantes, concluiu-se, através de uma votação, que a partilha com mais votos era a de um guarda-sol com uma manta. Após isto, e dado que, as crianças desejavam uma tenda colorida e além disso, a manta teria de ser higienizável, a docente cooperante partilhou a sua ideia, afirmando que se poderia reutilizar umas tiras de papel de celofane que tinham servido para uma outra atividade, decorá-las ao gosto de cada um e pendurá-las no guarda-sol, permitindo que fossem simultaneamente coloridas e higienizáveis. Posto isto, no dia seguinte distribuiu-se uma fita de celofane por cada criança, juntamente com canetas de acetatos de diversas cores e mais uma vez aqui se assistiu ao trabalho colaborativo, pois quatro crianças preferiram colorir juntas as fitas, em vez de as colorirem individualmente, indo, durante o processo, conversando sobre o que cada uma estava a desenhar e desenvolvendo, desta forma “as suas capacidades de expressão oral” (Sim-Sim et al., 2008, p. 40). Ademais, ao longo desta parte da atividade expressaram prazer em descobrir novos materiais para pintar e desenhar, uma vez que nunca tinham pintado com canetas de acetatos nem mesmo utilizado o celofane como base, todavia isto foi possível porque é dever do educador expandir as experiências das crianças, permitindo que estas desenvolvam “a imaginação e as possibilidades de criação” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 49). Terminadas todas as fitas, estas foram penduradas no guarda-sol com a ajuda de um agrafador

e assim que ficaram todas penduradas, abriu-se o guarda-sol e todas as crianças mostraram o seu entusiasmo através das expressões que fizeram e dos sons que emitiram.

Para terminar a descrição e análise crítica e reflexiva de algumas das atividades que fizeram parte do projeto e como término da fase III da MTP, será importante descrever uma pequena atividade denominada de “O nosso feijoeiro mágico” que esteve diretamente relacionada com a anterior e que deu resposta ao desejo de uma das crianças que gostaria de ter plantas na biblioteca. Assim, foi lida a história “João e o pé de feijão” de *Ronne Randall* e seguidamente distribuiu-se por cada criança um *kit* previamente preparado que continha um copo de plástico, quatro feijões, algodão e os procedimentos necessários para realizar a experiência do feijão. Cada criança levou um *kit* para poder realizar a experiência com as suas famílias e à medida que se viam evoluções nas experiências, os pais enviavam, via *whatsapp*, fotografias, criando-se, através disto, uma ligação entre a família e a escola. Durante os dias seguintes, as crianças foram partilhando na escola a evolução dos seus feijões, chegando uma criança a afirmar “Eu já mudei os meus para um vaso porque já estavam a tocar no teto” (G), demonstrando “confiança nas suas capacidades” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97). Através desta atividade, puderam aperceber-se da passagem do tempo, sendo que na natureza tudo cresce ao seu ritmo e que não é possível apressar nada, realçando-se, também, através disto, os elementos necessários ao crescimento de uma planta, tal como luz e água. Com isto, estimulou-se o cuidado com a natureza, uma vez que devem cuidar da planta para não morrer, envolvendo isto, também, a responsabilidade através da experimentação (Lopes da Silva et al., 2016), construindo uma aprendizagem sobre as ciências, uma vez que esta se desenrola da ação sobre os objetos (Martins et al., 2009). Para além disto, esta atividade permitiu testemunhar o envolvimento e o interesse que as crianças apresentavam “onde a sua voz se escutou, se ouviu quer na dimensão cognitiva, quer na emocional” (Marta, 2017, p. 44).

Para além disto, apesar de serem envolvidas as famílias, não era este o objetivo principal no processo de aprendizagem das crianças, mas sim, tal como referido no início do parágrafo, ter plantas na biblioteca, a pedido de uma das crianças. Assim, na semana seguinte, dado que não se recebeu fotografias de três crianças e dado que estas afirmavam não ter realizado a experiência, estas semearam feijões no balde de terra que servia para segurar o pé do guarda-sol, dando-se um outro uso a este balde de terra, sem ser necessário utilizar mais vasos e, para além disto, o mais importante foi que as crianças que não tinham, ainda, realizado a experiência, puderam fazê-lo na escola.

Chegado o dia do término da reorganização da área da biblioteca, foi evidente o envolvimento das crianças e a aplicação de conhecimentos alcançados sobre o assunto, pois, observaram-se crianças a falar num tom de voz baixo e a caminhar de forma cuidada pela área, fomentando, assim, aprendizagens no que respeita às regras de convivência (Lopes da Silva, et al., 2016). O culminar de todo este projeto deu-se com a divulgação da nova área da biblioteca aos pais. Foram enviadas, via *whatsapp* (para o grupo de pais) fotografias do “antes” e do “depois” da reorganização da área da biblioteca, de forma que as famílias pudessem ter conhecimento do resultado final. Apesar de estas terem estado, durante o desenvolvimento do mesmo, envolvidas, sentiu-se necessidade de partilhar o resultado que foi merecedor de *feedback* bastante positivo por parte destes. Como remate sobre a participação e envolvimento das famílias, seria importante realçar a disponibilidade e atenção que estas foram demonstrando durante todo o tempo da PES, dado que, sempre que se propuseram atividades em casa com os respetivos educandos, estas foram realizadas por grande parte das famílias, chegando mesmo algumas atividades a serem realizadas por todas as famílias juntamente com as crianças, nomeadamente a atividade denominada de “Quando eu nasci” explicada na fase anterior. Esta partilha de fotografias via online mostrou-se muito rica, uma vez que todos os pais tinham acesso às fotografias das experiências das outras crianças, o que fazia com que, caso algum pai ainda não tivesse realizado alguma atividade com o seu educando, a partilha de fotografias por parte dos outros pais, servisse como lembrete, acabando por, mais tarde, realizá-la, também.

Apesar de nas atividades relacionadas com o projeto terem sido exploradas todas as áreas de conteúdo de forma contextualizada, surgiram, paralelas ao projeto, atividades que foram dando resposta à curiosidade das crianças e por isso importa destacar uma dessas em que se sentiu particularmente entusiasmo por parte das mesmas. Posto isto, a atividade denomina-se de “Não faz mal ser diferente” e consistiu num teatro de sombras com esta mesma obra, de *Todd Parr*. Este surgiu devido ao facto de uma encarregada de educação ter pedido para falar com a educadora no sentido de esclarecer o que se tinha passado no dia anterior com o seu filho. Durante a conversa, a mãe referiu que um menino do grupo tinha apelidado o seu filho de nomes inapropriados com base no seu corpo. Posto isto, a educadora teve uma conversa com as crianças em questão, alertando-as que todos são diferentes, mas que não havia nenhum problema nisso, chegando mesmo a exemplificar que existiam pessoas mais altas e mais baixas, mais gordas e mais magras, com mais ou menos cabelo e que todos,

independentemente das suas características, deviam ser respeitados. Para além deste diálogo entre a educadora e as duas crianças em questão, projetou-se que, uma vez que certamente outras crianças tinham assistido a estes nomes que foram chamados, seria importante ter uma conversa com o grupo sem a direcionar para este caso em específico. Por isso, uma estratégia que o par pedagógico adotou foi abordar este assunto através da obra anteriormente referida, contudo, dado que em algumas obras exploradas anteriormente já tivera sido usado apenas o livro como suporte, surgiu a necessidade de adaptar novas estratégias nestes momentos de contar a história (Oliveira, 2006) e explorar um pouco mais as diversas formas como uma história pode ser contada. Por isso, uma vez que algumas crianças tinham demonstrado muita curiosidade em produzir sombras numa atividade realizada anteriormente que incluiu acetatos e a respetiva máquina para os projetar na parede, utilizou-se esta mesma estratégia, preparando um teatro de sombras. Para isto, foram necessários alguns materiais como cartolina preta (para desenhar as personagens da história), paus de espetada (para segurarem as personagens) e um placard feito com os limites de uma caixa de papelão, papel vegetal e um holofote.

Sentiu-se que o facto de a história ter sido contada de uma forma nunca antes assistida pelas crianças (através das sombras), deixou-as curiosas e envolvidas durante a mesma, pois, ouviram-se muitas vezes manifestações por parte destas, como risos e sons de espanto, mostrando-se com isto surpreendidas com algumas passagens da história, incluindo uma criança que quando ouviu “não faz mal comer na banheira” refutou “eu como só na cozinha” (L).

Para além disto, no final da história todas as crianças quiseram experimentar fazer a sombra com as personagens, chegando uma das crianças a contar uma história com a personagem que escolheu. Após isto, exploraram ainda livremente as sombras que cada um conseguia fazer com o seu corpo, nomeadamente com as mãos, ouvindo-se uma criança dizer “as minhas mãos são um passarinho, olha” (S). Observou-se que durante esta brincadeira livre, em que muitas crianças imitaram os gestos e movimentos de outras, foram capazes de perceber as possibilidades e os limites do seu corpo, bem como manipulá-lo pelo espaço disponível, mesmo que isso interferisse com a sombra de alguma outra criança, criando-se, assim, muitas vezes, novas experiências na parede.

Apesar de não ter uma história associada, esta obra faz referência a muitas características que são normais e que não fazem mal ter, começando cada frase com “Não faz mal...”, por exemplo “Não faz mal usar óculos” / “Não faz mal comer na banheira”. Com isto,

sentiu-se que o grupo passara a utilizar esta mesma expressão em inúmeras situações do dia a dia, pois assistiu-se a uma criança dizer “Não faz mal beber o iogurte de palhinha” (Z) e outra que constantemente, após fazer algo que não era habitual, perguntava “Não faz mal, pois não?” (B). Embora esta obra tenha sido explorada com o intuito de fazer o grupo perceber que todos são diferentes, mas todos iguais, foram trabalhadas muitas outras questões que vão para além desta.

Para além das atividades envolvidas no projeto e as paralelas ao mesmo, deu-se também a dinamização de uma atividade em colaboração com os restantes pares pedagógicos da EPE – a caixa de areia no exterior. Apesar de este ser um espaço com material bastante diversificado e adequado ao desenvolvimento das crianças, sentiu-se necessidade de estas possuírem, também, uma caixa de areia onde pudessem desenvolver capacidades sensoriais, estimulando o tato (através da textura e temperatura da areia), a visão (através das diferentes formas que podem ser criadas na areia), o olfato (distinguindo o cheiro que a areia pode apresentar estando no interior ou no exterior) e a audição (ouvindo o outro sobre as construções a realizar com este material). Esta necessidade sentiu-se, pois no exterior existia uma parte com terra para se colocar na compostagem e perto desta existiam dois bidões com areia (caso fosse necessário para algum trabalho) e mais do que uma vez se assistiu a grupos de crianças brincarem com a areia, pedindo às docentes se podiam virar a areia no chão para fazerem construções. Para além da areia, utilizavam também terra e construíam bolos, misturando, muitas vezes, ambos os materiais, adicionando água. Dado que os grupos observados foram de diferentes salas, os três pares pedagógicos projetaram a construção de uma caixa de areia que pudesse ser comum aos grupos da EPE. Para esta foram utilizados materiais como areia de espessura média, um plástico enterrado na terra para servir de base para colocar a areia, 12 pneus semienterrados para os limites da caixa, tintas para pintar os pneus e um plástico para cobrir a caixa de areia, protegendo-a, assim, da sujidade. Relativamente ao tipo de areia, seria importante esclarecer que inicialmente se tinha pensado em areia grossa para não voar, todavia, em conversa com as docentes cooperantes das três salas, percebeu-se que este tipo de areia não permitia que as construções das crianças permanecessem intactas, sendo esta areia demasiado grossa para este fim. Assim, foi sugerido por uma docente cooperante uma areia média e foi essa a escolhida. Para além disto, foi deixada, ao lado da caixa de areia uma caixa de madeira com vários materiais que as crianças

poderiam utilizar nas suas construções, nomeadamente tachos que já não eram usados, baldes de praia e talheres.

De forma a envolver as crianças na construção da caixa de areia, cada grupo ficou responsável por pintar quatro pneus e por isso, em pequenos grupos, as crianças pintaram, com tinta acrílica, e de forma livre os pneus que serviram como limite da caixa. Será importante também aqui referir que para estes limites, um par pedagógico havia sugerido paletes de madeira, mais um ponto que em discussão com as docentes cooperantes, estas alertaram que a madeira poderia ser um material menos seguro, pois se as crianças caíssem e batessem com a cabeça, era preferível baterem com a cabeça em algo menos duro, daí ter surgido a ideia dos pneus. Relativamente à medida da caixa, projetou-se uma caixa com 1,5m x 1,5m, podendo estar apenas cinco crianças em simultâneo dentro da caixa para permitir que estas tivessem espaço suficiente para as suas construções. Uma outra indicação deixada foi tapar, no fim de cada dia, a caixa, de modo a prevenir bichos, dejetos de gato e afins.

Antes de pensar na forma como elaborar a caixa de areia, pensou-se na sua localização, tendo esta de ficar num lugar que permitisse que as docentes visualizassem, tanto a caixa de areia, como, em simultâneo, o respetivo espaço exterior, uma vez que é importante que este seja sempre supervisionado. E conseguiu-se. No penúltimo dia da PES deslocou-se, a pedido da coordenadora, até à escola uma equipa da Câmara Municipal daquela zona e escavou um buraco, enterrando o plástico, os pneus e a areia. No último dia cada grupo visitou a caixa de areia e foi muito comvente ver o entusiasmo das crianças por possuírem uma caixa de areia e “tão grande” (M) no exterior.

É importante esclarecer que desde o planeamento da caixa de areia até ao dia da sua abertura oficial, foi notório o trabalho colaborativo entre os pares pedagógicos dos diferentes grupos, permitindo a troca de ideias e as apreciações críticas entre pares. Pensa-se que todo este trabalho fora uma mais-valia, tanto a nível pessoal como a nível profissional. Primeiramente permitiu que se mantivesse um maior diálogo entre os pares, pois constantemente surgiam ideias e dúvidas sobre a caixa de areia, o que levou a que se fosse discutindo sobre outros assuntos também pertinentes, conhecendo outras opiniões e outras formas de pensar e ver a mesma situação.

A nível profissional foi enriquecedor pois acabou por se ganhar uma maior confiança para discutir até acontecimentos que cada par experienciava com o respetivo grupo, dando a conhecer a forma de atuar de cada uma perante cada situação e aprendendo, também, outras

formas de atuar possíveis. Para além disto, foi esta ligação bastante positiva porque sentiu-se que todos os elementos trabalharam e se esforçaram em prol de um objetivo que se prendia com a felicidade das crianças.

Para além do trabalho de equipa sentido durante a PES entre os pares pedagógicos dos diferentes grupos, não se pode deixar de referir o apoio sentido, quer por parte da docente cooperante, quer pela supervisora institucional, pois em toda a prática educativa o par pedagógico experienciou uma aprendizagem constante que foi conduzida pelo trabalho colaborativo entre os quatro elementos mencionados, o que levou a uma melhor perceção da prática, servindo como uma contribuição à sua reformulação (Gómez, 1992). Todo este auxílio foi fundamental, pois, relativamente à docente cooperante, esta acompanhou todas as atividades dinamizadas pelo par pedagógico com o grupo, tendo auxiliado no decorrer das mesmas. Esta ajuda tornou-se preciosa, principalmente no início em que o par pedagógico não conhecia pormenorizadamente o grupo, enquanto a docente cooperante já estava há algum tempo com o mesmo, o que permitia a utilização de um discurso e estratégias mais adequados ao contexto em questão (Ribeiro, & Moreira, 2007). Depois de se saber as rotinas do grupo e de conhecer cada criança pertencente ao mesmo, tornou-se mais simples, mas ainda assim com o auxílio da docente cooperante, adequar e utilizar novas estratégias. Relativamente, agora, à supervisora institucional, a sua colaboração serviu, de entre muitas outras coisas, para a construção de variados saberes profissionais e outros tantos que contribuíram para um crescimento a nível pessoal. Isto foi possível devido à constante partilha de saberes práticos e teóricos aquando das planificações, das observações e dos próprios comentários aos capítulos do presente relatório.

De forma reflexiva, é possível afirmar que, tal como explanado no capítulo I, foi atribuído ao trabalho colaborativo um papel imprescindível ao longo de todo este processo, tanto nas atividades descritas entre o par pedagógico e o respetivo grupo, como entre o par pedagógico e as docentes (cooperante e supervisora) e ainda entre os vários pares pedagógicos da EPE, o que permitiu o crescimento e a evolução desde o início ao fim da prática educativa.

As experiências relatadas no subcapítulo seguinte, alusivo à descrição e análise da PES no 1º CEB, seguirão a mesma metodologia de análise utilizada neste subcapítulo, refletindo sobre as aprendizagens desenvolvidas, a nível pessoal e profissional, nessa mesma valência.

## **3.2 PRÁTICA EDUCATIVA EM CONTEXTO DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Tal como referido em cima, também nesta valência se deu a importância da observação como condição prévia necessária à elaboração de planificações que dessem resposta às questões das crianças (Katz, 2016). Devido a isto, durante o processo de observação realizado ao longo da PES, foi denotado um maior desinteresse do grupo pela área de Português que se explicava através da pouca exploração que faziam de obras literárias e da falta de atividades empreendedoras e lúdicas ligadas às mesmas. Ademais, em reflexão, constatou-se também que isto era notório devido ao facto de as crianças terem iniciado um 2º ano de escolaridade em que o anterior se desenvolvera à distância devido ao isolamento das escolas (COVID-19). Por este motivo, e por se perceber que havia uma biblioteca escolar bastante rica, que segundo Moedas (2000) pode servir para desenvolver a capacidade de leitura e escrita, fomentando o gosto por estas áreas, deu-se a necessidade de incluir uma prática que recaísse sobre as obras literárias.

Assim, objetivava-se, que fossem principalmente desenvolvidas “competências de leitura (...) [e o] gosto acrescido pelo manuseamento e posse do livro” (Bastos, 1992, p. 31) pois, segundo Sobrino et al. (1994), o hábito de ler estimula a criatividade, apura a sensibilidade, conduz a reflexão e aprimora a inteligência. Com isto, favoreceu-se a área de Português, dado que o contacto com histórias e a interação com obras literárias é fundamental para a vida das crianças, possuindo uma grande influência durante todo o seu percurso escolar, especificamente na “interação discursiva e enriquecimento da comunicação” (Buescu et al., 2015, p. 8). No 1.º CEB, esta influência revela-se ainda mais acentuada, uma vez que é a fase em que as crianças transitam para a aprendizagem da leitura e escrita, começando o processo de alfabetização, tão determinante para o seu futuro. É neste sentido que se destaca o papel das obras literárias como um facilitador desta aprendizagem, bem como um propulsor para muitas outras (Bento, & Balça, 2016). Esta leitura assume-se como um processo muito importante, sendo quase que indispensável à vida humana, uma vez que possibilita às crianças um olhar mais crítico e reflexivo sobre o mundo, o desenvolvimento cognitivo, o acesso à informação, uma melhor forma de expressão e um enriquecimento cultural, tornando-as, assim, conscientes de si próprias (Soares, 2010), desenvolvendo competências linguísticas e literárias e a sensibilidade estética (Bento, & Balça, 2016).

Contudo, uma vez que se pretendia explorar de forma aprofundada o maior número de obras possível, incluindo uma vasta variedade de géneros textuais, foi tida sempre em conta a articulação das obras com várias áreas curriculares, de modo que todas as atividades das diferentes áreas apresentassem como ponto de partida uma obra literária. De referir que a seleção das obras, para além de ter sido realizada com base na qualidade das mesmas para uma melhor exploração com as distintas áreas (Silva, 2017), foi também tendo em conta as preferências do grupo, desejando, com isto, motivar as crianças que deste faziam parte, pois quem está motivado para a leitura, estará, conseqüentemente, mais concentrado e envolvido no texto (Veríssimo, 2013), possuindo uma maior capacidade de perceção e um melhor desempenho na sua exploração. No entanto, importa afirmar que o texto pode já ser por si próprio um fator de motivação, daí ser tão relevante a sua escolha, devendo esta ser pensada e orientada, criando um fio condutor no que toca às ideias, de modo a ir ao encontro dos interesses das crianças (Viana et al., 2010). Ademais, refere-se que foram utilizadas diferentes técnicas de leitura, nomeadamente a de leitura tradicional (livro voltado para as crianças), teatro de sombras e teatro de fantoches, para uma maior diversidade de estratégias, seguindo a ideia de que uma história não deve ser contada apenas utilizando o livro, podendo ser diversificada com outros métodos e recursos (Quinta, & Costa, 2012).

Apesar de se terem diversificado diferentes técnicas de como as histórias poderiam ser contadas, em reflexão entre a díade, percebeu-se que estas poderiam ter sido ainda mais exploradas, uma vez que na sala estavam disponíveis materiais que possibilitavam esse facto. Existia, por isso, uma placa de histórias que continha diversos desenhos e à medida que se ia contando a história, as crianças iam visualizando os desenhos que eram, não raras vezes, em 3D, *pop-up* ou com sons, captando, assim, segundo a docente cooperante, a atenção do grupo. Para além desta placa, existia também um avental de feltro em que se colavam as personagens (através do velcro) à medida que a história se ia desenrolando. Também se concluiu que ia de acordo com os interesses das crianças a elaboração de uma história coletiva e a criação, por parte destas, das próprias personagens com tecido, uma vez que este era um grupo bastante criativo e com grande preferência pelas artes visuais.

Antes de qualquer decisão, entre iniciar/não este projeto, foi planeado um questionário aos pais de forma a não cometer erros de generalização, contudo em conversa com a docente cooperante, entendeu-se que esta tinha conhecimento sobre quais as crianças que possuíam hábitos de leitura em casa, não havendo, com isto, necessidade de avançar com

o questionário. Através desta conversa, ficou perceptível que as crianças gostavam de ler, contudo eram poucas as que tinham hábitos de leitura, daí se demonstrarem tão entusiasmadas aquando da leitura de uma história e ainda mais quando a leitura envolvia, como já referido, diferentes estratégias, permitindo-lhes explorar o livro de diversas formas. Com isto, apresentou-se como uma das estratégias do projeto o uso de obras na abordagem de novos conteúdos das diferentes áreas, assumindo, assim, a importância que a leitura apresenta na vida das crianças, pois estas apropriam-se da leitura, verificando-se no futuro que as crianças que ouvem muitas histórias, terão uma maior facilidade em ler, pois, como afirma Hohmann, e Weikart (2009),

através da leitura de histórias às crianças, pelos pais, outros membros da família ou quaisquer adultos significativos, cria-se um laço emocional e pessoal muito forte, de forma que as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura” (p. 547).

Através do desenvolvimento deste projeto de intervenção, promoveu-se o contacto das crianças com as diferentes obras literárias, objetivando-se, a exploração destas, de modo a instigar o gosto pela leitura e pela escrita, mostrando-lhes o quão aprazível pode ser a exploração de uma obra (Colomer, & Camps, 2002).

Ainda por meio da observação, concluiu-se que a temática das fantasias e do maravilhoso (como monstros imaginários) suscitava bastante interesse nas crianças, pois estas eram bastante criativas e capazes de dar largas à imaginação, demonstrando uma grande capacidade em descrever, por exemplo, um monstro (que ia além das características habituais) num período temporal muito reduzido. Assim, uma das práticas que será descrita, analisada e refletida de seguida, incluiu a história “O palhaço que perdeu a graça” de *Laiza Milena*, sofrendo esta algumas modificações que iam ao encontro das fantasias criadas pelo grupo, nomeadamente o acréscimo de monstros imaginários com nomes incomuns como “Caixeco”, “Nineco” e “Maleco”, denotando-se nas crianças, como esperado, um grande sentido de humor ao ouvir tais nomes.

Esta prática iniciou-se com a projeção de uma imagem que constava na obra antes mencionada e onde se podia ver, a preto e branco, um palhaço que apresentava um olhar triste e que estava sentado num passei com uma flor na mão. Alguns segundos após a imagem ser projetada, pôde ouvir-se um áudio que, numa linguagem característica dizia “Olá amigos de 2º ano, vocês não me veem, mas eu vou apresentar-me. Eu sou o Caixeco e sou o monstro

mais velho de todos os monstros. Gosto muito de ler e gosto menos de contos. Eu sei que vocês estão a ver um grande amigo meu, o palhaço. Como é que ele se sentirá? Estará sozinho? Ouvi dizer que são muito bons a escrever! E que tal se elaborassem uma história coletiva e me contassem a vossa opinião sobre o meu amigo?”. Esta interação do monstro Caixeco com o grupo serviu como uma estratégia para envolver as crianças na atividade e fazer com que estas antecipassem o conteúdo da obra com base numa ilustração (Buescu et al., 2015).

Após alguns segundos atentos à imagem, logo começaram a surgir ideias, sendo tencionado que todas as crianças dessem o seu contributo e expressassem a sua opinião sobre a imagem, lembrando-lhes, mais do que uma única vez, que todas as ideias eram válidas e muito importantes. Nesta altura, um elemento do par pedagógico ia ouvindo as ideias das crianças e juntos iam construindo a história, sendo que a história estava a ser escrita no quadro e cada criança a escrevia no seu caderno. Aqui foi sentida alguma dificuldade por parte da díade, pois como as ideias eram muitas e todas muito diferentes, nem sempre foi fácil chegar a um consenso sobre como a história se ia desenvolver, contudo, com o auxílio da docente cooperante, este processo tornou-se mais simples, tendo a díade presenciado algumas estratégias utilizadas pela docente que resultaram de forma muito positiva, nomeando por exemplo uma situação em que uma criança afirmou “ele tinha um nariz muito grande como o das bruxas” (M) e de seguida outra disse “os palhaços nem sequer têm o nariz grande, é uma bola vermelha” (V). Após isto, presenciaram-se mais trocas de ideias entre o grupo, sendo que uns defendiam que o nariz era grande e outros que o nariz era uma bola. Enquanto isto, a docente não se pronunciou, tendo apenas assistido à discussão, mas quando esta terminara, a docente interrogou “mas o palhaço da nossa história tinha nariz grande ou em forma de bola?” (D) ao que uma criança respondeu “ele quando era pequeno tinha o nariz vermelho e em bola, mas depois cresceu e o nariz e ficou como o das bruxas” (C). A atitude da docente cooperante demonstrou às crianças que todas as ideias eram, tal como lhes indicado aquando o início da história, válidas e muito importantes na elaboração da história.

Terminada a história elaborada pelas crianças, uma outra personagem interagiu com estas (também em forma de áudio) dando-lhes a missão de estarem muito atentas à história que seria contada de seguida, de modo a perceberem se havia alguma similitude entre esta mesma história e a história criada anteriormente. Este meio de interação com as crianças deixava-as entusiasmadas, pois, no áudio percebia-se que o recado era exclusivamente para

o grupo e isso causou-lhes uma proximidade muito grande com a personagem (Flores, 2011). Procedeu-se à leitura da obra com recurso a um teatro de sombras com paus de espetada, como se pode ver na figura 1, o que as deixou bastante interessadas e curiosas, pois, nunca tinham assistido a uma história contada deste modo.



**Figura 1** - Personagens elaboradas com paus de espetada

Após a interação deste monstro com as crianças, mais dois monstros também interagiram com o grupo, dando-lhes outras missões e dado que estes apresentavam características muito gerais, como por exemplo “gosto muito de ler e gosto menos de contos” ou “sou bem alto e gosto de comer”, seria perfeitamente normal que as crianças se identificassem com alguma personagem, por isso, dado o término da história e a respetiva pós-leitura, foi realizada a contagem do monstro preferido de cada criança, devendo esta esclarecer a razão da sua escolha. Para dar continuidade a esta atividade e uma vez que as tabelas de frequência eram um conteúdo inserido no domínio da Organização e Tratamento de Dados que tinha sido abordado recentemente, cada criança elaborou, numa folha de registo, uma tabela de frequências com os dados obtidos que fora, posteriormente, corrigida no quadro, bem como algumas questões de interpretação relativas à mesma construção. É de salientar que fazia parte da planificação que a correção desta construção fosse no quadro e realizada pelas crianças, permitindo que a resolvessem em conjunto e desta forma pudessem

partilhar o seu raciocínio e as suas estratégias de resolução, fazendo-os sentir mais capazes e confiantes (Pontes, & Serrazina, 2000), todavia, devido às circunstâncias pandémicas, a construção foi corrigida por um elemento da díade, evitando que tantas crianças utilizassem o mesmo marcador. Assim, as crianças foram capazes de pensar, refletir e explicar o seu raciocínio (Fernandes, 2017), todavia no seu lugar.

De modo a dar continuidade a esta sequência de atividades em torno da temática dos monstros imaginários, foi proposto às crianças uma atividade de experimentação e criação que lhes permitia escolher técnicas e materiais de acordo com o objetivo da sua apresentação plástica, pois a literatura infantil, ao serviço da Expressão Artística permite à criança ter um maior acesso à arte, bem como a diferentes experiências e atividades. Assim sendo, a criança pode, através de histórias lidas/ ouvidas e através da observação das próprias criações sobre as mesmas, alcançar mais liberdade e criatividade no seu pensamento. Aqui, o papel do professor é importante para desenvolver o gosto pessoal das crianças (Soares, 2010) por criações próprias acerca das histórias ouvidas.



**Figura 2** - Elaboração dos monstrecos

A atividade acima mencionada consistiu na elaboração do próprio monstro a partir de um objeto comum – um rolo de papel higiénico (sem papel) que estava incluído num kit constituído por algodão, lã, tecido, massa, tintas e uns olhos móveis autoadesivos. Isto deu-lhes total liberdade para utilizar os objetos privilegiados para decorar o respetivo monstro, confirmando-se que a diversidade de materiais provocou a desenvolvimento da criatividade das crianças através de técnicas como o recorte, a colagem e a pintura (Sousa, 2003), resultando

disto monstros diferentes e identificáveis com as características individuais de cada um, como se verifica na figura 2, pois foi proporcionada liberdade para cada um se apoderar da espontaneidade e não da aceitação de uma forma específica ou um ideal já elaborado, dado que a arte só é verdadeira quando criada e não recriada (Piaget, 1998).

Após todas as crianças elaborarem o seu monstro, cada uma teve oportunidade de o apresentar ao restante grupo, pensando, antecipadamente num nome e numa descrição do mesmo. Assim, para que as crianças apresentassem o seu monstro de forma criativa, a díade preparou previamente “a roda das características” que consistia numa roleta que cada criança deveria girar, através do computador, que expunha a forma como o monstro deveria ser apresentado. Assim, existiam diferentes maneiras, nomeadamente “a chorar”, “a gargalhar”, “a falar entre os dentes”, “com a língua de fora”, entre outros, dando-lhes oportunidade de explorar a voz e o corpo de forma criativa (Ministério da Educação, 2004). No momento de rodar a roleta, apenas a criança em questão via qual a forma de apresentação, estimulando uma escuta ativa, uma vez que enquanto essa mesma criança apresentava o respetivo monstro, as restantes deveriam “escutar para ouvir (...) e identificar” (Tavares, 2007, p. 71)

Neste momento, observou-se que todas as crianças se encontravam entusiasmadas para realizar a tarefa, excetuando uma criança que afirmou não querer apresentar o seu monstro. Após ter sido questionada se desejava apresentar o seu monstro juntamente com uma das docentes, esta respondeu negativamente, acrescentando “tu podes apresentar o meu monstro, mas eu não quero” (M). Dada a situação e tendo em conta a criança em questão, foi possível concluir, com base, também, em atitudes anteriores, que esta criança apresentava falta de confiança no seu trabalho, podendo necessitar de motivação intrínseca, dado que esta não resulta do trabalho intensivo do aluno mas sim, muitas vezes, das ações do professor (Moraes, & Varela, 2007). Após ser apresentado pela docente o monstreco da criança em questão, foi possível concluir também que o entrave desta não se prendia com a forma como este tinha construído, mas sim com a forma de apresentação a que estava sujeita (devido à roleta) e possível resposta por parte dos colegas, pois algumas apresentações causavam o riso e esta criança encarava-o como troça. Em alguns momentos foi provocado o riso mas de forma espontânea e natural, exemplificando a apresentação do monstreco “a chorar”, pois, por vezes era encarado de forma tão empenhada pelas crianças que se assemelhava com a realidade, assumindo-se aqui a Expressão Dramática “como um espaço de múltiplas linguagens” (Melo, 2005, p. 7).

O facto de, contrariamente ao expectável, uma criança desejar não apresentar, foi condição suficiente para uma reflexão mais profunda sobre a planificação desta mesma atividade e assim, concluiu-se, como forma de melhoria e reestruturação, que antes de qualquer apresentação, as crianças deveriam ter sido elucidadas sobre a oportunidade de apresentarem o seu monstreco sem recorrer à roleta, ou seja, ter proporcionado mais liberdade de escolha às crianças, apresentando a roleta como uma possibilidade e não como uma condição, o que, inconscientemente, acabara por acontecer. Deste modo, tornar-se-ia provável que algumas crianças não recorressem à roleta, todavia, talvez todas desejassem apresentar por não encarar a roleta como premissa para apresentação.

É importante referir também que, não só na atividade acima descrita, como durante toda a prática, a música fizera parte do ambiente, observando-se que esta, caracterizada como “a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio” (Prado et al., 1998, p. 45), apresentou-se como um fator favorável, evidenciando consequências positivas a diversas áreas. Assim, é possível destacar o desenvolvimento cerebral ligado à melhor memória verbal e melhor capacidade de leitura no que respeita à área de Português e, também, o desenvolvimento cognitivo ligado ao raciocínio matemático, focando-se este aspeto na memória e atenção (Azevedo et al., 2020).

Consumou-se, por isso, que a música apresentou um impacto bastante positivo no percurso do grupo, tendo sido uma estratégia utilizada frequentemente não só na tipologia das atividades antes mencionadas, como também no relaxamento (processo realizado após cada intervalo), servindo como vínculo às experiências que lhes traziam emoções e afetos prazerosos, tornando-se, assim fundamental a presença da música desde cedo no ensino para o desenvolvimento das crianças a muitos níveis, na medida em que como afirma Boal-Palheiros (2014) “a música pode ser essencial para aumentar a capacidade de interação social e a capacidade cognitiva, desenvolvendo uma flexibilidade cognitiva que distingue os humanos das outras espécies” (p. 208) e ainda se tem vindo a revelar muito importante no desenvolvimento de capacidades de concentração e comunicação.

Apesar de na sequência didática acima descrita apenas serem abordadas as áreas de Português, Matemática e Expressões, mais precisamente as Artes Visuais e a Expressão Dramática, foram também, em outros dias da PES, abordadas outras sequências didáticas que incluíram as Áreas de Estudo do Meio, Inglês e Educação Física.

Assim, é de referir a área de Estudo do Meio, notando-se a importância desta como estando “na interseção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas” (Ministério da Educação, 2004, p. 101). Esta assumiu-se numa sequência didática ligada à temática das profissões que surgira devido a um diálogo num dia da PES que se esclarecerá de seguida. Antes disso, acrescenta-se, apenas, que a obra escolhida para iniciar esta mesma sequência didática foi “O que eu quero ser” de José Jorge Letria e a escolha recaiu sobre dois aspetos fundamentais – primeiramente pelo facto de a obra referenciar muitas profissões (e algumas totalmente desconhecidas pelas crianças) e pelo facto de esta ser escrita em poesia. De todas as obras escolhidas anteriormente, nenhuma apresentava o mesmo género textual, daí ter sido um ponto favorável aquando da escolha da mesma.

Contextualizando, agora, o diálogo que levou à necessidade de uma improvisação da planificação, as crianças encontravam-se a conversar sobre as profissões dos pais quando o M. questionou um elemento da díade “Tu o que é que és?” respondendo este “Sou professora. E tu, o que é que queres ser?” (S), retrucando o M.: “Quero ser jogador de futebol”. Neste momento algumas crianças mostraram interesse em partilhar a profissão que gostariam de ter e quando chegara a vez da C., esta disse “Eu quero ser trolha” e a I. rapidamente comentou “ser trolha é para homens”, refutando o V. “Não, só vai para trolha quem não quer estudar. Os meus pais disseram-me que se eu não estudasse ia ser trolha”. Por toda esta discussão se ter revelado com grande importância, deixando as crianças cientes de que todas as questões levantadas tinham sido pertinentes e apesar de naquele momento ter sido explicado às crianças que não existem profissões específicas para homens nem para mulheres e que ser trolha não significava que a pessoa não quisesse estudar, ficou explícito que seria conveniente pensar em dedicar algum tempo da planificação para corromper com algumas ideias pré-definidas que muitas crianças já possuíam, principalmente no que respeitava ao género das profissões, pois foi sentido que este assunto tinha sido demasiado vago para as crianças, uma vez que após lhes ter sido questionada a sua opinião sobre profissões como “jogador/a de futebol”, “mecânico/a”, entre outras, a resposta recaiu sobre o género masculino, ou seja, algumas crianças mostraram dificuldade em conceber que existissem mulheres que fossem mecânicas, por exemplo.

Assim, após o assunto ter sido refletido entre a díade e a docente cooperante, foi pensado que seria benéfico realizar uma pequena videochamada com algumas pessoas que exercessem uma profissão normalmente associada ao género apostado, dando oportunidade às

crianças de as questionar sobre o que achassem pertinente, contudo, como foi bastante difícil a conciliação de horários dos intervenientes, essa ideia ficou sem efeito. A solução encontrada foi dialogar com essas mesmas pessoas e pedir-lhes um vídeo a falar um pouco sobre a sua profissão, optando-se por utilizar uma outra estratégia que passou por pedir às pessoas em questão, um pequeno vídeo a retratar a realidade da sua profissão, comprovando, aqui, uma vez mais, a importância das tecnologias já explanada no capítulo I, pois sem estas não seria possível o contacto com estas mesmas pessoas.

Ainda sobre os vídeos, as crianças puderam assistir a quatro testemunhos reais, sendo estes o de uma mecânica, de uma polícia, de uma jogadora de futebol e de uma bombeira. Os vídeos eram muito curtos, com cerca de 1,5 minutos e em cada um deles era possível perceber a razão da escolha daquela profissão, tendo todas as envolvidas iniciado com a frase “Bom dia meninos, a professora A. e a professora S. pediram-me para realizar um vídeo exclusivamente para vocês a falar um pouco sobre a minha profissão” e terminado com “Não há profissões de homens nem de mulheres, todos podemos ser o que quisermos”. Foi denotado um grande entusiasmo por parte das crianças ao visualizar os vídeos, pois, para além de terem percebido que os vídeos tinham sido gravado especificamente para eles (devido a terem ouvido o nome da díade no início), gostaram do facto de as pessoas estarem fardadas, o que conferiu uma certa veracidade ao objetivo. Foi também denotada uma mudança de atitude após isto, pois, após terem sido questionadas novamente sobre a profissão desejada, algumas crianças alteraram a sua opinião, notando-se, esse aspeto na profissão de “jogador de futebol”, escolha que recaiu, na segunda vez, sobre muitas raparigas, não se tendo assistido ao mesmo antes, pois na primeira vez só rapazes apontaram querer ser jogadores de futebol.

Apesar de em todas as sequências didáticas se ter recorrido às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) por estas se assumirem como fundamentais, sendo um recurso ao qual os alunos apresentam, sempre, bastante curiosidade (Canavarro et al., 2019), até aqui ainda não sofreram descrição, por isso, será descrita e analisada uma atividade que também envolveu esta mesma área, pois segundo Dinis et al. (2019), as crianças necessitam de recursos tecnológicos para serem capazes de relacionar a conceção abstrata com a concretização concreta. Assim, no mesmo dia em que foram visualizados os vídeos, mas antes de isso acontecer, foi distribuído um *tablet* por cada par de crianças - estas deveriam abrir o caderno liso e ler, com a ajuda do *tablet*, o *qr code* previamente colado pela díade. Cada par de crianças possuía um *qr code* que correspondia à imagem da mesma profissão e ao lado da

mesa de cada par existia um saco, também previamente colocado, com os objetos/adereços que caracterizavam a profissão correspondente. Através da leitura do *qr code*, as crianças encontravam, como já referido, uma imagem com a profissão correspondente e para além disto, em algumas profissões estavam presentes adivinhas relacionadas com as mesmas para realizarem aos colegas.

Assim, havia profissões como “padeiro”, “sapateiro”, “feirante”, “carteiro”, “costureira”, “agricultor”, “jornalista”, “fotógrafo”, “cozinheiro”, “empregado de mesa” e “médico veterinário”. As crianças iam-se levantando pela ordem desejada e representando, através de mímica/adivinha, a sua profissão. A título de exemplo, no saco da profissão “médico/a veterinário/a” havia batas brancas, um esfigmomanómetro, um cão de peluche e uma seringa. As crianças que representaram esta profissão negociaram e decidiram que uma delas seria a dona do cão e outra o médico veterinário, recorrendo, através disto, à mímica para a representar. O facto de todos os objetos associados a cada profissão corresponderem à realidade causou um grande impacto nas crianças, pois estas não estavam habituadas a lidar com certos objetos como seringas (mas sem agulha) e esfigmomanómetros, revelando, através disto, uma grande curiosidade.

Esta foi uma atividade pensada com o intuito de as crianças relacionarem “as instituições e serviços que contribuem para o bem-estar das populações com as respetivas atividades e funções” (Ministério da Educação, 2018, p. 5) e incluiu-se uma grande variedade de profissões na tentativa de que as crianças percebessem que todas as profissões são importantes, independentemente dos estatutos sociais que possuem. Uma vez que através desta atividade se trataram todas as profissões desejadas, foram discutidas outras profissões através de pequenas músicas acompanhadas da respetiva letra. Esta foi uma das muitas atividades em que se refletiu a importância do trabalho colaborativo na gestão de relações, pois as crianças foram capazes de discutir os seus pontos de vista, apresentando esta estratégia eficaz na redução do egocentrismo e na liberdade que proporciona à criança (Piaget, 1998).

Para além desta sequência didática, outras áreas também foram abordadas noutras sequências didáticas, tais como a Educação Física na sequência didática referente aos animais, tendo sido esta planeada com base na observação de que as todas as crianças ficavam entusiasmadíssimas sempre que a docente cooperante falava dos seus animais de estimação. Em momentos como este, muitas crianças apresentavam questões, entre elas “E eles dormem

contigo na cama?” (I), “E têm espaço em tu casa para correr?” (M). Fora constatado que maior parte das crianças vivia em apartamentos/moradias e poucas possuíam animais de estimação devido, em grande parte, ao reduzido espaço, daí o interesse nos animais mais comuns como cães e gatos. Para além dos animais de estimação, mas ainda relacionado com a temática geral dos animais, outro assunto que lhes suscitava bastante entusiasmo era o dos animais selvagens, principalmente de grande porte, uma vez que eram assemelhados, pelas crianças, ao mundo do maravilhoso, pois, como não mantinham contato com estes, pouco conhecimento tinham sobre os mesmos.

Nesta linha de pensamento, a obra escolhida ligada a esta mesma temática intitulou-se de “Há um tigre no jardim” de *Lizzy Stewart* e apesar de não ser a mais adequada à faixa etária em questão, é uma história rica em animais selvagens que promove a imaginação e o gosto pela aventura, daí ter sido a elegida. Assim, após assistirem à leitura da mesma, foi pedido que cada criança tirasse um papel de um pote previamente preparado que continha papeis com todos os animais presentes na história e após cada criança ter o papel que indicara o animal correspondente, o grupo dirigiu-se para o exterior onde (também previamente preparado) estavam 23 cadeiras (uma para cada criança) dispostas em forma de círculo com o nome de um animal colado (os mesmos animais que estavam dentro do pote), por isso, se no pote houvesse, por exemplo, três papeis a dizer “girafa”, encontrar-se-iam no exterior três cadeiras com um papel colado a dizer “girafa” e assim por diante com todos os animais restantes. Dado que as crianças já tinham jogado ao “jogo das cadeiras” anteriormente, quando chegaram ao exterior e viram a disposição das cadeiras, uma delas questionou “vamos jogar ao jogo das cadeiras?” (L), ao que um elemento da díade respondeu “é semelhante ao jogo das cadeiras, mas com pequenas diferenças” (S) e explicou como o jogo se ia proceder.

Efetivamente, este jogo foi pensado com base no tradicional “jogo das cadeiras”, todavia sofrendo algumas alterações, nomeadamente a de que as crianças não poderiam sentar-se em qualquer cadeira, mas somente naquelas em que o nome do animal colado na cadeira se fizesse corresponder com o nome do animal tirado do pote anteriormente. Posto isto, e exemplificando, se uma criança tivesse obtido do pote um papel com o animal “leão”, apenas se poderia sentar nas cadeiras onde tivesse o papel colado a dizer “leão” e não em qualquer uma das cadeiras, como no jogo original. Uma outra pequena alteração neste jogo foi a forma como o som foi reproduzido, pois, distintamente ao que é habitual, foi utilizada

uma pandeireta para reproduzir o som que indicava quando as crianças deveriam andar e parar, em vez de uma música.

Tal como Rose e Gil (2003) afirmam, para que o espaço possa ser transformado num jogo, tem de haver regras que ditem quais as atitudes condutoras a certos resultados, daí ser tão importante deixar as regras bem definidas como ensinamentos, ainda que o jogo não apresente uma finalidade educativa. Como tal, as únicas regras impostas foram a proibição de correr, pois o espaço era demasiado pequeno e uma vez que estavam no exterior outras crianças em atividades, não seria favorável interferir com as mesmas. Para além desta regra, as crianças foram lembradas que não poderiam ultrapassar os colegas, devendo movimentar-se, sempre em forma circular e atrás do mesmo colega, contornando as cadeiras. Um dos objetivos deste jogo prendeu-se, sobretudo com o desenvolvimento de capacidades como a do respeito pelas regras, realização de ações motoras mais simples (Ministério da Educação, 2004), cooperação e competição saudável (Neto, 1997).

Apesar de o objetivo principal ter sido cumprido, assistiram-se a fatores que prejudicaram a dinâmica do jogo, tais como a chuva (que impossibilitou o término do jogo) e alguns comportamentos impeditivos de gerir a atividade tal e qual como planeada. No que toca ao segundo e último fator mencionado – o comportamento – esperava-se que as crianças acabassem por não cumprir as regras relativas à corrida e à ultrapassagem, o que afetivamente aconteceu. Contudo, para além disto, foi observado que quando alguma criança ficava em pé, ou seja, perdia, ficava triste quando se tirava a cadeira para se sentar fora da roda e apesar de esse comportamento ter sido pensado como uma possibilidade aquando da planificação, foi utilizada a pandeireta como uma alternativa, ou seja, o facto de se ter escolhido a pandeireta e não uma música específica foi propositado e com o intuito de que as crianças que saíssem do jogo pudessem continuar a interagir no mesmo, por isso, quando uma criança saía ficava encarregue por tocar na pandeireta, tendo liberdade para gerir o tempo que os restantes ficavam a circular e o tempo que ficavam sentados. Apesar de ter resultado com algumas crianças, outras mantinham uma postura de derrota, por isso foi utilizada uma outra estratégia, passando esta por as crianças permanecerem sentadas na cadeira em vez de serem excluídas do jogo. Assim, sempre que uma criança perdia, em vez de se retirar uma cadeira, a cadeira permanecia no jogo mas permanentemente ocupada com a criança que tinha perdido, logo, tornava-se óbvio para o restante grupo que aquela cadeira não servia para se sentar.

Ainda nesta sequência didática e relacionado com a atividade anterior, foi abordada a área do Inglês, pois, apesar de ser obrigatória apenas no 3º ano de escolaridade, o grupo estava, à semelhança do que acontecera com o grupo da EPE, integrado no projeto CLIL e por este motivo promoveu-se, durante a PES, a iniciação ao Inglês nas várias áreas. Assim, relacionado com este realizou-se o “jogo da força” com os animais presentes na atividade anterior e na história. Assim, distribuiu-se a imagem de um animal com o respetivo nome em português e em inglês e cada criança deveria dirigir-se ao quadro, desenhar o número de traços correspondente ao número de letras do nome do animal em inglês e posteriormente gerir as respostas por parte dos colegas, sendo que era responsável por dar oportunidade aos colegas de partilhar as suas sugestões. Todas as crianças participaram de forma entusiasta nesta atividade e demonstraram interesse em perceber a forma correta de pronunciar o nome de cada animal. No fim disto, algumas crianças ainda partilharam o nome de outros animais que sabiam em inglês, nomeadamente “cow” (J), “pig” (L) e “snake” (T), pois, apesar de, em conversa com a docente cooperante, se ter percebido que algumas crianças estavam a ter o primeiro contacto com o Inglês devido ao projeto CLIL, outras mantinham já contacto com esta língua por opção das famílias.

Após reflexão final sobre a PES nesta valência, foram alguns os aspetos que não foram tão trabalhados como desejado, estando, a título de exemplo, um destes ligado com a relação família-escola, pois foram raras as vezes em que se assistiu a uma planificação que envolvesse as famílias nas atividades propostas. Apesar da explanação já realizada no capítulo I, importa reforçar que se valoriza a estreita relação entre a família e a escola por diversos motivos, tais como o melhor acompanhamento da criança, o estímulo ao desenvolvimento cognitivo e social, entre outros, podendo esta relação ser criada através de recursos que foram utilizados durante a prática, como a tecnologia, por exemplo (Perrenoud, 2001). Esta assume-se como uma ponte, pois, através de estratégias como o *padlet*, por exemplo, é possível que as famílias caminhem a par das atividades escolares e se envolvam nestas. Assim, poder-se-ia ter utilizado esta ferramenta em prol do desenvolvimento deste aspeto tão precioso, levando a um progresso das crianças relativamente a aspetos não só pessoais, como sociais (Cabral, 2020). Para além disto, outro aspeto em que se deveria ter investido de forma mais pontual, foi relacionado com a área do Inglês, pois, tal como já referido, o grupo estava envolvido num projeto que primava o ensino desta língua, tornando-se, as atividades desenvolvidas relacionadas com esta área, um apoio complementar ao projeto. Por fim, um outro aspeto a

considerar prende-se com o facto de as crianças não terem visitado, durante a prática, a biblioteca escolar, o que seria importante para poderem manusear os livros e escolher a obra mais adequada às suas preferências, uma vez que aqui é um lugar por excelência para conquistar leitores (Pennac, 1993), apresentando como uma das funções o incentivo do leitor a ler, motivando-o a voltar em detrimento de novos conhecimentos e descobertas (Nunes, 1996).

Dada a importância de recolher informações sobre o projeto desenvolvido, no final deste foi realizado um questionário destinado a cada criança do grupo que comprovou se os resultados se alteravam comparativamente com antes de o projeto se ter iniciado. Assim, percebeu-se que as crianças tinham adquirido mais hábitos de leitura e que à pergunta “em casa costumam ouvir histórias?” mais de metade das crianças responderam positivamente, o que não se verificara antes da iniciação do projeto, percebendo assim que o projeto teve um impacto positivo no grupo, criando-lhes, assim, hábitos de leitura e prazer pela mesma, tal como se objetivava.

## METARREFLEXÃO

Para além da importância dada à reflexão durante toda a prática educativa, também esta deve ser dada, mais uma vez, no término do presente relatório, pois permite uma consciencialização de todo o desenvolvimento da prática educativa, tanto na EPE como no 1º CEB. Isto possibilita uma perceção menos global e mais detalhada da experiência vivenciada, incluindo as dificuldades, as inquietações, os desafios e, sobretudo, as aprendizagens alcançadas durante este tempo que servirão como referência, não só a nível pessoal, como também na construção da identidade profissional. Esta construção deu-se, efetivamente, através de uma atitude reflexiva e investigativa que só foi possível através de todo o trabalho de colaboração com os restantes intervenientes do processo educativo, nomeando o par pedagógico, as crianças, as docentes cooperantes, as supervisoras institucionais e a restante equipa, como assistentes operacionais, permitindo estes, tal como já referido, uma partilha de conhecimentos teóricos e práticos. Com efeito, na PES foi possível colocar em prática os referentes teóricos estudados anteriormente e ir adquirindo outros tantos saberes que só são possíveis no momento da prática, daí esta ter sido tão importante. O facto de se ter trabalhado num clima de apoio, fez com que as dúvidas fossem esclarecidas e as hesitações apaziguadas quando partilhadas com estes mesmos membros. Foi também construtiva a discussão e reflexão dos diferentes pontos de vista sobre a mesma ideia e a forma de atuar de cada uma em cada situação experienciada, entendendo sempre a crítica como algo positivo, formativo e construtivo.

O facto de se possuir habilitação para duas valências, ou seja, perfil duplo, percebeu-se, de forma prática, devido, mais uma vez, à PES, o quão diferentes estas são mas o quão similares podem ser as características de ambas e aqui se pode mencionar a diferenciação pedagógica e a necessidade de se adequar as práticas às características dos grupos em questão, lembrando sempre a importância de aprendizagens significativas, sendo que isto se observa quando estas mesmas aprendizagens são evidenciadas noutras áreas de saber. Apesar disto, a matriz da planificação da EPE difere da do 1ºCEB, uma vez que na primeira o currículo é construído e gerido pelo educador de infância e pelas abordagens pedagógicas que servem como um ponto de partida para a ação docente, sendo esta elaborada com base nas necessidades das crianças e dando respostas ao interesse das mesmas, sentindo-se, através disto, o envolvimento das crianças em todas as atividades dinamizadas, enquanto a segunda

está condicionada por pressupostos e normativos legais que envolvem a abordagem de conteúdos programáticos específicos. Devido a isto, observou-se também que uma vez que a planificação do 1ºCEB exigia um horário estipulado com a carga horária respeitante a cada componente curricular, fazia com que as crianças passassem maior parte do tempo no interior, enquanto na EPE, as crianças não seguiam nenhum horário, sendo por isso, este, flexível, permitindo-lhes permanecer maior parte do tempo no exterior.

Voltando aos benefícios que o perfil duplo apresenta, será importante referir que este permite que as docentes possuam um conhecimento mais específico sobre cada nível de educação, possuindo, por isso, um conhecimento mais pormenorizado para uma transição educativa bem-sucedida. Para que isto possa acontecer, é importante a colaboração entre os docentes da EPE e os do 1ºCEB entre si, bem como entre as anteriores e a escola, as crianças e as respetivas crianças, de modo que a continuidade educativa seja algo natural e que seja elaborada de acordo com as habilidades de cada criança (Lopes da Silva et al., 2016), com o intuito de tornar esta transição equilibrada e com sentido para a criança. Com isto não se pretende afirmar que na EPE sejam realizadas aprendizagens prévias, mas sim um processo contínuo de aprendizagens, dando-se importância à partilha de atividades e colaboração entre ambos os níveis, de modo que as crianças da EPE se ambientem ao novo espaço e criem relações com as do 1º CEB. Dado que este processo de transição, tal como referido, implica que as crianças enfrentem um contexto desconhecido, importa referir que em reflexão, o par pedagógico concordou que esta colaboração entre ambos os níveis poderia ter sido mais demarcada, podendo-se ter criado uma maior articulação entre estes. Devido, em parte, a isto, a transição do par entre 1ºCEB e a EPE, deu-se pelo desconhecimento total do contexto, estando neste incluído o espaço, o grupo e as rotinas.

Uma vez que é expectável uma harmonia entre as dificuldades sentidas e as aprendizagens construídas ao longo da PES, será importante realçar a capacidade de encarar todas as dificuldades como desafios a conquistar, nunca desistindo perante as adversidades. Além disso, foi notório que quando a observação é de qualidade, apesar de ser importante a diversificação de materiais, torna-se possível a gestão de recursos comuns que levam ao envolvimento das crianças nas atividades dinamizadas, pois são estes que, muitas vezes, vão ao encontro da sua curiosidade. Tudo isto foi resultado da utilização da MIA em que se mobilizaram conhecimentos teóricos que serviram como fundamento à prática numa perspetiva de investigação e reflexão atingindo os objetivos propostos, focando-se nas

dimensões desta mesma metodologia que acompanharam a prática educativa - observação, planificação, ação, reflexão e avaliação. Além do mais, através disto, foi possível a conquista de aprendizagens com significado para as crianças que apresentaram voz ativa, sendo construtoras do seu próprio conhecimento devido às frequentes atividades dinamizadas em pares e em pequeno grupo. Isto proporcionou, numa visão socioconstrutivista, uma maior interação entre as crianças e mais trabalho colaborativo, aparecendo o docente como um intermediário de aprendizagem e não como um transmissor da mesma.

De forma a terminar esta reflexão, julga-se que a prática fora um espaço onde se evoluiu, onde se teve conhecimento de assuntos importantes como a diversidade de materiais que podem existir e as mais variadas funcionalidades que o mesmo material pode apresentar e onde se teve conhecimento de outras formas de atuar igualmente válidas. Contudo, nem tudo se pautou apenas pela firmeza e estabilidade, pois ao longo deste tempo foram muitas as incertezas que surgiram e a sensação de que talvez o melhor que se podia fazer, não era fosse o suficiente. Uma das maiores dificuldades sentidas estivera relacionada com a elaboração da planificação, pois, apesar de se dar resposta às necessidades assistidas, nem sempre ficara bem explícita a forma como se geriam algumas situações e uma delas tem a ver com a diferenciação pedagógica, pois este era um dos aspetos tidos sempre em conta por se saber que nem todas as crianças apresentavam as mesmas características nem os mesmos ritmos de trabalho, tendo sido estes, sempre, respeitados e apoiados.

Dado que, tal como já referido, se trabalhou num clima de apoio, estas dificuldades foram, mesmo que quase no fim da PES, esclarecidas e estas sensações foram sendo dissipadas quando partilhadas com a restante equipa educativa. Apesar disto, foi, durante a PES, reconhecida a vontade de querer fazer sempre mais e melhor, por forma a proporcionar uma aprendizagem significativa às crianças e a evoluir enquanto futura docente.

Apesar de tudo, é importante reforçar que foi com grande satisfação e gratidão que todo este percurso foi sendo traçado e que, apesar de nem tudo ter corrido da forma desejável, julga-se que se sentiu uma evolução desde o início da PES até ao fim, sendo esta a diversos níveis tais como os conhecimentos teóricos e práticos que foram sendo alcançados sobre a EPE e 1ºCEB e postura e sensibilidade adquirida para com as crianças.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, I., Sequeira, A., Escoval, A. (1990). *Ideias e histórias: Contributos para uma educação participada*. Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-Investigador: Que sentido? Que formação?* Universidade de Aveiro. <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Almedina.
- Alonso, L., & Roldão, M. (2005). *Ser Professor do 1.º Ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- Amaral, M., Moreira, M., Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 89-122). Porto Editora.
- Araújo, M. J. (2009). Crianças Ocupadas. Como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos. *Configurações*, 5/6, 325-328.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.ª ed.). Mc Graw Hill.
- Ausubel, D. (1982). *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. Moraes.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma perspetiva cognitiva*. Plátano.
- Azevedo, S., Rato, J., Caldas, A. C. (2020). Contributo da formação musical no desempenho académico e cognitivo de crianças e adolescentes: uma revisão sistemática. *Revista Portuguesa de Educação*, 33 (2), 116-135. <http://doi.org/10.21814/rpe.18506>.
- Bastos, G. (1992). *Literatura infantil e juvenil*. Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3974/1/GI%C3%B3ria%20Bastos.pdf>
- Benavente, A., Costa, A., Machado, F. (1990). Práticas de Mudança e de Investigação – Conhecimento e intervenção na escola primária. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 55-80.
- Bento, I., & Balça, A. (2016). Educação literária: um estudo no pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico. *Cadernos de Letras da UFF Dossiê: A crise da leitura e a formação do leitor*, 52, 81-100. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/19445>

- Bessa, N., & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender – Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Edições ASA.
- Boal-Palheiros, G. (2014). A importância da música no desenvolvimento e na educação das crianças. In J. Pereira, M. Vieites, & M. Lopes (Coords), *As artes na educação* (pp. 207-216). Intervenção – Associação para a promoção e divulgação cultural.
- Boiko, V., Z., M. A. T. (2001). A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em Estudo*, 5 (1), 51-58.  
<https://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a07.pdf>
- Bona, C. (2017). *A Nova Educação. O professor que está a revolucionar a escola* (1ª ed.). Objectiva.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Ministério da Educação.
- Cabral, M. (2020). *O papel dos pais na escola*. Porto editora.  
<http://www.portoeditora.pt/paisealunos/pais-and-alunos/noticia/ver?id=28362&langid=1>
- Cadima, J., Leal, T. & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa da Educação*, (Online), 24 (1), 7-34.  
<http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3039>.
- Canavarro, A., Albuquerque, C., Mestre, C., Martins, H., Silva, J., Almiro, J., ... & Correia, P. (2019). *Recomendações para a melhoria das aprendizagens dos alunos em Matemática*. Despacho n.º 12530/2018.  
[https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/recomendacoes\\_para\\_a\\_melhoria\\_das\\_aprendizagens\\_dos\\_alunos\\_em\\_matematica.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/recomendacoes_para_a_melhoria_das_aprendizagens_dos_alunos_em_matematica.pdf)
- Cardoso, A. (2014). Inovar com a Investigação-ação: Desafios para a formação de professores. *Imprensa da Universidade de Coimbra*. [https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=7XSMCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=metodologia+de+investiga%C3%A7%C3%A3o-na+escola&ots=FMb8auPWoc&sig=XRAUauorYfzmI5ILBovQf\\_NOZ70#v=onepage&q=metodologia%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o-na%20escola&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=7XSMCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=metodologia+de+investiga%C3%A7%C3%A3o-na+escola&ots=FMb8auPWoc&sig=XRAUauorYfzmI5ILBovQf_NOZ70#v=onepage&q=metodologia%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o-na%20escola&f=false)
- Castañon, G. A. (2015). O que é o construtivismo? *Cadernos de História e Filosofia da Ciência*. 4 (1), 209-242.

[https://www.cle.unicamp.br/eprints/index.php/cadernos/article/view/744/627?fbclid=IwAR1uUXrlp1Q20t5ADfBxu2vVplQPEGI6fQ8G-4KhJGBhtgSN\\_HPePTrG404](https://www.cle.unicamp.br/eprints/index.php/cadernos/article/view/744/627?fbclid=IwAR1uUXrlp1Q20t5ADfBxu2vVplQPEGI6fQ8G-4KhJGBhtgSN_HPePTrG404)

- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., & Cardona, M. (2017). Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva. *Revista UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 5 (1), 98-118. [https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/2115/1/362-864-1-PB.pdf?fbclid=IwAR3W6xfXQKYosv2SWH9ZAYa\\_TDr1kitfdh4rA-cfAXFNQabO0PK90tE-6E](https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/2115/1/362-864-1-PB.pdf?fbclid=IwAR3W6xfXQKYosv2SWH9ZAYa_TDr1kitfdh4rA-cfAXFNQabO0PK90tE-6E)
- Colomer, T., & Camps, A. (2002). *Ensinar a Ler, Ensinar a Compreender*. Porto Editora.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2012). A gestão curricular como um desafio epistemológico: a diferenciação educativa em debate. *Interações*, (Online), 8 (22), 62-82. <https://doi.org/10.25755/int.1536>
- Costa, M. (2001). Maria Montessori e seu método. *Linhas Críticas*, 7 (13), 305-320.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 13 (2), 355-380. [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%3%a7%3%a3o\\_Ac%3%a7%3%a3o\\_Metodologias.PDF](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%3%a7%3%a3o_Ac%3%a7%3%a3o_Metodologias.PDF)
- Darling-Hammond, L. (2014). A importância da formação docente. *Cadernoscenpec*, 4 (2), 230-247. <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/303/299>
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W. (...) & Nanzhao, Z. (2010). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por)
- Dinis, R., Teixeira, R. & Pacheco, S. (2019). Os Princípios Orientadores do Método de Singapura e a Aprendizagem da Matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Jornal das Primeiras Matemáticas*, 13, 5-36. [https://www.academia.edu/42024164/Os\\_Princ%C3%ADpios\\_Orientadores\\_do\\_M%C3%A9todo\\_de\\_Singapura\\_e\\_a\\_Aprendizagem\\_da\\_Matem%C3%A1tica\\_no\\_1.o\\_Ciclo\\_do\\_Ensino\\_B%C3%A1sico](https://www.academia.edu/42024164/Os_Princ%C3%ADpios_Orientadores_do_M%C3%A9todo_de_Singapura_e_a_Aprendizagem_da_Matem%C3%A1tica_no_1.o_Ciclo_do_Ensino_B%C3%A1sico)
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2000). *As Cem Linguagens da Criança*. Artmed.

- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação. O Papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto Editora.
- Estrela, M. & Estrela, A. (Org.) (2001). *IRA – Investigação, Reflexão, Ação e Formação de Professores*. Estudos de Caso. Porto Editora.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Climepsi Editores.
- Fernandes, D. (2017). Sendas de Sucesso com o “método de Singapura”. *Ozarfaxinars*, 71, 1-32. ISSN 1645-9180. [https://www.cfaematosinhos.eu/Ed\\_ozarfaxinars\\_n71.htm](https://www.cfaematosinhos.eu/Ed_ozarfaxinars_n71.htm)
- Ferreira, L., Cotovio, A., & Coelho, C. (2017). Diversidades do aprender na escola nova de A. Faria de Vasconcellos. Pioneira da educação do futuro. *Saber & Educar*, 23, 80-89. <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/281>
- Ferreira, M., & Santos, M. (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender* (3.ª ed.). Edições Afrontamento.
- Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2009). Integração de Tecnologias na Prática Pedagógica: Boas Práticas. In *Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia*. Universidade do Minho.
- Flores, P., Peres, A. & Escola, J. (2011). *Novas soluções com TIC: boas práticas no 1º ciclo do ensino básico*. In V. Gonçalves., M. Meirinhos., A. Garcia., & Tejedor, F., 1ª Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC, 429-439. Instituto Politécnico de Bragança. [https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6328/1/ART\\_FloresPaula\\_2011.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6328/1/ART_FloresPaula_2011.pdf)
- Flores, P. (2011). Os dez Princípios de uma boa prática. In A. Vilela (Org.), *A par dos tempos que correm, as TIC e o centenário da República*, 95-98. Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Revista Escola Moderna*, 5(5), 5-12. [https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun\\_rev5-1%20Vygotsky%20Escola%20Moderna.pdf](https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun_rev5-1%20Vygotsky%20Escola%20Moderna.pdf).
- Folque, M. (2012). *Aprender a aprender no Pré-Escolar: o modelo pedagógico no Movimento da Escola Moderna* (1.ª Ed.). Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Folque, M. (2014a). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2.ª Ed). Fundação Calouste Gulbenkian.

- Folque, M. (2014b). Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa. *Perspectiva*, 32 (3), 951-975. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n3p951/29915>
- Formosinho, J. (2000). *Educação para todos. O Ensino primário. De um ciclo único ao ciclo intermédio da educação básica*. Ministério da Educação.
- Fosnot, C. (2007). *Construtivismo: Teoria, Perspetivas e Prática Pedagógica*. Artmed.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia de Autonomia*. EGA.
- Gaspar, F. (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: a voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância*, 8-10.
- Gómez, A. P. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação*, 77-92. Publicações Dom Quixote.
- González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna – Um Percorso Cooperativo na Construção da Profissão Docente e na Desenvolvimento da Pedagogia Escolar*. Porto Editora.
- Henriques, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, 167-187. [https://recil.grupolusofona.pt/bitstream/10437/6377/1/caderno\\_investigacao\\_aplicada\\_n5\\_84-94.pdf](https://recil.grupolusofona.pt/bitstream/10437/6377/1/caderno_investigacao_aplicada_n5_84-94.pdf)
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1998). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança* (5ª Ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6.ª Ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. (2016). O que podemos aprender com Reggio Emilia? In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*, 37-43. Penso Editora.
- Kilpatrick, W. (2007). *O Método de Projeto*. Edições Pedagogo.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16 (1), 88-83. [https://www.aeolivais.edu.pt/docs/orientadores/carlinda\\_leite.pdf](https://www.aeolivais.edu.pt/docs/orientadores/carlinda_leite.pdf)

- Lima, L. (1984). *A construção do homem segundo Piaget: uma teoria da educação* (3ª Ed.). Summus Editorial.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação* (pp. 109-140). Porto editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Lopes, J. (2006). *Desenvolvimento de Competências Linguísticas em Jardim de-Infância*. Edições ASA.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Editorial Presença.
- Marta, M. (2017). As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (13), 43-46. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2260>.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Vieira, C., Rodrigues, A., Couceiro, F., & Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência. Atividades dos 3 aos 6*. Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Guerreiro, 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.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. DGIDC.
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)
- Melo, M. (2005). *A expressão dramática - À procura de percursos*. Livros Horizonte.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo* (4.ª ed.). Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais: articulação com o perfil dos alunos*. Ministério da Educação.
- Moedas, P. (2000). Vivenciar o Prazer da Leitura na Escola. *Escola Moderna*, 10, 5, 11-18. [http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_3\\_trab\\_aut\\_acomp\\_indiv/123\\_c\\_01\\_viv\\_prazer\\_leit\\_pmoedas.pdf](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_3_trab_aut_acomp_indiv/123_c_01_viv_prazer_leit_pmoedas.pdf)

- Moraes, C. R., Varela, S. (2007). Motivação do aluno durante o processo de ensino – aprendizagem. *Revista Eletrônica de Educação*, 1 (1), 1-15. <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12577585/motivacao-do-aluno-durante-o-processo-de-unifil/14>
- Moran, J. (2000). Mudar a forma de ensinar e de aprender. Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. *Revista Interações*, 5, 57-72.
- Montessori, M. (1948). *A descoberta da criança*. Lisboa: Portugalia.
- Morgado, J. (2001). *A Relação Pedagógica* (2ª ed.). Editorial Presença.
- Neto, C. (1997). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Faculdade de Motricidade Humana.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino & S. Niza (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, 141- 160. Porto Editora.
- Nunes, H. B. (1996). *Da Biblioteca ao Leitor – estudos sobre a leitura pública em Portugal*. Autores de Braga.
- Oers. B. (2009). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. Redescobrir Vygotsky. *Destacável da Revista NOESIS*, 77, 15-17.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza (org.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*, pp. 13-36. Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto de Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação* (pp. 61-108). Porto editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2014). A avaliação holística. A proposta de pedagogia-em-participação. *Interações*, (Online), (32), 27-39. <https://doi.org/10.25755/int.6346>
- Oliveira, M. (2006). *Dinâmicas de literatura infantil*. Paulinas.

- Oliveira, M. (2016). Entre o jardim-de-infância e a escola do 1º CEB – Estratégias de transição para a escolaridade obrigatória. *Investigação Qualitativa em Educação*, 1, 118-127. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/595/584>
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, (Online), 1 (22), 81-93. <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a09.pdf>.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2008). *A construção social da moralidade: a voz das crianças*. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *A escola vista pelas crianças*, 31-53. Porto editora.
- Oliveira, L. & Predoso, J. (2017). Desenvolvimento de crianças sob influência dos contextos sociais e da religiosidade. *Interação em Psicologia*, 21 (1), 1-8. <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/46448/32906>
- Palos, A. (2002). *“Ir lá para quê?...” Concepções e práticas de relação entre famílias e Jardins-de-Infância*. In: Lima, Jorge Ávila (Org.) *Pais e Professores um desafio à cooperação*. Porto: Edições ASA.
- Pacheco, J. (2001). *Monodocência – Coadjuvação*. In *Gestão Curricular no 1º Ciclo: Monodocência – Coadjuvação*, 53-59. Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Pennac, D. (1993). *Como Um Romance*. Edições Asa
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., (...) & Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. DGE. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual\\_de\\_apoio\\_a\\_pratica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf)
- Perrenoud, P. (1999). *Pedagogia Diferenciada. Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível? Para Uma Análise Sociológica das Interações Entre a Família e a Escola*. Celta.
- Piaget, J. (1998). *Pedagogia*. Horizontes Pedagógicos.
- Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1993). *A Interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência* (1.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Pontes, J., & Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da Matemática no 1º Ciclo*. Universidade Aberta.

- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In M. Minguéns (Dir.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 33-67). Conselho Nacional de Educação. [https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1\\_A\\_Educacao.pdf](https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1_A_Educacao.pdf)
- Portugal, G., Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar* (2ª ed.). Porto Editora.
- Prado, I., Farha, V., & Wajskop, G. (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil: conhecimento de mundo* (Vol. 3). Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf?fbclid=IwAR1zlAVRSFkcwe8rD\\_\\_D8AokuSDihBmrVIRdgyDNDcC4FizXtft9fQmxLhE](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf?fbclid=IwAR1zlAVRSFkcwe8rD__D8AokuSDihBmrVIRdgyDNDcC4FizXtft9fQmxLhE)
- Quinta e Costa, M. (2012). No Laboratório Preparando Magia para a Hora do Conto. In C. Vieira da Silva, M. Martins, & J. Cavalcanti (Org.), *Ler em Família, Ler na Escola, Ler na Biblioteca: Boas Práticas*, 55-60. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Reis, R. (2003). *Educação pela Arte*. Universidade Aberta.
- Reis, P. (2008). As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Nuances: estudos sobre a Educação*, 15 (16), 17-34.
- Reis, P. (2011). Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente. *Cadernos do CCAP* – 2. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ribeiro, A. (1999). *Desenvolvimento Curricular*. (8.ª ed.). Lisboa: Texto Editores.
- Ribeiro, D., & Moreira, M. A. (2007). Onde acaba o Eu e começamos Nós...diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro (Org.), *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*, 43-57. Areal Editores.
- Rodrigues, D. (2008). Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. *Inclusão: Revista de Educação Especial*, (Online), 4 (2), 7-16.
- Roldão, M. (2001). *Gestão Curricular – A especificidade do 1º ciclo*. In *Gestão Curricular no 1º Ciclo*. In Educação, M. *Gestão Curricular no 1º CEB: Monodocência – Coadjuvação – Encontro de Reflexão*, 15-30. ME/DEB.
- Roldão, M. (2004). *Gestão do Currículo e avaliação das competências. As questões dos professores* (2ª ed.). Editorial Presença.

- Roldão, M. (2007). Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. *EDUCAÇÃO & LINGUAGEM*, 10 (15), 18-42.  
<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/155/165>
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor* (2ª ed.). Fundação Manuel Leão.
- Rose, J., & Gil, M. (2003). Para uma análise do brincar e de sua função educacional – a função educacional do brincar. In M. Brandão, F. Conte, F. Brandão, I. Ingberman, C. de Moura, V. da Silva, S. Oliane (Orgs.), *Sobre Comportamento e Cognição: A história e os avanços, a seleção por consequências em ação* (pp. 373-382). ESETec: Editores Associados.  
[https://www.researchgate.net/publication/280928848\\_Para\\_uma\\_analise\\_do\\_brincar\\_e\\_de\\_sua\\_funcao\\_educacional?fbclid=IwAR3pgnRhMJ4MtFs9OKGMex0re8hA2iOaNFTDU0KHhtwInSelGHt0QClpdo](https://www.researchgate.net/publication/280928848_Para_uma_analise_do_brincar_e_de_sua_funcao_educacional?fbclid=IwAR3pgnRhMJ4MtFs9OKGMex0re8hA2iOaNFTDU0KHhtwInSelGHt0QClpdo)
- Rosemberg, F., & Mariano, C. L. S. (2010). A Convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. *Cadernos de Pesquisa*, 40 (141), 693-728.  
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300003>.
- Santo, E. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 103-115.  
<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n8/n8a07.pdf>
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
- Severo, J. (2016). Formação e Profissionalidade Docente: A pedagogia como base de saberes e competências do professor. *Revista Reflexão e Ação*, 24 (2), 261-279.  
10.17058/rea.v24i2.4695
- Silva, A. (1987). *O Método Montessori: cadernos culturais* (2ª ed.). Inquérito.
- Silva, A. (1994). *O Método Montessori*. (2ª ed.). Inquérito.
- Silva, A. (2017). Brincar e aprender: aprender a brincar. In T. Sarmiento, F. Ferreira, R. Madeira (Orgs.), *Brincar e aprender na infância* (1ª ed., pp. 12-37). Porto Editora.
- Silva, M. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: Metodologias de investigação-ação*. Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, M. & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério. In T. Sarmiento, F. Ferreira, R. Madeira (Orgs.), *Brincar e aprender na infância* (1ª ed., pp. 39-52). Porto Editora.

- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Ministério da Educação.
- Soares, M. (2010). A Importância da Leitura no Mundo Contemporâneo. *Ozarfaxinars*, 16, 1-13. [https://cfaematosinhos.eu/A%20importancia%20da%20leitura\\_.pdf](https://cfaematosinhos.eu/A%20importancia%20da%20leitura_.pdf)
- Sobrino, J. G., Rebanal, F. J., Martínez-Conde, J. G., Gutiérrez, D. V., Merino. P. M., ... & Polaco, J. L. A. (1994). *Apuntes de Literatura Infantil: Cómo Educar en la Lectura*. Alfaguar.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. 3º Volume: Música e Artes Plásticas. Instituto Piaget.
- Tavares, C. (2007). *Didáctica do Português. Língua Materna e não Materna no Ensino Básico*. Porto Editora.
- Teberosky, A., & Colomer, T. (2003). *Aprender a Ler e a Escrever. Uma Proposta Construtivista*. Artmed.
- Teixeira, O. E. (2011). *Estudo da gestão de conflitos no ensino básico português*. Universidade de Granada: Tese de Doutoramento.
- Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem – novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições ASA.
- Unicef (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Assembleia Geral das Nações Unidas. [https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf)
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Texto editora.
- Vasconcelos, T. (Coord), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, 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
- Veríssimo, L. (2013). *Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda*. In J. Machado, & J. Alves (Org.), *Melhorar a Escola – Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*, 73-90. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica.
- Viana, F., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica: Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.ª Ed)*. Almedina. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11219>

- Viana, J., Peralta, H. (2020). Aprender na era digital: Do currículo para todos ao currículo de cada um. *Revista Portuguesa de Educação*, 33 (1), 137-157. <https://doi.org/10.21814/rpe.18500>
- Vygotsky, L. (2005). *Pensamento e linguagem* (3ª ed.). Martins Fontes.
- Westbrook, R., & Teixeira, A. 2010. *John Dewey*. UNESCO.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (5ª ed.). Edições ASA.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (6ª ed.). Edições ASA.

## **Legislação e outros documentos**

- Agrupamento de Escolas de Rio Tinto, nº3. (2018-2021). Projeto Educativo do Agrupamento. Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril. Ministério da Educação. Avaliação na Educação Pré-Escolar.
- Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro. Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação e Ciência: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Decreto-Lei nº 17/2016, de 4 de abril. Diário da República nº 65/2014 – 1ª série. Ministério da Educação. Princípios orientadores da avaliação das aprendizagens nos ensinos básicos e secundário.
- Decreto-Lei nº 47/2006, de 28 de agosto. Diário da República – 1ª série nº 165. Ministério da Educação, Lisboa. Regime de avaliação, certificação e adopção dos manuais do ensino básico e secundário.
- Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho. Diário da República nº 129/2018 – 1ª série. Presidência do Conselho de Ministros.
- Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho. Diário da República nº 129/2018 – I Série. Presidência do Conselho de Ministros
- Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República nº 201/2001 – 1ª série. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – 1ª série - A. Ministério da Educação. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor de 1.º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 542/1979 de 31 de dezembro de 1979. Estatuto dos Jardins-de-Infância do sistema público de educação pré-escolar.

Despacho nº 6944/2018, de 19 de julho. Diário da República nº 138/2018 – 2ª Série. Ministério da Educação.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997 – 1.ª série- A. Assembleia da República. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 – 1ª Série, Assembleia da República. Lei de Bases do Sistema Educativo.

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE  
EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICA  
DO PORTO

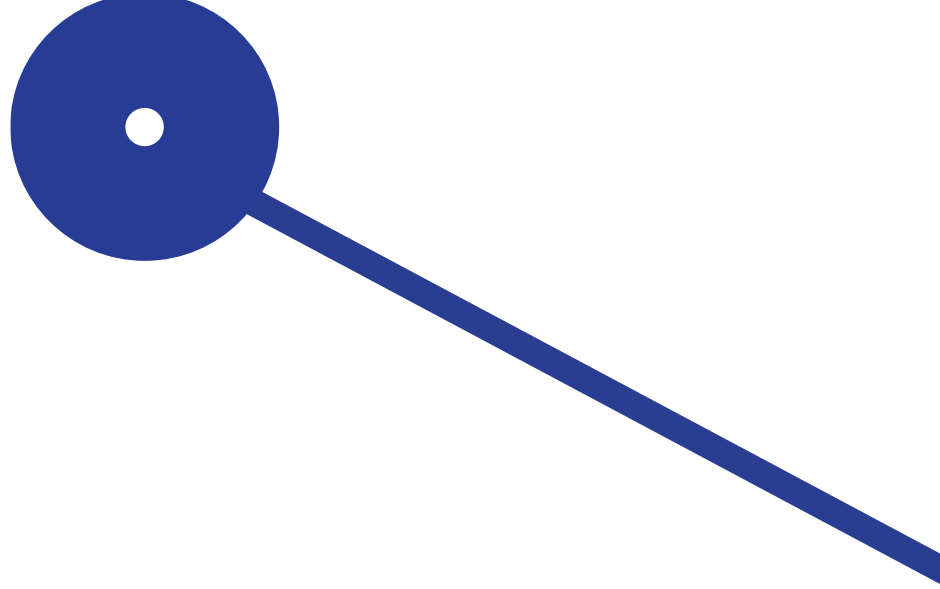
P.PORTO



MESTRADO

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

Ensino Básico



**Relatório de Estágio**  
Ana Sofia Caetano Oliveira