

M

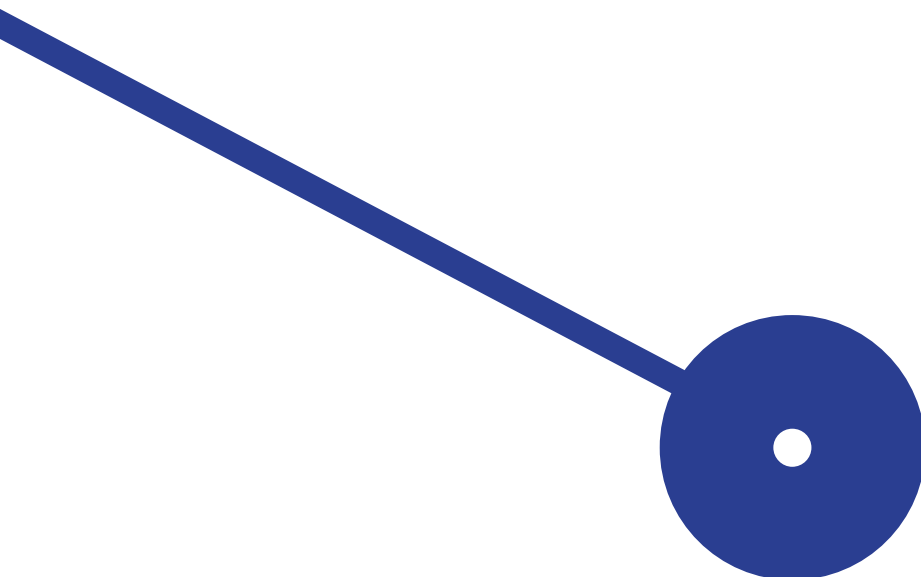
MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Catarina Costa Sousa Silva

JULHO/2024



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Catarina Costa Sousa Silva

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri de Figueiredo
Professora Doutora Sónia Maria dos Santos Peres Moreira

Porto, julho de 2024

À outra abelha que me ajudou a voar bem alto...

AGRADECIMENTOS

Nesta última etapa de formação importa agradecer a todos o que fizeram parte deste percurso e que, de certa forma, me ajudaram a percorrê-lo, contribuindo para o meu crescimento tanto profissional como pessoal.

Aos meu pais que sempre me apoiaram na decisão de seguir esta via no Ensino Superior e que fizeram de tudo para que eu pudesse aproveitar ao máximo dela. À minha mãe por ter sido sempre um modelo a seguir, como profissional e como pessoa. Aos meus irmãos que me ensinaram a ter a resiliência e a força para nunca desistir e dar sempre o meu melhor.

Ao meu avô que encheu uma grande parte do meu percurso escolar com viagens de alegria, diversão e muito carinho, ajudando-me sempre a seguir os meus sonhos.

Aos meus familiares que sempre se preocuparam com a minha caminhada e que foram sempre uma fonte de suporte.

À Ana Sofia que me acompanhou durante estes cinco anos e que foi sempre um pilar de grande apoio durante todos os momentos e viagens que enfrentamos juntas e pelas infinitas histórias que partilhamos. Bom saber que começamos juntas e que fechamos este ciclo juntas, preparadas para enfrentar a próxima etapa.

À Raquel que foi sempre um ombro amigo e o melhor riso, que tornou tudo mais leve e mais animado. Obrigada por seres aquela que se preocupa com os outros e que tenta sempre iluminar os lugares por onde passa, marcando quem a conhece com as melhores memórias.

À minha díade, a Andreia, que conhece esta minha etapa final de formação como ninguém, que caminhou lado a lado comigo, por entre o fácil, o difícil e o inimaginável, e que o fez sempre com muitas gargalhadas e boa disposição. Obrigada pelas experiências que vivenciaste comigo, desde a lama até ao castelo, e por tudo o que aprendi contigo, porque tudo foi uma aprendizagem.

A todos os professores que cruzaram o meu caminho desde o primeiro dia de escola, pois tiveram um grande impacto nas minhas escolhas. De todos destaco a Professora Doutora Sónia Maria dos Santos Peres Moreira e a Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri de Figueiredo, que foram incansáveis para que eu desse sempre o melhor de mim.

Por fim, às professoras cooperantes, às assistentes operacionais e às crianças com quem me cruzei e que permitiram que eu aprendesse imenso com elas, contribuindo para o meu crescimento e para muitos momentos felizes.

RESUMO

O presente relatório está enquadrado na Unidade Curricular (UC) de Prática Educativa Supervisionada (PES), presente no 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que se encontra ao abrigo do Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014) e aprova o regime jurídico de habilitação profissional necessária para exercer funções docentes, abrangendo a Educação Pré-Escolar (EPE) e os ensinos básico e secundário.

Este relatório engloba as práticas desenvolvidas durante a PES, sendo que estas práticas foram sempre promovidas seguindo as bases do socioconstrutivismo e da importância de fomentar aprendizagens significativas. Como uma UC final do nível de estudos, esta mobiliza os saberes científicos, didáticos e investigativos que a mestranda adquiriu previamente. Para além disso, importa realçar a articulação feita entre estes saberes e o processo de investigação-ação, presente durante todo o percurso e que propiciou capacidades de autorreflexão e de reflexão em par, sempre no sentido de melhoria da prática.

Para além destes aspetos importantes, as planificações realizadas em trabalho colaborativo tiveram sempre em conta os contextos e os interesses e/ou necessidades que estes apresentavam e procuraram ainda alcançar o preconizado nos documentos orientadores, nomeadamente as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), no caso da EPE, e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais, no caso 1.º CEB.

A experiência da PES permitiu ainda desenvolver um trabalho colaborativo com uma equipa educativa e com toda a comunidade, integrando diversos intervenientes, quer do contexto escolar, quer familiar.

Palavras-chave: Colaboração; Reflexão; Investigação-Ação; Perfil duplo

ABSTRACT

The following report is integrated in the Curricular Unit of Supervised Educational Practice, present in the second year of the master's degree in Preschool Education and Primary School, that was under the decree-law number 79/2014 (2014). This document approves the legal regime of professional qualification needed for the teaching functions, including Preschool Education and the Basic and Secondary Education.

This report includes the developed practices during the Supervised Educational Practice, considering that these practices were always promoted following the bases of social constructivism and the importance of promoting significant learnings. As a Curricular Unit present in the end of the study cycle, this mobilizes scientific, didactic and investigative knowledge that the master's student acquired previously. Furthermore, it is important to highlight the articulation made between this knowledge and the process of active investigation, that was present during the whole process and provided skills of self-reflection and reflection in peers, always with the aim of improving practice.

Besides these important aspects, the plans made in collaboration work always had in mind the contexts e the interesses/needs that these showed and sought to achieve the recommended in the guiding documents, the Curricular Orientations for Preschool Education and the Profile for Students Leaving Compulsory Schooling and the Essential Learnings.

The experience during the Supervised Educational Practice allowed the development of collaborative work with an entire team and with the community, combining various intervenients, from the school and the familiar context.

Keywords: Collaboration; Reflection; Active Investigation; Double Profile

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Planta da sala de atividades (autoral)	33
Figura 2 – Planta da sala de aula (autoral)	40
Figura 3 – Momento de realização do cartaz com as questões propostas pelo grupo	47
Figura 4 – Momento de visita às restantes salas da instituição	48
Figura 5 – Momento de realização da atividade de programação sem tecnologia	50
Figura 6 – Diferentes momentos da atividade de culinária das “Broas de Mel”	52
Figura 7 – Momento de apresentação do apicultor e escritor Paulo Santos	56
Figura 8 – Momento de exploração das potencialidades do corpo	61
Figura 9 – Momento de representação das diferentes imagens pelo grupo	63
Figura 10 – Cartaz de ideias para a história do projeto	64
Figura 11 – Momento de apresentação das peças de teatro	66
Figura 12 – Momento de deslocação para o local da visita	67
Figura 13 – Momento de apresentação da peça “A Branca de Neve e os amigos”	68
Figura 14 – Utilização do método de AC <i>Jigsaw I</i>	71
Figura 15 – Estações exploradas durante o momento de Rotação por Estações	73
Figura 16 – Momento de leitura do livro “Ilumina”	75

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

AC – Aprendizagem Cooperativa

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividade de Enriquecimento Curricular

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem

CTS – Ciência – Tecnologia – Sociedade

DAC – Domínios de Autonomia Curricular

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

EPE – Educação Pré-Escolar

ESE – Escola Superior de Educação

I-A – Investigação-Ação

IPP – Instituto Politécnico do Porto

LOAE – Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

MPT – Metodologia de Trabalho de Projeto

N.º – Número

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática Educativa Supervisionada

SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UC – Unidade Curricular

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Matriz da Narrativa Colaborativa

Anexo 2 – Guião de pré-observação

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Planificação de seis a 10 de novembro

Apêndice B – Planificação de 13 a 17 de novembro

Apêndice C – Planificação de 11 a 15 de dezembro

Apêndice D – Cartaz realizado para o momento de divulgação do projeto

Apêndice E – Livro realizado para o momento de divulgação do projeto

Apêndice F – Tabela de eleição do chefe do dia

Apêndice G – Tabela de escolha das áreas de atividade espontânea

Apêndice H – Planificação de 27 a 30 de novembro

Apêndice I – Livro de imagens para comunicação com crianças estrangeiras

Apêndice J – Planificação de 12 de março

Apêndice K – Padlet de partilha com as famílias

Apêndice L – Cartões representativos das emoções

Apêndice M – Planificação de 19 e 21 de março

Apêndice N – Planificação de 15 e 16 de abril

Apêndice O – Grupos das Histórias Inventadas

Apêndice P – Realização dos castings

Apêndice Q – Cartões das pontuações dos castings

Apêndice R – Planificação de 20 a 23 de maio

Apêndice S – Momentos de ensaio para a apresentação final

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	3
1.1. ESPECIFICIDADES DO PERFIL E DA PRÁTICA DOCENTE NA EPE.....	5
1.2. ESPECIFICIDADES DO PERFIL E DA PRÁTICA DOCENTE NO 1.º CEB.....	13
1.3. AQUILO QUE NOS RODEIA: INFLUÊNCIA DO CONTEXTO PARA O DESENVOLVIMENTO.....	24
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	29
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS.....	29
2.2. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE.....	30
2.3. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	31
2.4. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DE 1.º CEB.....	36
2.5. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	42
3. CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS.....	46
3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NA EPE.....	46
3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO 1.º CEB.....	59
3.3. RECONTAR O MUNDO – HISTÓRIAS QUE TRANSFORMAM.....	74
METARREFLEXÃO.....	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	79
REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS.....	83
ANEXOS.....	85
APÊNDICES.....	87

INTRODUÇÃO

O presente relatório está enquadrado na Prática Educativa Supervisionada (PES), Unidade Curricular (UC) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que possibilita a profissionalização com perfil duplo. Esta profissionalização, tal como descrito no Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014), abrange

os conhecimentos, as capacidades e as atitudes comuns a todos os docentes relevantes para o seu desempenho na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições destinadas à educação de infância ou na escola, e na relação com a família e a comunidade (p. 2821).

A PES, também ela, é baseada em diversos documentos orientadores, contudo, é de realçar a importância do Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001), que aprova o perfil geral dos educadores e dos professores dos ensinos básico e secundário e as várias dimensões que abrangem um docente, sendo, por isso, um documento de grande importância, no que se refere à profissionalização. Durante todo o processo da PES, a mestranda teve em consideração todas as questões de ética inerentes, tendo mantido a confidencialidade de todos os intervenientes no processo.

Assim, este relatório realizado ao longo da PES descreve o percurso feito em ambos os níveis de ensino, iniciando pela Educação Pré-Escolar e prosseguindo no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A PES foi realizada em par pedagógico, tendo consistido num processo de trabalho colaborativo, onde se valorizou a observação e a reflexão individual e conjunta, tanto em díade como em tríade, juntamente com as docentes cooperantes.

O relatório encontra-se dividido em três capítulos principais, articulados entre si, e culmina com uma metarreflexão realizada pela mestranda.

O Capítulo I apresenta uma fundamentação teórica que articula os documentos orientadores e normativos que baseiam a prática, destacando pontos fulcrais para cada um dos níveis de ensino. Este realça as especificidades inerentes a cada um dos níveis, procurando, também, compreender a influência que o meio envolvente tem nas crianças e nas suas experiências de aprendizagem.

Seguidamente, no Capítulo II, são descritos os contextos em que foi realizada a PES. Inicialmente são contextualizados o Agrupamento de Escolas e a Instituição Cooperante e, posteriormente, cada um dos grupos de crianças, uma vez que os dois momentos da PES foram realizados no mesmo estabelecimento de ensino. Para além disso, salienta a importância da

metodologia de Investigação-Ação (I-A) que acompanhou todo o processo da PES, permitindo à mestranda desempenhar o papel de professor reflexivo e investigador.

No Capítulo III são apresentadas algumas das práticas realizadas em ambos os grupos, estando as mesmas articuladas com as especificidades do nível de ensino, descritas no primeiro Capítulo, e as particularidades dos contextos, abordadas no segundo Capítulo. De realçar que as práticas apresentadas tiveram por base metodologias ativas e propiciaram um papel ativo por parte da criança. Em ambos os níveis de ensino foram realizados projetos de intervenção, sendo que na EPE se baseou “nas abelhas” e no baseou 1.º CEB esteve focado no teatro, interesses que os grupos demonstraram durante o momento da PES.

No que diz respeito à Metarreflexão, apresentada no final do relatório, esta apresenta as principais dificuldades e desafios que a mestranda sentiu durante a PES, bem como as suas principais experiências de aprendizagem, que contribuíram para a construção da identidade profissional da mesma. Para além disso, reflete um pouco acerca do trabalho em par pedagógico e com a comunidade educativa e destaca as expectativas da mestranda enquanto futura docente.

1. CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Este primeiro capítulo tem como principal propósito abordar os dois níveis de ensino em que a Prática Educativa Supervisionada está assente: a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico. Este tipo de docência num perfil duplo potencia nos docentes competências de articulação entre dois níveis da educação da criança que são basilares.

Um tema que importa referir no docente com a formação de perfil duplo prende-se com a transição educativa entre os dois níveis e a importância que esta tem para a criança, nomeadamente por ser durante esta transição que a criança inicia o seu percurso escolar.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar consideram a transição educativa como uma transição vertical, socialmente estabelecida, uma vez que a idade da criança origina a passagem para uma nova etapa (Lopes da Silva et al. 2016).

As transições educativas podem constituir momentos de avanço e de aprendizagem, bem como de paragem, dependendo de como são vividas e apoiadas, uma vez que uma transição educativa não é vivida apenas pela criança que a experiencia, mas também pela família e pelos profissionais que a acompanham (Formosinho et al., 2016). Segundo Brooker (2008) citado em Formosinho et al. (2016), atualmente, as transições tornaram-se um modo de viver, sendo, por isso, importante apoiar as crianças nestes momentos, não só para ajudar a vivenciar a situação, mas também para “construir mentalmente essas situações como tendo um potencial de crescimento, como sendo um desafio” (p. 37).

Contudo, apoiar a transição não significa antecipar as metodologias e estratégias de aprendizagem que são consideradas no nível seguinte. O que importa é proporcionar, em cada etapa, as experiências e as aprendizagens que sejam características daquele momento e que desenvolvam na criança as capacidades e competências que esta necessita para iniciar a fase seguinte (Lopes da Silva et al. 2016).

A transição para o 1º CEB pode ser muito distinta entre crianças tendo em conta as suas experiências familiares e as experiências pré-escolares, nomeadamente o número de anos que frequentaram a EPE. Para além disso, esta transição acarreta várias mudanças na vida e na rotina diária da criança, podendo até incluir uma mudança de estabelecimento. Nesse sentido, é possível desenvolver algumas estratégias que facilitem a transição, tais como, o envolvimento das crianças, uma vez que estas são as protagonistas da passagem e devem assumir um papel ativo;

facilitar a transição a nível organizacional, nomeadamente no contacto de crianças entre ambos os níveis de ensino para que possa existir partilha de informação e de questões ou receios; e a articulação entre docentes (Lopes da Silva et al. 2016).

Este último ponto demonstra uma das vantagens da profissionalização com um perfil duplo, no sentido, em que um docente que compreenda ambos os níveis de ensino poderá refletir acerca desta transição e ajudar a criança na passagem de um nível de ensino para o outro, tendo conhecimento das capacidades e competências que cada criança deve desenvolver nos diferentes momentos.

Para além disso, um aspeto transversal aos dois níveis de ensino prende-se com a presença do socioconstrutivismo como uma metodologia fulcral na prática pedagógica de qualquer docente, uma vez que, à medida que os anos vão passando e se vai estudando a questão da eficácia dos métodos de ensino aprendizagem, entende-se que o ensino tradicional, marcado pela transmissão do conhecimento do educador/professor para a criança, é um dos processos menos produtivos na educação. Neste sentido, o socioconstrutivismo surge como uma fuga a este método, colocando a criança no centro da aprendizagem (Marinho, 2016).

Numa pedagogia socioconstrutivista, o foco deste processo destina-se à criança, sendo esta a própria responsável por (re)construir o seu conhecimento tendo por base as suas experiências e os seus conhecimentos prévios (Marinho, 2016). Neste caso, o adulto deixa de ser um reproduzidor de informação ou de conhecimento e passa para um plano mais intermédio, colocando-se entre a construção do conhecimento e a criança, orientando-o nas suas aprendizagens (Marinho, 2016).

Esta metodologia, tal como já foi referido, não se aplica apenas ao Ensino Básico, mas também à Educação Pré-Escolar, pois o papel do educador é essencial nesta etapa crucial na vida de qualquer criança, sendo necessário o abandono da perspetiva da criança como um adulto miniatura, passando para o construtivismo, em que a criança é entendida como um ser com ideias, necessidades, emoções e desejos (Polese, 2012).

De acordo com esta perspetiva, o educador envolve as crianças na escolha das atividades que vão ser realizadas, de forma que sejam compatíveis com as preferências do grupo, colocando-as sempre no centro do processo ensino-aprendizagem. Desta forma, são potencializadas as diversas competências das mesmas, fomentando resultados positivos obtidos e a própria felicidade vivida em contexto escolar – que favorece a relação da criança com

a escola no futuro, quando se vir confrontada com a educação formal no ensino básico. De realçar que existe ainda uma característica importante do construtivismo que é o foco no processo em vez do produto, ou seja, prioriza-se a construção e reconstrução do conhecimento através de diferentes métodos que tornem as aprendizagens mais significativas, evitando que as crianças desenvolvam capacidades utilizando da memorização de um produto (Polese, 2012).

1.1. ESPECIFICIDADES DO PERFIL E DA PRÁTICA DOCENTE NA EPE

A Educação Pré-Escolar (EPE) está destinada a crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no primeiro ciclo do ensino básico. A frequência na Educação Pré-Escolar é de carácter facultativo, contudo esta apresenta diversas vantagens (Lei n.º 5/1997, 1997).

O artigo 10.º, da Lei-Quadro n.º 5/97 (1997) define alguns objetivos para a Educação Pré-Escolar, nomeadamente: promover o desenvolvimento pessoal e social numa perspetiva de educação para a cidadania; fomentar a inserção em grupos sociais diversos; contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola; estimular o desenvolvimento global, respeitando as suas características individuais; desenvolver a expressão e a comunicação através do uso de linguagens múltiplas; despertar a curiosidade e o pensamento crítico; proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança; proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação da criança; incentivar a participação das famílias no processo educativo.

Para além da Lei-Quadro já mencionada, foram criadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), atualizadas pela última vez em 2016, que se sustentam nos objetivos anteriormente elencados. Estas definem quatro fundamentos e princípios educativos para a EPE, nomeadamente: desenvolvimento e aprendizagens como vertentes indissociáveis, ou seja, as experiências que são proporcionadas à criança constituem uma oportunidade de aprendizagem, o que contribui para o desenvolvimento tanto físico como psicológico; reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, em que a criança desempenha um papel ativo e dinâmico e o adulto deve reconhecer a capacidade que a mesma tem para construir o seu desenvolvimento e sua aprendizagem; exigência de resposta a todas as crianças, sendo o acesso à educação um direito que assiste todas as crianças; construção

articulada do saber, pois a aprendizagem deve assumir uma forma holística em que exista articulação entre áreas de desenvolvimento e aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016).

As OCEPE encontram-se divididas em três áreas de conteúdo principais, a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo, que apresentam uma estrutura própria e pertinência sociocultural e incluem diferentes tipos de aprendizagens. A perspectiva holística, que está subjacente ao ato de brincar, está também presente na abordagem das diferentes áreas de conteúdo (Lopes da Silva et al., 2016).

A Área de Formação Pessoal e Social é considerada transversal às restantes áreas, pois está presente durante todo o trabalho educativo. A criança constrói referências através dos contextos sociais em que vive e nas relações e interações com outros, o que fomenta o respeito pelo outro, permite desenvolver a sua autonomia e promove a valorização do património natural e social, bem como do que são os seus direitos e deveres enquanto cidadão (Lopes da Silva et al., 2016).

O desenvolvimento da Formação Pessoal e Social está muito assente na organização do ambiente educativo, no sentido em que este deve ser um ambiente relacional e estético, ou seja, que valoriza as contribuições de cada criança e que, ao mesmo tempo, desenvolve o seu sentido estético. As aprendizagens ocorridas nesta área são consideradas como correspondendo a um processo progressivo, que ultrapassa os anos da Educação Pré-Escolar e que se estende durante toda a vida (Lopes da Silva et al., 2016).

As OCEPE consideram quatro componentes para a Formação Pessoal e Social, sendo elas: (i) a construção da identidade e da autoestima, pretendendo que a criança reconheça e valorize as suas características individuais e os seus laços de pertença social e cultural; (ii) a independência e autonomia, para que a criança saiba cuidar de si, assumir responsabilidades e tomar decisões, tendo sempre em conta a sua segurança e bem-estar; (iii) a consciência de si como aprendiz, promovendo a persistência, a autoconfiança e o gosto por aprender e por partilhar as aprendizagens com outras crianças; (iv) a convivência democrática e cidadania, em que, para além do respeito pela ambiente natural, a criança desenvolve respeito pelo outro, ouvindo e aceitando os diferentes pontos de vista que lhe são apresentados através de uma atitude crítica e interventiva (Lopes da Silva et al., 2016).

A segunda área, Área de Expressão e Comunicação, é a única das três que se distingue em diferentes domínios, por terem uma relação entre si, sendo eles o Domínio da Educação Física, o

Domínio da Educação Artística, por sua vez dividido nos subdomínios das Artes Visuais, do Jogo Dramático/Teatro, da Música e da Dança, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática (Lopes da Silva et al., 2016).

O Domínio da Educação Física possibilita à criança um desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio do seu corpo, através de experiências e oportunidades desafiantes e diversificadas. Este processo de aprendizagem está organizado em torno de três eixos principais, nomeadamente Deslocamentos e Equilíbrios, Perícias e Manipulações e Jogos. Para além disso, este domínio promove o gosto por um estilo de vida saudável e pela prática de exercício físico (Lopes da Silva et al., 2016).

O Domínio da Educação Artística engloba diferentes linguagens artísticas, intituladas de subdomínios, com as quais a criança já teve contacto antes da Educação Pré-Escolar, como cantar, desenhar, pintar, dançar, entre outros. No trabalho deste domínio, a intencionalidade do Educador é fulcral, no sentido em que é este que promove a criatividade e enriquece o seu sentido estético. O subdomínio das Artes Visuais pode incluir a pintura, o desenho, a escultura, a arquitetura, a fotografia, entre outros, sendo, por isso, bastante abrangente. Importa que a criança tenha acesso a materiais diversificados, para que os possa explorar livremente, mas que também saiba descrever e refletir acerca do que vê, uma vez que grande parte das formas de expressão artística são captadas pela visão. O subdomínio do Jogo Dramático/Teatro permite que a criança explore situações reais ou imaginárias e promove a interação com outras crianças, através do jogo dramático. Sendo a música algo já muito presente na vida quotidiana da criança desde cedo, o subdomínio da Música, na EPE, dá continuidade às emoções vividas nas experiências musicais até então. Estes momentos fomentam o contacto e o gosto por diferentes estilos musicais e a exploração das características do som, seja o timbre, a melodia, o ritmo, etc. Para além disso, as atividades englobadas neste subdomínio facilitam a exploração de diferentes instrumentos musicais, especialmente materiais de percussão. Por último, a dança, como uma forma de expressão através de movimentos corporais, está interligada com o teatro, com a música e com a educação física, favorecendo na criança o desenvolvimento motor, pessoal e emocional e a relação do corpo com o espaço (Lopes da Silva et al., 2016).

O Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, tal como o próprio nome indica, contempla dois aspetos: o desenvolvimento da linguagem oral e uma primeira introdução à escrita. O primeiro pretende que a criança tenha interesse em comunicar, de forma a aumentar o

vocabulário e a usar a linguagem oral em contexto, e que desenvolva a sua consciência linguística, a nível fonológico, silábico, de palavra e sintático. O segundo incentiva ao uso do livro para a descoberta do gosto pela leitura e o contacto com uma variedade de textos e suportes de escrita. Para além disso, facilita a aprendizagem da linguagem escrita através da compreensão das funções da leitura e da escrita (Lopes da Silva et al., 2016).

O Domínio da Matemática integra a matemática que a criança encontra no seu quotidiano, onde tem possibilidade de se apropriar progressivamente do sentido de número, algo que é constante durante toda a vida da mesma, de desenvolver a resolução de problemas, a recolha, organização e tratamento de dados e conceitos ao nível da geometria e da medida, como a orientação espacial, as formas geométricas e a construção de padrões. No que diz respeito à medida, as OCEPE referem ainda a atribuição de atributos mensuráveis aos objetos (Lopes da Silva et al., 2016).

Por último, a Área do Conhecimento do Mundo pretende desenvolver uma sensibilização pelo mundo tanto das ciências físicas e naturais como das ciências sociais e humanas, partindo dos conhecimentos prévios das crianças. Esta realça a importância na abordagem de conceitos científicos e no desenvolvimento dos processos e pode ser repartida em “três grande componentes organizadores das aprendizagens a promover”, sendo elas a Introdução à Metodologia Científica, Abordagem às Ciências e Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias (Lopes da Silva et al., 2016, p. 86).

A primeira componente compreende a apropriação das etapas do processo de desenvolvimento da metodologia científica, nomeadamente, colocar questões, formular hipóteses, prever formas de encontrar respostas, realizar experiências para recolher informação, organizar esta informação para poder ser analisada e chegar a uma conclusão. A segunda sensibiliza as crianças para o seu papel social e desenvolve nelas a compreensão do espaço e do tempo sociais. Para além disso, promove a preservação do meio ambiente e dos recursos naturais, mas também os cuidados que a criança deve ter com o seu corpo e com a sua segurança. Por fim, a terceira componente apoia as crianças na compreensão dos recursos tecnológicos, tanto potencialidades como riscos, uma vez que estes fazem parte da vida das mesmas (Lopes da Silva et al., 2016).

No que se refere às especificidades da valência de Educação Pré-Escolar, é importante realçar e descrever um pouco o perfil de um educador de infância e o seu papel. Segundo o

Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001), o perfil geral de desempenho de um profissional de educação está dividido em várias dimensões. A dimensão profissional, social e ética pressupõe que este profissional promova aprendizagens curriculares, fundamentando a prática num saber resultante de ações concretas da mesma, estando esta social e eticamente situada. Assim, o profissional de educação é alguém com a função específica de ensinar, exercendo a sua função numa instituição educativa, a escola, e assumindo a dimensão cívica e formativa das suas funções. A dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem assume que o profissional promove as aprendizagens com base num currículo, integrando várias áreas com rigor científico e metodológico. Neste sentido, este promove aprendizagens significativas consoante os objetivos definidos para o grupo, no quadro dos paradigmas epistemológicos das áreas de conhecimento e de opções pedagógicas e didáticas fundamentais. A dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade assenta no facto de o profissional de educação desenvolver a sua atividade de uma forma integrada, no âmbito das várias dimensões da instituição, ou seja, perspetiva uma educação inclusiva, participa na construção do projeto educativo, integra práticas da sociedade no projeto curricular do grupo e colabora com os diferentes intervenientes do processo educativo, nomeadamente docentes, crianças, famílias e a comunidade envolvente. Por fim, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida pressupõe que o docente incorpore a sua formação como elemento participativo na sua prática, recorrendo às necessidades que observa, à análise problematizada da sua prática pedagógica, a uma reflexão fundamentada e com recurso a uma investigação em colaboração com outros profissionais (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001).

Na EPE, o educador de infância desenvolve o respetivo currículo, através da observação, planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, existindo sempre uma reflexão prévia à ação, durante a ação e uma reflexão pós-ação (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001). Também as OCEPE referem a importância do desenvolvimento deste ciclo “Planear, agir e avaliar”, sendo a planificação uma previsão e antecipação do que é mais importante desenvolver e a avaliação a recolha de informação para a tomada de decisão, incluindo para uma planificação seguinte (Lopes da Silva et al., 2016).

No âmbito da organização do ambiente educativo, torna-se essencial que o educador organize o espaço e os materiais estimulantes e diversificados, de forma a proporcionar experiências educativas integradas ao grupo. Ao referir a organização do ambiente educativo, é

também de grande importância mencionar a organização do tempo, sendo esta flexível, mas em que seja possível compreender certas referências temporais, como por exemplo, saber que após arrumar a sala é necessário ir à casa de banho para ir almoçar. No que se refere à observação, planificação e avaliação, é importante observar cada criança, bem como pequenos grupos e o grupo no seu todo, para que seja possível planificar consoante os interesses e as necessidades que os mesmos apresentam. Destarte, as planificações devem ainda conter objetivos abrangentes e transversais, no sentido de fomentar aprendizagens nos vários domínios e áreas das OCEPE (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001).

Um aspeto também muito importante no perfil do educador é a capacidade de reflexão, sendo que refletir acerca das práticas reais é a via possível para um profissional ser capaz de enfrentar situações constantemente novas e diferentes com que se vai deparando e que o ajuda a tomar decisões cada vez mais ajustadas, contextualizadas e consciencializadas. Esta reflexão deve ser constante, antes da ação, durante e após, para que possa existir reconstrução de novas experimentações e, conseqüentemente, para um tipo de ação cada vez mais eficaz e positiva (Ribeiro, 2000).

Relativamente à avaliação, esta é um elemento integrante e regulador da prática, que tem em conta a eficácia das respostas educativas, assumindo um caráter essencialmente formativo. A avaliação implica a tomada de consciência da ação, permitindo uma recolha sistemática de informações, sendo esta baseada num processo contínuo, participativo e democrático, sustentando o processo educativo e fornecendo oportunidades para se debater aspetos concretos da realidade educativa. (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, 2007; Portugal & Laevers, 2018).

A avaliação na EPE assenta em alguns princípios, tais como: a existência de coerência entre os processos de avaliação e os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância presentes nas OCEPE e elencados anteriormente; a utilização de técnicas e instrumentos de observação e registos variados; a aplicação de um caráter formativo da avaliação; e a valorização dos progressos da criança (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, 2007).

A avaliação permite perceber se as atividades promovidas foram ao encontro dos interesses e das iniciativas das crianças ou se só se avaliou propostas que partiram da iniciativa do educador (Cardona et al., 2021). Para além disso, ao envolver a criança no processo de avaliação, esta tem a oportunidade de adotar uma atitude reflexiva e crítica acerca do seu

processo e das suas escolhas, o que permite que esta tenha uma maior consciencialização das aprendizagens que fez, tornando-as significativas (Azevedo, 2016).

A avaliação tem o objetivo primordial de ajudar a desenvolver o currículo de uma forma adequada e flexível às crianças, ou seja, não é utilizada para ter em consideração o grau de adequação de cada criança ao currículo, mas sim o oposto, para adequar o currículo às necessidades da criança, para que esta possa evoluir. Neste sentido, é possível compreender que “não há educação sem avaliação”, pois esta vai acompanhar o educador nas decisões contínuas que toma acerca da sua atividade pedagógica (Cardona et al., 2021, p. 14). Sendo assim, a avaliação apresenta-se numa perspetiva integrada, em que avaliação e currículo são elementos indissociáveis, colocando o foco na avaliação formativa, uma vez que esta integra o processo de desenvolvimento da criança e a acompanha mesma durante o seu trabalho (Azevedo, 2016).

No que se refere às competências do educador quanto à avaliação, este deve elaborar o Relatório de Avaliação do Projeto Curricular do Grupo, escrever um documento que contenha as aprendizagens mais significativas de cada criança, realçando a sua evolução, e comunicar aos pais/encarregados de educação esta avaliação final. Assim sendo, tornam-se intervenientes desta avaliação o educador, a(s) criança(s), a equipa educativa e os pais/encarregados de educação (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, 2007).

De destacar que as famílias têm um papel fundamental na avaliação, podendo, por exemplo, contribuir com a sua perspetiva acerca das aprendizagens da criança. Este é um elemento que o educador pode ter em consideração ao realizar a comunicação escrita que partilha com as famílias, focando-se na informação que é mais relevante transmitir. Ao organizar esta comunicação é essencial que as famílias consigam perceber “a evolução e o percurso educativo” da criança (Cardona et al., 2021, p. 134).

Durante a PES, houve oportunidade de observar e de implementar a Metodologia de Trabalho de Projeto (MPT), inicialmente proposta por William Kilpatrick, que se insere na perspetiva construtivista e tem por base a ideia de que a criança tem muito a acrescentar ao processo de ensino-aprendizagem. Segundo Katz (1994) citado em Maia (2008), um projeto é uma investigação aprofundada de um tópico sobre o qual se quer saber mais, sendo que a investigação procura respostas para questões colocadas pelo adulto ou pelas crianças (Maia, 2008).

Para que uma situação se torne educativa, esta deve despertar curiosidade e interesse nas crianças, em que a investigação contém “problematicidade”, ou seja, gere incerteza e esta dúvida deve ser experienciada pelas crianças como sua. A marca distintiva do Trabalho de Projeto, o centro da sua estrutura epistemológica, prende-se ao facto de o mesmo se iniciar com um problema e não com um tema, de se traçar um itinerário e de fazer dos seus intervenientes, o adulto e as crianças, o centro de uma aprendizagem. Esta perspetiva configura uma mudança de paradigma de uma pedagogia mais transmissiva para uma pedagogia criativa e participativa (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 56).

As fases da MTP são muito semelhantes entre autores, apesar de existirem algumas pequenas diferenças. Kilpatrick defende que a situação despoletada pela ação do professor deve estar relacionada com os interesses dos alunos, de seguida o problema deve ser analisado, definindo objetivos e hipóteses, depois emergir com um ou mais planos de ação, chegar a uma resposta/solução e, no final, tudo o que foi adquirido nas diferentes fases deve ser reunido de modo a formar um todo (Oliveira-Formosinho et al., 2011). Segundo Vasconcelos (1988) citado em Maia (2008), o trabalho de projeto passa por quatro fases: definição do problema, planificação e lançamento do trabalho, execução e avaliação. Por outro lado, Katz (1994) e Sloane (2004) citados em Maia (2008) propõem apenas três fases que vão ao encontro do proposto por Vasconcelos, contudo consideram a definição do problema e a execução e o lançamento como uma fase única. Durante este processo, as crianças desenvolvem competências de funcionamento de grupo, de cooperação, de afirmação e de manuseamento de materiais, competências de leitura e de expressão em diferentes tipos de linguagem, como plástica, corporal, musical, entre outras, e mais compreensão das experiências vivenciadas, resultando num aprofundamento intelectual (Maia, 2008).

Para além da implementação da MTP, um dos modelos curriculares observados e utilizados durante a PES foi o de Highscope, iniciado na década de 1960 por David Weikart, estando apoiado no trabalho cognitivo-desenvolvimentista de Piaget e na filosofia de educação progressiva de John Dewey. As crianças apresentam um papel ativo na aprendizagem e constroem conhecimento a partir da interação com o Mundo que as rodeia, enquanto o educador é um observador participante, ou seja, tem o papel de proporcionar as experiências e de ajudar a refletir acerca das mesmas através de questões que potenciam a reflexão (Maia, 2008; Oliveira-Formosinho et al., 2007).

Esta abordagem está assente em alguns princípios, nomeadamente, a aprendizagem pela ação, em que são as crianças a colocar as questões e a procurar as respostas; a interação adulto-criança, estando a aprendizagem dependente de interações positivas; o contexto de aprendizagem, ou seja, o espaço encontra-se dividido em áreas (brincadeiras com água e areia, construções, faz-de-conta, desenho e pintura, leitura e escrita, canção, dança e atividades matemáticas); a rotina diária, que permite que as crianças antecipem o que se segue; e a avaliação, que permite que o adulto observe, recolha informação, partilhe com outros e sejam capazes de planear (Hohmann & Weikart, 2003; Maia, 2008).

Uma das principais características desta abordagem centra-se no processo planear-fazer-rever, presente durante a rotina diária. Este permite que as crianças expressem as suas intenções e interesses, as ponham em prática e, no final, reflitam acerca do que fizeram e que resultados conseguiram. O adulto coloca este processo em prática realizando questões como “O que gostarias de fazer?”, podendo as crianças realizar os seus planos durante curtos períodos de tempo ou durante períodos mais longos, como uma hora. Durante o momento de reflexão, cada criança pode partilhar aquilo que fez ou pode expressar-se através do desenho, por exemplo. O tempo em pequenos grupos fomenta a exploração e a experimentação de materiais, enquanto o tempo em grande grupo permite jogos cooperativos, atividades de música e de movimento, projetos e reflexões coletivas (Hohmann & Weikart, 2003).

A estrutura da abordagem Highscope está orientada para uma grande finalidade, também ela piagetiana, a construção da autonomia intelectual da criança. Este objetivo é concretizado através da sua filosofia educacional, da conceção do espaço e dos materiais, da sua rotina diária, da sua conceção do papel das crianças e do adulto e do ciclo observação-planificação-avaliação (Oliveira-Formosinho et al., 2007).

1.2. ESPECIFICIDADES DO PERFIL E DA PRÁTICA DOCENTE

NO 1.º CEB

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, o conjunto dos ensinos básico e secundário, que procedem a Educação Pré-Escolar, é “universal, obrigatório e gratuito” (Lei n.º 46/1986, 1986, p. 3069), sendo que o mesmo tem a duração de doze anos. No que se refere ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), este integra-se na primeira fase no ensino básico com a duração de quatro anos. Ao contrário dos restantes ciclos de ensino, este tem a particularidade de a

responsabilidade estar presente num professor único, que pode ser coadjuvado em certas áreas (Lei n.º 46/1986, 1986).

Ao referir as especificidades do 1.º CEB é importante destacar os documentos curriculares orientadores, o regime de monodocência, a autonomia e a flexibilidade curricular, bem como a articulação curricular, as metodologias ativas, as aprendizagens significativas e a avaliação. Todos estes aspetos estão referidos na legislação, nomeadamente no Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018).

No que diz respeito aos documentos orientadores do 1.º CEB, estes contemplam o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), as Aprendizagens Essenciais (AE) e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), este último concebido por um Grupo de Trabalho criado segundo o Despacho n.º 6173/2016 (2016). Este mesmo documento integra “um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica” (Monteiro et al., 2017, p. 1).

O PASEO, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017 (2017) tem como propósito ser um “documento de referência para a organização do sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (Martins et al., 2017, p. 8) e tendo sempre em consideração os desafios que o mundo atual coloca à educação.

Este documento está estruturado segundo Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências que se pretende que os jovens desenvolvam até ao final da escolaridade obrigatória. Importa referir que os elementos apresentados anteriormente não se encontram isolados uns dos outros, no sentido em que o documento apresenta um mapa concetual que explicita a relação existente entre os Princípios que define (aprendizagem, inclusão, estabilidade, adaptabilidade e ousadia, coerência e flexibilidade, sustentabilidade, base humanista e saber), as Áreas de Competências que fomenta (linguagens e textos, informação e comunicação, pensamento crítico e pensamento criativo, raciocínio e resolução de problemas, saber científico, técnico e tecnológico, relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia, bem-estar, saúde e ambiente, sensibilidade estética e artística e consciência e domínio do corpo) e os Valores apresentados no centro do mapa concetual (liberdade, responsabilidade e integridade,

cidadania e participação, excelência e exigência e curiosidade, reflexão e inovação) (Martins et al., 2017).

Durante o Ensino Básico, o PASEO é operacionalizado pelas Aprendizagens Essenciais (AE), documento orientador que entrou em vigor em 2018 (à exceção das Novas AE de Matemática) e que especifica as competências que o aluno deve adquirir durante cada um dos anos de escolaridade e em cada uma das disciplinas, dependendo do ano de escolaridade em que se encontra. Este apresenta os objetivos de aprendizagem para o aluno dividido segundo Temas (no caso das Novas Aprendizagens Essenciais de Matemática, por exemplo) ou Domínios (no caso das Aprendizagens Essenciais de Português, por exemplo).

As AE de Português do 1.º ano encontram-se organizadas segundo domínios, nomeadamente a Oralidade, subdividida ao nível da Compreensão e da Expressão, a Leitura-Escrita, que se foca principalmente no conhecimento das letras do alfabeto, incluindo o seu grafismo, a Educação Literária, relacionada com a interpretação de textos ouvidos e a antecipação ou reconto de acontecimentos, e a Gramática.

As Novas AE de Matemática, atualizadas em 2021 e colocadas em prática no 1.º ano no ano letivo 2022/2023, segundo o Despacho n.º 8209/2021 (2021), apresentam uma divisão diferente, tal como referido anteriormente. O documento sintetiza cinco temas principais que se relacionam entre si e que se subdividem em tópicos e estes, consequentemente, em subtópicos. Os temas apresentados são: as capacidades matemáticas, subdividido em resolução de problemas, raciocínio matemático, pensamento computacional, comunicação matemática, representações matemáticas e conexões matemáticas; os números, subdividido em números naturais, sistema de numeração decimal, cálculo mental e adição e subtração; a álgebra subdividido em regularidades em sequências e expressões e relações; os dados, subdividido em questões estatísticas, recolha e organização de dados, representações gráficas, análise de dados e comunicação e divulgação de um estudo; e a geometria e medida subdividido em orientação espacial, sólidos, figuras planas, operações com figuras, comprimento e tempo. De realçar que o tópico das capacidades matemáticas apresenta objetivos de aprendizagem que são transversais aos restantes temas, tal como é referido na secção introdutória do próprio documento (Despacho n.º 8209/2021, 2021).

As AE de Estudo do Meio voltam a apresentar uma divisão por domínios, nomeadamente a Sociedade, integrando já alguns factos históricos significativos e aspetos sociais da própria

criança ou da sociedade, de forma a desenvolver um sentimento de pertença; a Natureza, que engloba aspetos geográficos, alterações morfológicas e conhecimento ao nível de alguns aspetos dos seres vivos; a Tecnologia, envolvendo condições de utilização seguras da mesma; e Sociedade/Natureza/Tecnologia, demonstrando a relação entre os três domínios anteriores, tal como apresenta a abordagem CTS (Ciência- Tecnologia- Sociedade).

As AE de Educação Artística englobam as Artes Visuais, a Expressão Dramática/Teatro, a Dança e a Música e são transversais aos quatro anos que integram o 1.º CEB. Apesar de a Educação Artística estar estruturada em documentos diferenciados, consoante as diversas componentes que inclui, todos estes documentos apresentam a mesma estruturação, variando depois nos objetivos de aprendizagem que referem, sendo estes direcionados para cada uma das áreas. O documento apresenta a seguinte divisão por domínios: Apropriação e Reflexão, Interpretação e Comunicação e Experimentação e Criação.

No que diz respeito às AE de Educação Física, o documento pretende promover uma gestão curricular que vise o desenvolvimento das capacidades psicomotoras fundamentais ajustadas a cada um dos estádios de desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo. Assim sendo, o documento subdivide-se em três blocos: Perícias e Manipulações, englobando competências individuais como lançar, receber, pontapear e fazer toques de sustentação; Deslocamentos e Equilíbrios, que integra competências como rastejar, rolar, fazer a cambalhota, subir e descer e deslocar-se; e Jogos, promovendo posições de equilíbrio, deslocamentos em corrida, combinações de apoios variados, lançamentos e pontapés, para além de todas as competências de um trabalho em equipa.

Por último, as AE de Cidadania e Desenvolvimento englobam todos os anos de escolaridade do Ensino Básico e Secundário e apresentam uma estruturação diferente das restantes, no sentido em que se divide em três grupos com implicações diferentes. O primeiro grupo, que trata áreas transversais e longitudinais, sendo, por isso, obrigatório para todos os ciclos de ensino, integra Direitos Humanos, Igualdade de Género, Interculturalidade, Desenvolvimento Sustentável, Educação Ambiental e Saúde. O segundo grupo, trabalhado, pelo menos, em dois ciclos de ensino, inclui Sexualidade, Media, Instituições e participação democrática, Literacia financeira e Educação para o consumo, Segurança rodoviária e Risco. Por fim, o terceiro grupo, com aplicação opcional em qualquer ano de escolaridade, engloba Empreendedorismo, Mundo do Trabalho, Segurança, Defesa e Paz, Bem-estar animal, Voluntariado e outras opções, de acordo

com as necessidades de educação para a cidadania diagnosticadas pela escola. De realçar que no 1.º CEB, a área da Cidadania e do Desenvolvimento está integrada transversalmente no currículo (Monteiro et al., 2017).

Apesar de as AE de Cidadania e Desenvolvimento não especificarem objetivos de aprendizagem para o 1.º ano de escolaridade, esta é um componente curricular de grande valor, estando muito relacionado com os Valores, Áreas de Competência e Princípios descritos no PASEO e transversais a todas as componentes curriculares. Segundo o documento das Aprendizagens Essenciais, na Cidadania e Desenvolvimento

os professores têm como missão preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente, no sentido de promover a tolerância e a não discriminação, bem como de suprimir os radicalismos violentos (Direção-Geral da Educação, 2018a, p. 2).

É nas diferentes componentes do currículo que o professor desenvolve competências socialmente relevantes.

Segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001), o professor do 1.º CEB “desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que os fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.” (p. 5574).

O professor do 1.º CEB integra, tal como o educador de infância, as diferentes dimensões da sua profissão, já referidas e descritas anteriormente, que são apresentadas no Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001). Contudo, apresenta uma conceção e um desenvolvimento do currículo, bem como a integração do mesmo, de uma forma distinta da do educador de infância. Relativamente à conceção e desenvolvimento do currículo, o perfil de um professor do 1.º CEB caracteriza-se por vários aspetos, como, por exemplo, a cooperação na construção e avaliação do projeto curricular da escola, o desenvolvimento das aprendizagens, a utilização dos conhecimentos prévios dos alunos para a construção de situações de aprendizagem, a articulação das aprendizagens do 1.º CEB com as da Educação Pré-Escolar e os ciclos de estudo seguintes e a relação positiva com as crianças, bem como com as famílias e a comunidade (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001).

A prática pedagógica no 1.º CEB diferencia-se, de um modo geral, relativamente aos outros níveis de ensino. Essa diferenciação é visível na própria faixa etária dos alunos, que implica uma maior relação pessoal e de proximidade afetiva com o professor, alicerçada numa pedagogia centrada na criança e nos seus interesses e necessidades. Nesse sentido, o professor do 1.º CEB

assume uma grande responsabilidade no desenvolvimento global da criança, algo que é acentuado pela prática da monodocência (Silva, 2005).

O regime de monodocência implica a atribuição de uma turma à responsabilidade a um professor titular da turma, sendo que um traço característico da monodocência é a polivalência curricular do professor. O facto de um professor apenas estar em contacto com um grupo de alunos permite que este tenha a possibilidade de os conhecer melhor, adequando o ensino em função das necessidades e interesses gerais e individuais (Silva, 2005).

No que diz respeito a uma educação inclusiva, segundo o segundo o artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), esta caracteriza-se por ser um “processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos” (p. 2919). Neste enquadramento, existem medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Cabe ao professor identificar alguma necessidade de aprendizagem do aluno e mobilizar certas medidas, recorrendo à Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, doravante EMAEI (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018). O Centro de Apoio à Aprendizagem é também uma estrutura que, em colaboração com a escola, apoia os alunos na inclusão das rotinas e das atividades da sala de aula e auxilia o professor titular na criação de recursos de aprendizagem e de instrumentos de avaliação. De realçar que, segundo o Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), este Centro de Apoio à Aprendizagem não necessita de ser um espaço físico, como se encontra no contexto em que ocorreu a PES (cf. Capítulo II), caracterizando-se como “uma estrutura de apoio agregadora de recursos humanos e materiais (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018, p. 2923).

Contudo, tal como referido anteriormente, o papel de inclusão não se prende apenas com alunos com necessidades adicionais de suporte; na verdade, a inclusão é para todos os alunos, incluindo de diferentes nacionalidades, uma vez que a multiculturalidade das turmas é uma realidade cada vez mais presente em Portugal, e concretamente no contexto de estágio descrito no capítulo seguinte.

A partir do final dos anos 80, o fenómeno de imigração começou a ganhar expressão entre a sociedade portuguesa, representando uma transformação inédita nas tendências migratórias tradicionais que ocorriam até então. Contudo, só perto do final do século XX é que a temática da multiculturalidade integrou as investigações em Portugal ao nível das Ciências Sociais, nomeadamente o seu impacto nas escolas e na formação dos professores (Resende & Vieira, 2000).

Portugal registou fluxos crescentes de imigração, não só dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), mas também de origem diversa. Sendo a educação um dos setores onde a diferença tem maior impacto, é indispensável que este conceito seja ignorado numa atividade docente de qualidade, que perceba e promova as condições para que todos os alunos aprendam. Atualmente, não há contextos escolares sem diversidade (Rodrigues, 2013).

Segundo Neto (2007) citado em Rodrigues (2013), na constatação de diferentes culturas no meio educacional os objetivos da educação intercultural definem-se como “a contribuição para a instauração de uma sociedade de igualdade de direito e de equidade, a contribuição para o estabelecimento de relações interétnicas harmoniosas” (Rodrigues, 2013, p. 5). Assim sendo, a educação intercultural é um meio que potencia a autonomia e a integração da criança (e consequentemente da família) na sociedade atual e que permite estabelecer oportunidades de desenvolvimento cultural e social a todos (Rodrigues, 2013).

Desta forma, Leite (2005) salienta a importância de conceber a escola e os professores como agentes ativos na configuração de um currículo que seja mais rico e mais rigoroso, mas também mais reflexivo e adaptado ao contexto. Neste sentido, a instituição não deve depender apenas de uma gestão exterior, uma vez que é capaz de desenvolver processos de tomada de decisão internos que contemplam a comunidade educativa e que envolvem professores e alunos na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem (Leite, 2005).

Neste sentido, é também fulcral abordar a relevância da matriz curricular do 1.º CEB, podendo esta ser gerida com autonomia e flexibilidade curricular (até 25%), segundo o ponto 1, do artigo 12.º, do Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), sendo que deve ser tomada em consideração a organização do ano letivo sobre o crédito horário e esta gestão não pode resultar num aumento de pessoal docente. A matriz curricular-base do 1.º CEB integra as componentes a trabalhar de um modo articulado e globalizante através da prática da monodocência, sem referir o desenvolvimento de projetos que possam ocorrer em coadjuvação com docentes do mesmo ciclo ou outros. Importa referir que este trabalho de integração e articulação que cada escola organiza tem sempre em vista o que é referenciado no PASEO (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018).

A matriz curricular define a seguinte carga horária semanal: sete horas para Português, sete horas para Matemática, três horas para Estudo do Meio, cinco horas para Educação Física e Educação Artística e três horas para Apoio ao Estudo e Oferta Complementar, perfazendo um total de 25 horas letivas. No caso da Educação Moral e Religiosa, a matriz define uma hora

semanal, contudo não se trata de uma componente do currículo obrigatória. Para além disso refere, ainda, as componentes de Cidadania e Desenvolvimento e de Tecnologias de Informação e Comunicação como componentes de integração curricular transversal, resultado da dimensão globalizante do ensino. Para além disso, a componente de Apoio ao Estudo constitui-se como um suporte às aprendizagens assente numa metodologia de investigação que privilegia a pesquisa, o tratamento e a seleção de informação. Esta carga horária das componentes do currículo é gerida por cada escola, de forma a dar respostas pedagógicas ao contexto de cada uma das comunidades educativas (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018).

Estas opções curriculares que a escola toma podem estar direcionadas em várias possibilidades, nomeadamente os Domínios de Autonomia Curricular, doravante DAC. Estes consistem na combinação de componentes do currículo e promover “tempos de trabalho interdisciplinar, com possibilidade de partilha de horário entre diferentes disciplinas” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2935). Os DAC desenvolvem-se a partir da matriz curricular-base, tendo por base os documentos orientadores e sendo um resultado do exercício da autonomia e da flexibilidade (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018).

Tendo em conta as especificidades já descritas à cerca do 1.º CEB, documentos orientadores, papel do professor e matriz curricular, é importante que o docente tenha em consideração a utilização de metodologias ativas durante a sua prática, tendo por base o socioconstrutivismo, já referenciado anteriormente na introdução do capítulo.

Segundo Moran (2000), nos dias de hoje e com a evolução constante da Internet que facilita o contacto à distância, só vale a pena estar junto fisicamente quando acontece algo significativo, ou seja, que supere as aprendizagens que podem ser realizadas, sozinhos, em casa. Nesse sentido, o autor defende que muitas das formas de ensinar não se justificam nos dias de hoje. Atualmente, a educação formal encontra-se num impasse: perante todas as mudanças que ocorrem na sociedade diariamente, como é que esta pode evoluir de forma a dar resposta a todos e a ser relevante (Moran, 2015).

Face a este cenário são necessárias novas metodologias, metodologias ativas, para integrar a escola naquilo que é a atualidade, em que o aluno possui uma outra possibilidade de ensino composta de diversos meios como vídeos, leituras, áudios, jogos, entre outros. Consequentemente, no espaço físico da sala de aula, ele terá a oportunidade de ampliar e

consolidar os seus conhecimentos na interação presencial com os colegas e com o professor, tornando-o um agente ativo no seu próprio processo de aprender (Alcantara, 2000).

Segundo Beck (2018), citado em Batista & Cunha (2021), apesar de a nomenclatura “metodologias ativas” ser algo recente, já autores como Vygotsky e Dewey as defendiam nos seus estudos. Suhr (2016), também citado em Batista & Cunha (2021), caracteriza as metodologias ativas como um conjunto de propostas diversificadas com o propósito de se oporem ao método tradicional e expositivo, em que, ao contrário do já descrito, o aluno deixa de ser um agente ativo para se tornar um ser passivo na construção do seu conhecimento.

A metodologia ativa tem a sua concepção baseada na educação crítico-reflexiva, ou seja, o seu objetivo é incentivar os alunos a serem os protagonistas, a aprender de forma autónoma e participativa. Consequentemente, o professor passa a ser o mediador da aprendizagem, tornando-se um trabalho colaborativo entre ambas as partes. De realçar que esta é uma colaboração em que todos têm oportunidade de se expressar nos momentos de atividades, partilhando experiências, dificuldades e aprendizagens vivenciadas. As pessoas envolvidas neste processo problematizam, analisam e compreendem as suas práticas, construindo conhecimento e gerando mudança na cultura escolar (Batista & Cunha, 2021).

Apesar de o professor ter um papel menos ativo e mais orientador, este tem uma função crucial na mudança na educação e na aplicação de mais metodologias ativas. O professor, para além de todo o seu conhecimento científico e didático, deve ser curioso, entusiasmado, aberto e motivador para os alunos. Um professor que seja repetitivo, como se o conhecimento se tratasse de uma fórmula, e previsível não surpreende e não cativa o aluno. O despertar de confiança e entusiasmo no aluno será crucial para facilitar o processo de ensino-aprendizagem (Moran, 2000).

Alguns exemplos de metodologias ativas são a sala de aula invertida, a rotação por estações, aprendizagem por pares, aprendizagem baseada em projetos, Gamificação, Escape Room, entre outras (Alcantara, 2020). Durante a PES, algumas destas metodologias foram colocadas em prática pelo par pedagógico, tendo em conta o carácter das atividades e o contexto da turma, pelo que essas serão melhor abordadas e detalhadas no Capítulo III.

Os métodos tradicionais faziam sentido quando o acesso à informação era difícil, pois a transmissão da informação era realizada exclusivamente pelo professor. Com o acesso à Internet e, consequentemente, a muita informação aberta, podemos aprender em qualquer lugar, a

qualquer hora e com muitas pessoas diferentes. Neste sentido, a tecnologia traz integração de todos os espaços e tempos, aliando o mundo físico ao mundo digital. Consequentemente, a sala passa a ser um espaço híbrido, onde existe esta mistura de espaços (Moran, 2015).

Neste sentido, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) desempenham um papel fundamental na prática do professor. O facto de o aluno ter oportunidade de desenvolver as suas competências digitais, fomenta no mesmo atitudes críticas, competências de pesquisa, capacidade de comunicar adequadamente e criatividade, tudo fatores também mencionados no PASEO. De acordo com as Orientações Curriculares para as Tecnologias da Informação e Comunicação, as TIC assumem-se como uma vertente transversal e prática, pelo que esta está integrada em todas as outras áreas do currículo a serem trabalhadas pelo professor (Direção-Geral da Educação, 2018c).

A utilização das TIC na sala de aula não está necessariamente ligada à utilização exclusiva da Internet, mas também de outros elementos. Os professores podem fazer uso de diversos recursos como é o caso do quadro interativo, de softwares ou sites didáticos, de folhas de cálculo, entre outros (Flores et al. 2009).

Para a realização de uma boa prática neste sentido são necessários três fatores: “domínio TIC, experiência pedagógica e o perfil de professor” (Flores et al., 2011, p. 437). Estas práticas permitem que os alunos experienciem novas formas de conhecimento que têm em consideração o seu ritmo de trabalho e que podem ser realizadas em espaços diferentes, contribuindo para uma escola mais inclusiva (Flores et al., 2011).

Contudo, os professores que adotam estas práticas, realizam, ao mesmo tempo, uma reinvenção do seu perfil, pois, apesar de não existir uma separação entre as velhas e as novas práticas, estes aceitam um novo desafio da sua profissionalidade ao manifestar este interesse por formar cidadãos para o Século XXI (Flores et al., 2011).

No final, importa ainda referir o tópico da avaliação como uma especificidade do 1.º CEB e como uma parte fulcral no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. De acordo com Roldão (2003b), em sistemas de ensino como o português, avaliar está muitas vezes associado a classificar, no sentido de atribuição de uma nota que permita ao aluno o acesso a uma fase seguinte. A autora considera que avaliar é um “conjunto organizado de processos” (Roldão, 2003b, p. 41) que tem como propósitos acompanhar regularmente as aprendizagens pretendidas e, consequentemente, verificar a sua consecução. Para tal é necessário que o professor crie

mecanismos que lhe permitam acompanhar o processo e o ajustar, quando necessário (Roldão, 2003b).

Domingos Fernandes apresenta cinco princípios que contribuem para pensar a avaliação como algo pedagógico e que permite ao professor organizar as suas práticas de forma a melhorar as aprendizagens de todos os alunos. O Princípio da Transparência relaciona-se com o facto de, em qualquer processo de avaliação, as “regras do jogo” serem conhecidas por todos os intervenientes, desde alunos, professores e pais/encarregados de educação, nomeadamente os critérios, as finalidades, os procedimentos, os momentos de avaliação e os processos de recolha de informação que o professor vai utilizar. O Princípio da Melhoria da Aprendizagem contraria a ideia de a avaliação ser algo que trava o processo dos alunos e os impede de avançar para uma etapa seguinte, ou seja, deve ser um meio que promova aprendizagens e que permita que o aluno melhore (Fernandes, 2019).

O Princípio da Integração Curricular propõe que a avaliação seja um processo articulado com o currículo e com as metodologias e estratégias que o professor escolhe para o fazer. Neste sentido, o autor considera oportuno coincidir as tarefas de aprendizagem com as tarefas de avaliação. O Princípio da Positividade trata-se de um princípio que reconhece a necessidade de desenvolver uma avaliação através da qual os alunos tenham oportunidades para demonstrarem o que conseguem fazer, uma vez que a avaliação tradicional está programada para procurar o que os alunos não sabem fazer. Este processo pretende evitar avaliações em que estejam colocadas as comuns “rasteiras” que integram conteúdos que não foram abordados ou aos quais não foi dada tanta importância por parte do professor e, conseqüentemente, por parte do aluno. Por último, o Princípio da Diversificação relaciona-se com a utilização de diversos métodos de recolha de informação, tendo em consideração que a avaliação de um aluno engloba múltiplos fatores, como “as suas capacidades intelectuais, os seus sistemas de conceções, as suas capacidades metacognitivas, as suas atitudes, desejos, persistência ou os contextos socioculturais em que se inserem” (Fernandes, 2019, p. 15).

Todos estes princípios apontam para uma avaliação cada vez mais formativa, em vez de o foco estar numa avaliação sumativa. A avaliação formativa e a avaliação sumativa são modalidades complementares e devem contribuir para apoiar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, contudo, não devem ser confundidas, pois têm naturezas e propósitos

distintos, ocorrem em momentos distintos e têm inserções pedagógicas distintas (Fernandes, 2019).

Neste sentido, também a legislação em vigor considera a importância de a avaliação estar sustentada numa dimensão formativa, ou seja, ser um processo contínuo de intervenção e regulador do percurso escolar dos alunos. A avaliação certifica as aprendizagens realizadas, nomeadamente conhecimentos, capacidades e atitudes, tendo sempre por base as áreas de competências descritas nos documentos orientadores, como o PASEO. Para tal, o professor deve utilizar procedimentos, técnicas e instrumentos diversificados e adequados, tanto às finalidades como ao seu contexto (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). De realçar a diferença entre técnicas e instrumentos de avaliação, uma vez que dentro de uma mesma técnica existem diversos instrumentos. As técnicas de avaliação existentes são a observação, os inquéritos, a análise de conteúdo e a testagem. Por exemplo, a técnica de testagem inclui instrumentos como os testes escritos, as questões de aula, os quizzes, entre outros, enquanto a técnica de análise de conteúdo contempla instrumentos como relatórios, portefólios, cadernos diários, pósteres, entre outros. Nesse sentido, o professor, para além de variar os instrumentos de avaliação, deve ter em conta em que técnica de avaliação estes se enquadram, assegurando desta forma a sua diversificação (Fernandes, 2019).

Esta modalidade de avaliação formativa permite obter informação sistemática, uma vez que o professor vai dando *feedback* aos alunos para que estes sejam capazes de melhorarem as suas práticas, mas também para que o mesmo possa reajustar as aprendizagens pensadas para um determinado contexto. Por outro lado, a avaliação sumativa traduz-se num juízo global dos conhecimentos do aluno, tendo como objetivos a classificação e a certificação do mesmo (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018).

1.3. AQUILO QUE NOS RODEIA: INFLUÊNCIA DO CONTEXTO PARA O DESENVOLVIMENTO

Tal como será descrito no Capítulo seguinte, a instituição cooperante está inserida no Programa TEIP, sendo que grande parte das famílias que a constituem apresentam problemas socioeconómicos. Nesse sentido, neste subcapítulo será abordada a influência e a importância que o contexto em que cada criança se encontra têm na mesma.

As OCEPE referem que a criança não se desenvolve apenas no contexto de educação de infância, mas também noutros que experienciou, como é o caso do meio familiar, cujas práticas educativas e cultura influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem da criança (Lopes da Silva et al., 2016).

Um dos autores a referir a importância do meio social envolvente da criança é Jean Piaget. Para o autor, o desenvolvimento cognitivo resulta da interação entre o sujeito e a realidade, isto é, da ação do sujeito sobre o objeto. A inteligência define-se por dois aspetos interdependentes, a organização e a adaptação, sendo que quando as condições do meio o exigem, a adaptação implica a adequação a novas condições e a modificação na organização, dando lugar a uma nova estrutura mais evoluída (Pessanha, Sampaio & Serrão, 2015).

Piaget afirma que o sujeito constrói o conhecimento na interação com o meio físico e social e essa construção vai depender tanto das condições do indivíduo como das condições do meio (Neves & Damiani, 2006).

Logo, esta conceção interacionista conduz à superação da dicotomia transmissão e produção do saber, porque permite entender o conhecimento, através de uma visão da relação sujeito/objeto. Dessa maneira, é possível perceber que, segundo Piaget, as práticas pedagógicas devem apoiar-se em dois fundamentos: todo o conhecimento provém da prática social e o conhecimento é um empreendimento coletivo, não podendo ser produzido na individualidade do sujeito (Neves & Damiani, 2006).

Lev Vygotsky, psicólogo russo, que viveu entre os anos de 1896 e 1934 e produziu trabalhos sobre o desenvolvimento psicológico e a aprendizagem, apresentou, também neste sentido, a Teoria Sociocultural. Nesta teoria, Vygotsky afirma que o meio social é determinante do desenvolvimento humano, dando o exemplo da aprendizagem da linguagem, que ocorre por imitação (Neves & Damiani, 2006).

O autor defendia que o ambiente sociocultural influencia o desenvolvimento cognitivo da criança e que muitas das capacidades que as crianças adquirem resultam da interação com pais, professores e outras pessoas. "Ferramentas de adaptação individual" é o termo usado por Vygotsky para os métodos de pensamento e estratégias de solução de problemas que as crianças internalizam, proveniente da interação com membros da sociedade mais competentes (Shaffer, 2005, p. 247). Vygotsky afirma, ainda, que as características humanas não estão presentes desde o nascimento, mas que são um resultado das relações do indivíduo com a sociedade. A criança

nasce apenas com as funções psicológicas essenciais e, a partir das vivências culturais, estas funções transformam-se em funções psicológicas superiores (Coelho & Pisoni, 2012).

Ao falar da importância do contexto envolvente da criança, é importante mencionar a Perspetiva Ecológica de Bronfenbrenner, inspirada no trabalho já desenvolvido previamente por Kurt Lewin. Nos finais da década de 70, Urie Bronfenbrenner publicou um livro com o título “A ecologia do desenvolvimento humano” (1979) em que defendeu a importância do estudo do contexto/ambiente em que o desenvolvimento decorre. O modelo organiza-se em torno do seguinte princípio: o desenvolvimento humano consiste na acomodação progressiva e bidirecional entre o ser humano ativo e as características dos contextos em que este age, pensa e sente (Xavier, 2008).

Bronfenbrenner definiu nesta perspetiva um modelo de sistemas, organizados de forma concêntrica e interdependente: o Microsistema, o Mesossistema, o Exossistema e o Macrossistema (Pessanha et al., 2015). O Microsistema é o sistema ecológico mais próximo e está definido como um padrão de atividades, de papéis sociais e de relações interpessoais que a pessoa em desenvolvimento estabelece, tendo em conta um determinado cenário com as suas características físicas, sociais e simbólicas. Estas relações estabelecidas podem influenciar o desenvolvimento do indivíduo, permitindo ou inibindo o envolvimento em interações progressivamente mais complexas. Este integra a família, a escola, a vizinhança, entre outros (Xavier, 2008; Pessanha et al., 2015).

Quando a criança passa de um microsistema conhecido, como, por exemplo, a família, integrando outro microsistema, como, por exemplo, a entrada na escola, acontece aquilo que Bronfenbrenner definiu como “transição ecológica”. Estas transições são ao mesmo tempo consequências e promotoras do desenvolvimento. O Mesossistema compreende então o conjunto de microsistemas que constituem o conjunto de desenvolvimento da pessoa num determinado período de tempo, como acontece com a relação escola-família (Xavier, 2008; Pessanha et al., 2015).

O Exossistema envolve os variados cenários do sistema anterior e define-se como as relações e processos ocorridos entre dois ou mais cenários. Podem ser estruturas sociais formais ou informais que influenciam o que acontece no ambiente mais próximo, tais como as características e experiências de emprego dos pais de uma criança ou as características e funcionamento do bairro onde uma criança vive. Por último, o Macrossistema inclui os padrões

institucionais da cultura de um dado país, abrangendo os sistemas económico, social e político, dos quais os sistemas anteriores são expressões concretas. Por exemplo, uma alteração ou atualização na legislação em vigor, pode influenciar a criança e/ou o contexto em que esta vive (Xavier, 2008; Pessanha et al., 2015).

Por último, torna-se também importante referir a Teoria Cognitiva Social, desenvolvida por Albert Bandura, a partir da Teoria de Aprendizagem Social, já defendida por neobehavioristas. Esta teoria afirma que o funcionamento humano está enraizado em sistemas sociais. Neste sentido, a agência pessoal opera dentro de uma ampla rede de influências socioestruturais, em que as pessoas criam sistemas sociais para organizar, guiar e regular as atividades humanas. Consequentemente, as práticas dos sistemas sociais criam limitações e proporcionam recursos e estruturas de oportunidade para o desenvolvimento pessoal (Bandura, 2008).

Segundo Schunk (1991) citado em Azevedo (1997), esta teoria assenta em alguns princípios, tais como,

- (a) a explicação dos processos de agência humana no quadro da reciprocidade triádica, (b) a distinção entre aprendizagem e desempenho, (c) a distinção entre aprendizagem por forma atuante e por forma vicariante, (d) a teorização da modelação, (e) a reformulação do conceito de reforço e (f) o papel da perceção de autoeficácia na motivação do comportamento (pp. 2-3).

Destes princípios elencados, importa realçar os que se enquadram no tema da influência do contexto da criança para o seu desenvolvimento, sendo eles, a reciprocidade triádica e a teorização da modelação. A reciprocidade triádica refere interações pedagógicas em três espécies de fatores, sendo eles, os fatores pessoais, como a dimensão afetiva ou a cognitiva da personalidade, os comportamentos e o ambiente que rodeia o indivíduo. Para além disso, a teorização da modelação refere que o comportamento da criança pode ser afetado de três formas diferentes, tais como: por aprendizagem observacional de um novo comportamento, por facilitação de um comportamento já realizado e por inibição de um comportamento anteriormente aprendido. Através da modelação, as crianças criam padrões de comportamento segundo exemplos funcionais de outras pessoas que estas observam (Azevedo, 1997; Bandura, 2008).

De um modo geral, e como será descrito também no Capítulo II, este é um contexto em que existem várias famílias monoparentais, apresentando alguns casos sinalizados de abandono, violência doméstica, prisão e fuga e bastantes famílias numerosas. Tendo em conta o defendido por Webster-Stratton (2017), este afirma que o

aumento de famílias em que ambos os pais trabalham e de famílias monoparentais, em que o pai ou a mãe trabalha, implica menos tempo para os pais se envolverem na vida da escola. Estas barreiras, sejam elas a falta de confiança, a pobreza, o divórcio, a doença ou o stresse profissional, contribuem para a falta de envolvimento dos pais com os educadores e, infelizmente, reforçam as percepções negativas dos educadores, que consideram que os pais não estão interessados em estabelecer parcerias com eles (p. 24).

Para além disso, a maioria das famílias tem poucas habilitações literárias, havendo cerca de 40% de encarregados de educação que não terminaram a escolaridade obrigatória e existe uma taxa de cerca de 30% de encarregados de educação desempregados, valores referidos no Projeto Educativo do Agrupamento. Todos estes fatores têm uma influência significativa na forma como as famílias olham para a escola, verificando-se recorrentemente uma pouca valorização do sistema educativo e uma visão da escola presa à ideia de obrigatoriedade e de conveniência para ter um sítio onde as crianças possam ficar enquanto os pais trabalham.

Segundo as teorias apresentadas neste subcapítulo, este comportamento que o contexto envolvente das crianças apresenta em relação à escola, influencia também a visão que as próprias crianças apresentam em relação às suas aprendizagens, algo que foi também observado durante a PES. Neste sentido, é possível concluir, tendo em conta o descrito anteriormente, que o ambiente em que a criança vive e as pessoas com quem convive frequentemente, podem influenciar o seu desenvolvimento pessoal.

Após perceber a influência que o contexto de cada criança tem na mesma, importa conhecer os contextos em que foi realizada a PES. Nesse sentido, o Capítulo seguinte apresenta detalhadamente esses mesmos contextos, juntamente com o Agrupamento de Escolas e o Estabelecimento de Ensino.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O Capítulo II destina-se à caracterização do contexto da Prática Educativa Supervisionada, partindo da observação feita no mesmo. Neste consta a descrição do Agrupamento de Escolas, da Instituição Cooperante, do Grupo de Educação Pré-Escolar e da Turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico, estando o capítulo mais direcionado para a caracterização dos grupos de ambos os níveis de ensino.

A Teoria Ecológica de Sistemas de Bronfenbrenner, analisa o desenvolvimento de uma criança num contexto do sistema de relacionamentos que formam o seu ambiente. A teoria de Bronfenbrenner define várias camadas de sistemas, cada uma tendo um efeito sobre a vida da criança, tal como referido anteriormente (Bronfenbrenner, 1979). Nesse sentido, durante este capítulo será caracterizada a organização e gestão dos materiais, do tempo, do grupo e dos espaços, bem como as interações estabelecidas tanto com outras crianças, como a relação que a escola estabeleceu com as famílias, um dos sistemas mais próximos da criança, e com a comunidade.

Para além disso, será desenvolvida a metodologia de investigação utilizada durante a Prática Educativa Supervisionada.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

O Agrupamento de Escolas encontra-se situado na Área Metropolitana do Porto, tendo sido criado no ano de 2010. Este abrange os níveis de ensino desde a Educação Pré-Escolar até ao 9.º ano de escolaridade, o que está contemplado em quatro unidades, nomeadamente, três escolas com Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico e uma escola com 2.º e 3.º Ciclos.

Sendo um Agrupamento de Escolas no âmbito do Programa TEIP (Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), este rege-se, nesta matéria, pelo Despacho Normativo n.º 20/2012 (2012). Este Despacho afirma que as escolas integrantes neste Programa apresentam “elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar” (Despacho Normativo n.º 20/2012, 2012, p. 33345). Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento, em que constam alguns estudos relativos às famílias, a taxa de desemprego, os baixos salários, os baixos

níveis de escolaridade ou os problemas de saúde, poderão estar, na maior parte das vezes, na origem dos processos de risco identificados nas vidas das crianças. Consequentemente, a situação familiar de cada criança e a qualidade das relações no seio da família são cruciais para o bem-estar das crianças, assim como para a relação que estabelecem com os pares (Sarmiento et al., 2010).

No seguimento do Programa TEIP, o Agrupamento dispõe de um Assistente Social, um Animador sociocultural, um Educador social e um Psicólogo que acompanham as quatro Instituições.

No decorrer do seu Projeto Educativo, o Agrupamento de Escolas define vários objetivos para dar resposta aos pontos fracos e às ameaças que identificaram através de uma análise SWOT. A sua principal missão consiste em facultar aos alunos os meios para construir os conhecimentos e formar cidadãos conscientes e responsáveis, sendo que os princípios orientadores da ação assentam na Inclusão, na Solidariedade, na Cooperação, na Responsabilização, na Liberdade e no Sentido de justiça.

No decorrer da sua missão, o Agrupamento estabeleceu diversas parcerias, nomeadamente com a Câmara Municipal, que garante o transporte de crianças para diversas visitas de Estudo, com a Junta de Freguesia, com a Escola Segura, com a Lipor, que fornece kits de reciclagem para todas as salas e outros espaços da Escola, e com algumas instituições de ensino superior, que desenvolvem projetos em parceria com as Escolas.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A Instituição Cooperante era constituída por dois pisos, possuindo três salas destinadas à Educação Pré-Escolar, quatro salas destinadas ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma sala de apoio, uma sala de Unidade de Apoio Especializado, um polivalente, uma biblioteca e refeitório com cozinha. Relativamente ao espaço exterior, este contém áreas ajardinadas, um campo de jogos, um recreio e um espaço coberto.

Durante o seu horário de funcionamento, das 8 horas e 45 minutos às 18 horas e 30 minutos, a componente letiva era desenvolvida entre as 8 horas e 45 minutos e as 12 horas e 15 minutos e entre as 13 horas e 30 minutos e as 15 horas. Para além deste horário, eram desenvolvidas Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) que pretendiam dar resposta às necessidades familiares do contexto. Assim, para além das atividades lúdicas a cargo das

assistentes técnicas da Câmara Municipal, as crianças tinham acesso ainda a atividades específicas: “Formar campeões para a vida (judo)”, às segundas-feiras, “Crescer com a música”, às quartas-feiras, e Atividade físico-motora, às sextas-feiras.

2.3. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Educação Pré-Escolar é a primeira fase de Educação Básica das crianças, sendo algo complementar da ação que a família já vem a desenvolver, tal como referido na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, 1997). Esta valência rege-se, também, pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, 1986), que define, no artigo 5.º, diversos objetivos para este nível de ensino. A Educação Pré-Escolar segue as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, no sentido de guiar os Educadores para as suas práticas, que apresentam princípios de pedagogia para a infância que devem estar sempre presentes, nomeadamente: o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução de cada criança, reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, exigência de resposta a todas as crianças (cumprindo o especificado na Convenção dos Direitos das Crianças, de 1989) e a construção articulada de saber (Lopes da Silva et al., 2016).

Tal como referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a organização do ambiente educativo é um fator muito importante que pode ser visto de uma perspetiva sistemática e ecológica. Esta abordagem assenta no facto de o desenvolvimento humano constituir um “processo dinâmico de relação com o meio”, ou seja, a criança é influenciada pelo meio que a rodeia, mas ela também tem o seu impacto no mesmo (Lopes da Silva et al., 2016, p. 21). A organização do ambiente educativo apresenta algumas características relevantes, nomeadamente: a organização e gestão do grupo, do espaço, dos materiais e do tempo e as relações que os diferentes intervenientes desenvolvem.

O grupo de Educação Pré-Escolar era constituído por 20 crianças, sendo doze do género feminino e oito do género masculino. Apesar de, no início do ano letivo, o grupo ter iniciado apenas com dezoito crianças, durante o mês de outubro, já durante a Prática Educativa Supervisionada, duas crianças integraram o grupo. Relativamente às suas idades, este grupo caracterizava-se como heterogéneo, sendo a maioria do grupo composta por crianças de três e quatro anos e apenas três crianças se encontravam em possibilidade de transitar para o 1.º CEB no ano letivo seguinte,

pela idade. Esta heterogeneidade de idades acentua a diversidade e as interações que existem entre as crianças, potenciando variados momentos de aprendizagem entre as mesmas (Lopes da Silva et al., 2016). Neste sentido, para grande parte do grupo, este era o primeiro ano que frequentavam a Educação Pré-Escolar, estando num momento de adaptação às rotinas da sala.

Duas das crianças do grupo apresentavam necessidades adicionais de suporte, estando abrangidas por medidas adicionais, seguindo o disposto no Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018) republicado na Lei n.º 116/2019 (2019). Estas medidas adicionais foram propostas devido a uma necessidade de adiamento de entrada no 1.º CEB. Quanto à caracterização do grupo, importa ainda referir que estavam presentes três crianças que não possuíam o português como Língua Materna, nomeadamente uma criança chilena, uma criança russa e uma criança chinesa. A equipa educativa era constituída pela Educadora Titular do Grupo, uma Assistente Técnica e uma Assistente Operacional. Periodicamente, deslocava-se à sala, uma Professora de Educação Especial, que oferecia um apoio mais especializado e individualizado às crianças com necessidades adicionais de suporte.

No que diz respeito aos interesses das crianças, foi observado que havia um interesse geral pela exploração da área das Ciências e pela manipulação dos materiais que a compunham, como os óculos de proteção, os tubos de ensaio, a lupa, os copos medidores e a balança, e, também pelo Jogo Simbólico, optando, muitas vezes, pela escolha de áreas na sala que o permitiam. Em relação à Área de Expressão e Comunicação, grande parte das crianças demonstrava interesse pela Domínio da Educação Artística, Subdomínio das Artes Visuais, através da experimentação de diferentes materiais e de diferentes técnicas, desenvolvendo o sentido estético individual. A música era também um interesse do grupo, demonstrando sempre interesse nas músicas da rotina diária e segurança na melodia, contudo, a maioria das crianças, não demonstrava, ainda, sentido rítmico na exploração de uma determinada música.

Relativamente ao Domínio da Matemática, foi observado o conhecimento da sequência numérica por grande parte das crianças e o reconhecimento e representação de algumas formas geométricas. Contudo, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita era o Domínio em que as crianças apresentam maior necessidade de exploração. Apesar de, grande parte do grupo, ser capaz de realizar a divisão silábica de variadas palavras, no que se refere à Linguagem Oral, o vocabulário da maioria era bastante reduzido e algumas das crianças não demonstravam interesse em comunicar. A Abordagem à Escrita aparentava, também, não ser do interesse do

grupo, contudo, após ter sido apresentada uma tabela de eleição do chefe do dia com os nomes próprios de cada uma das crianças, grande parte demonstrou interesse em encontrar o seu nome e de o representar para a identificação das atividades que os mesmos realizaram.

No que toca à organização do espaço (Figura 1), a sala estava dividida por áreas que as crianças utilizavam nos seus momentos de atividades espontâneas e em atividades orientadas, sendo estas: a área de acolhimento, a área da Casinha, a Biblioteca, os Jogos de Construção, os Jogos de Encaixe, a área do Faz de Conta, a área da Pintura, a área do Recorte e da Colagem, a Garagem e a área das Ciências. Durante a Prática Educativa Supervisionada, foi criada uma área nova dedicada à Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, uma das áreas em que foi detetada maior necessidade de melhoria em todo o Agrupamento e que, por isso, naquele momento, era um dos maiores focos de trabalho na Educação Pré-Escolar. Os materiais presentes estavam distribuídos pela sala de atividades, de acordo com a área a que pertenciam. Estes estavam ao alcance de todas as crianças, sendo variados e adequados às diferentes faixas etárias presentes no grupo.

Figura 1

Planta da sala de atividades (autoral)



As paredes da sala eram também utilizadas como parte integrante da gestão do espaço. No espaço de acolhimento, a parede era utilizada para o momento de marcação das presenças, eleição do chefe do dia, através de uma tabela de dupla entrada, e a contagem das crianças presentes na sala. Para além disso, as paredes eram também utilizadas para a exposição da evolução do Projeto em desenvolvimento, nomeadamente, o nome do projeto, como este surgiu, o que quiseram saber acerca da temática, o que iam descobrindo à medida que respondiam às questões colocadas inicialmente, quem envolveram no projeto, como os familiares ou crianças de outras salas, e para a exposição de outros trabalhos realizados pelas crianças.

A organização do espaço não era algo fixo, no sentido em que este ia sendo modificado de acordo com uma reflexão que era feita consoante a funcionalidade e a adequação do mesmo às necessidades que o grupo apresentava no momento. Por exemplo, com a colocação da tabela de eleição do chefe do dia na parede, foi necessário mudar a área da Garagem, que se encontrava nesse lugar, para outro espaço, uma vez que foi uma dificuldade de funcionalidade que as crianças observaram durante o preenchimento da tabela. Para além disso, com a evolução do Projeto que estava a ocorrer na altura, o grupo sentiu necessidade de criar mais espaço para o mesmo, pelo que a organização do espaço sofreu alterações.

O espaço exterior estava também incluído nesta organização e gestão do espaço, sendo que as crianças tinham momentos da rotina diária definidos para a utilização do mesmo. Este oferecia oportunidades que, muitas vezes, não eram possíveis no espaço interior, nomeadamente, atividades físicas, como correr, saltar, trepar, entre outros, e permitia que as crianças promovessem atividades de iniciativa própria durante o brincar e tivessem contacto com as crianças de outros grupos de Educação Pré-Escolar. Para além disso, o espaço exterior possibilitava a exploração de outros materiais essencialmente naturais, como pedras, folhas, paus, terra e água, mas também materiais exclusivos do exterior, como era o caso dos triciclos. Contudo, este também podia ser utilizado para atividades inicialmente pensadas para o interior. Por exemplo, o pavimento do espaço exterior estava dividido em quadrados, o que permitiu a criação de um tabuleiro com giz e a realização de uma atividade de programação sem tecnologia, em que as crianças desempenhavam o papel de robot.

Como refere Neto (2000), cada vez mais, o tempo espontâneo, de aventura e de exploração com o espaço físico natural, estão a ser substituídos por um tempo mais organizado, planeado e uniformizado. As crianças passam mais tempo fechadas em casa do que a brincar e a explorar ao ar livre, o que acentua a importância da utilização do espaço exterior na Escola. De acordo com as OCEPE, o espaço exterior é visto como um prolongamento do espaço interior, apresentando diversas potencialidades e oportunidades educativas, como já foi referido e, por isso, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior (Lopes da Silva et al., 2016).

Durante a semana, as crianças ocupavam também outros espaços comuns ao estabelecimento, como o polivalente, o refeitório e a biblioteca.

A rotina diária foi criada intencionalmente pela Educadora e era conhecida por todas as crianças, podendo estas ter conhecimento do que é feito em cada momento, prever o que se

sucede e ter liberdade para propor modificações quando estas são possíveis. Esta rotina previa um momento de acolhimento inicial em grande grupo, a realização de uma atividade orientada, relacionada ou não com o projeto que estava a ser desenvolvido, uma pausa de manhã para lanche e vir ao espaço exterior em brincadeira livre, uma pausa para almoço, um momento de atividades espontâneas nas diferentes áreas da sala e uma terceira pausa a meio da tarde, novamente para lanche e vir ao espaço exterior, realçando que esta rotina era flexível e podia sofrer alterações consoante os dias. Estas pausas eram também utilizadas para momentos de higiene, no entanto, existia liberdade para que as crianças o fizessem durante qualquer momento do dia. A componente letiva estava dividida por toda a semana segundo as áreas e domínios das Orientações Curriculares, contudo existia flexibilidade para que fossem trabalhadas áreas e domínios diferentes e para que houvesse a articulação de mais do que um domínio. Para além disso, as atividades eram também conversadas com o grupo, no sentido de propor novas atividades que gostariam de realizar ou temas que gostariam de explorar.

Relativamente à interação que ocorre entre os intervenientes, esta divide-se na interação entre crianças, entre crianças e adultos, entre adultos apenas, com as famílias e com a comunidade. Primeiramente, no que se refere à interação das crianças, esta foi dificultada pela presença de crianças que não falavam português no grupo. Contudo, após o tema ter sido trabalhado e o grupo ter visto o apoio dado a estas crianças pelos adultos, a interação passou a ser bastante positiva de uma forma geral entre todas as crianças, existindo bastante entreajuda no grupo. As crianças demonstraram ter, também, uma boa relação com todos os adultos da Escola, tanto da Educação Pré-Escolar como os adultos designados para o 1.º CEB, no sentido em que os procuravam para pedir ajuda e sentiam-se seguros com os mesmos.

No que se refere à interação entre adultos, era realizada uma reunião mensal entre Docentes da Educação Pré-Escolar de todo o Agrupamento de Escolas, o que permite a partilha de experiências e a uma reflexão conjunta sobre a ação. Para além disso, existia uma reunião de articulação no final de cada período. É possível observar que existia trabalho colaborativo entre os docentes e não docentes de cada um dos níveis de ensino. Para além disso, era visível a prática de articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB, permitindo que houvesse partilha de conhecimento entre crianças de diferentes idades e enriquecimento das atividades. No que diz respeito à articulação entre escolas, algumas das atividades presentes no Plano Anual de Atividades eram realizadas por todo o Agrupamento em conjunto, como acontecia com a

atividade “Livro Vai, Leitura Vem”, que promovia a troca de livros entre as crianças e o gosto pela leitura.

A interação com as famílias ocorria, principalmente, de forma informal, nos momentos de chegada e de saída da Escola. Para além disso, existiam momentos planeados, como reuniões com cada família, centrados nas crianças, em que a Educadora tinha a oportunidade de conhecer melhor o contexto familiar de cada criança, de perceber as expectativas e opiniões dos familiares e de partilhar observações ou sugestões com os mesmos. A vinda dos pais à sala e à Escola era visto como algo vantajoso pela Educadora Cooperante, permitindo o planeamento de estratégias em que todos tiveram a oportunidade de observar a criança no contexto escolar. Em Portugal, a legislação também tem procurado promover a participação das famílias no seio escolar, exemplo disso é o facto da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, 1986) evidenciar a importância de se

contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias (p. 3068).

Além do mais, a mesma lei evidencia que a EPE, deve ser “complementar e/ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (Lei n.º 46/86, 1986, p. 3069). Isto porque, quer esta legislação, como a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97) e as OCEPE, evidenciam que “cada criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto de educação de infância, mas também noutros em que viveu ou vive, nomeadamente no meio familiar, cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9).

Por último, a relação com a comunidade estava bastante presente nas diversas colaborações que a Escola e o Agrupamento potenciavam, nomeadamente, com as autarquias, com a Polícia de Segurança Pública e com instituições de ensino superior, para finalidades educativas.

2.4. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DE 1.º CEB

No seguimento do que já foi descrito, este subcapítulo terá como principal objetivo descrever o contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, doravante 1.º CEB, em que foi realizada a segunda parte da PES, em articulação com algumas reflexões que o par pedagógico realizou

através do que foi observado que lhe permitiu planificar as suas atividades. De realçar que a instituição cooperante foi a mesma, tanto para a realização da PES na EPE como no 1.º CEB.

A turma em que foi realizada a segunda parte da PES era uma turma do 1.º ano de escolaridade, composta por dezanove crianças, sendo onze do género masculino e oito do género feminino. No geral, as idades do grupo estavam compreendidas entre os seis e os sete anos, contudo, um dos alunos já tinha doze anos. Dos dezanove alunos, dois frequentavam, em simultâneo, o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) do estabelecimento de ensino, nomeadamente, o aluno referido anteriormente. Pertencia ainda a esse grupo de alunos uma criança natural do Bangladesh, não sendo o português a sua língua materna.

Os dois alunos que frequentavam o CAA estavam abrangidos por medidas seletivas e adicionais, fomentando atividades de promoção da autonomia e do relacionamento interpessoal. Dos alunos que se encontravam em sala de aula, dois estavam abrangidos por medidas seletivas, sendo que um dos alunos revelou necessidades de melhoria relacionadas com a socialização e interação com os seus pares e o segundo, tendo em conta a avaliação psicológica que o aluno realizou no final do 1.º período, demonstrava “perturbação do desenvolvimento intelectual” o que tinha um impacto nas suas aprendizagens. Existia, ainda, um terceiro aluno abrangido por medidas adicionais, direcionadas para a gestão emocional e autorregulação.

Diariamente, além da professora titular de turma, estavam presentes, periodicamente, um professor de apoio, dois professores de educação especial e um professor de Português como Língua não Materna. Estes professores, apoiando os alunos com reais necessidades, na globalidade das vezes, permaneciam dentro da sala de aula, e, ocasionalmente, ausentavam-se, com esses mesmos alunos, de modo a trabalhar de uma forma mais individualizada, ou para abordar conteúdos diferentes dos que estavam a ser trabalhados pela professora titular de turma.

Através de uma observação sistemática, o par pedagógico conseguiu perceber certas áreas de interesse e algumas das necessidades de melhoria que a turma apresentava. Durante a PES foi possível perceber que os alunos se mostravam bastante interessados em atividades dinâmicas que permitissem movimentar o corpo. Contudo, uma das fragilidades que o par pedagógico observou nos alunos, prenderam-se com a motricidade fina (apesar de se observar a utilização da plasticina para o grafismo das letras), bem como a consciência corporal pelo que definiu como um dos objetivos a priorizar seria a dinamização de atividades que permitissem desenvolver competências a estes níveis. Para além disso, logo no início da PES, a díade

apercebeu-se que a turma, em geral, apresentava comportamentos individualistas, revelando pouca facilidade em colaborar com os seus pares. Face esta situação observada, a díade decidiu que este seria um dos focos principais a explorar no desenvolvimento das atividades previstas e na reflexão das mesmas.

Relativamente à área do Português, no domínio da Leitura e da Escrita, a turma encontrava-se na fase de introdução e identificação das letras do alfabeto, sendo já visível uma discrepância entre os alunos, quer ao nível do desenvolvimento das capacidades da leitura, quer ainda no que concerne à escrita. Alguns alunos já apresentavam uma leitura fluente dos sons que conheciam e facilidade na identificação das letras do alfabeto, tanto na sua forma maiúscula como minúscula. Já ao nível da oralidade, identificou-se a necessidade de os alunos aprenderem a aguardar, pela sua vez, para intervir. Curiosamente, a facilidade em apresentar os seus pontos de vista e as suas ideias era visível na observação direta. Contudo, dois dos alunos da turma contemplados com terapia da fala e o aluno nascido no Bangladesh mostravam, por vezes, alguma dificuldade em expressar as suas ideias, pelo que era necessário reforço da parte dos professores responsáveis pela sua aprendizagem. A realização quase diária de atividades ao nível da análise de palavras ou textos orais permitiu que a turma apresentasse facilidade ao nível da compreensão, nomeadamente, saber escutar de forma a interagir e a responder a questões acerca do contexto e identificar informações principais num texto oral.

Relativamente à área da Matemática, a turma apresentava facilidade no tema dos Números, principalmente na sua identificação em vários contextos e na representação dos mesmos. No que diz respeito à sua decomposição, a foi visível alguma discrepância, sendo que a grande maioria demonstrava menos facilidade neste objetivo de aprendizagem. No início da PES, os alunos realizavam atividades que abordavam os números pares e ímpares, um conteúdo no qual os alunos não demonstraram grandes dúvidas. No que diz respeito ao tema da Geometria e Medida, ao ser observado o trabalho pedagógico realizado para a identificação das principais figuras geométricas e suas características, o par pedagógico apercebeu-se que, por ser um tema menos concreto, e uma vez que as atividades desenvolvidas inicialmente se mostraram um pouco abstratas, os alunos revelaram menos facilidade neste tema. No sentido de relacionar este tema com o quotidiano, de forma a tornar-se mais concreto, e facilitador destas aprendizagens, a díade optou por desenvolver algumas atividades em que fosse possível identificar as figuras geométricas em objetos e espaços que as crianças conhecessem e, por isso, adequados à sua

realidade. Foi também possível observar que alguns dos sólidos geométricos já tinham sido explorados com a turma, sendo que a maioria demonstrava facilidade no reconhecimento dos mesmos. Os temas de Dados e de Álgebra não tinham sido ainda trabalhados com a turma, pelo que, inicialmente, não foi possível observar o interesse dos alunos nestes temas. A turma apresentava bastante interesse na manipulação de materiais estruturados para os diferentes temas, tais como Números (o material multibase, as barras de Cuisenaire e o ábaco vertical) e Geometria (o tangram), uma vez que os mesmos estavam disponíveis na sala para utilização.

A área de Estudo do Meio era geralmente trabalhada através de interdisciplinaridade com o Português, com a Matemática, com as Artes Visuais, entre outras. O par pedagógico conseguiu observar que, de uma forma global, o Estudo do Meio era uma área em que a turma revelava facilidade, tanto no Domínio da Sociedade como no Domínio da Natureza, sendo estes os mais trabalhados pela professora titular no tempo destinado ao espaço de observação.

A área das Artes visuais era também um interesse comum ao grupo, sendo que o foco principal do grupo se prendia com o Domínio da Experimentação e da Criação, e não tanto com a Apropriação e Reflexão nem com a Interpretação e Comunicação.

A díade apropriou-se da informação que a área do Teatro ainda não tinha sido explorada pelos alunos. Contudo, o interesse e a curiosidade principalmente ao nível do domínio da Experimentação e Criação foi evidente numa atividade de representação dinamizada pela professora cooperante (cf. Capítulo III). Neste sentido, e uma vez que o grupo se envolvia bastante nas atividades que lhes eram propostas, o par pedagógico optou por definir esta área, como uma área a privilegiar no trabalho a desenvolver com a turma durante o seu projeto de intervenção, conforme se encontra descrito e analisado no Capítulo seguinte.

De uma forma global, a turma revelou-se muito interessada e participativa na realização das variadas atividades que lhes foram sendo propostas, independentemente da área que predominava nessas tarefas.

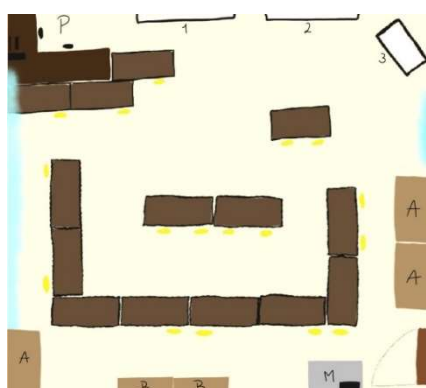
Na turma em que foi realizada a PES e de acordo com a Matriz Curricular do 1.º CEB, esta apresentava um horário semanal correspondente à distribuição das horas vigentes para cada uma das áreas curriculares, distribuídas pelos dias da semana. Para além do horário semanal da componente letiva da professora cooperante, os alunos frequentavam Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Contudo, o horário afixado na sala apresentava uma anotação referindo a possibilidade de flexibilização do mesmo. Deste modo, ficava salvaguardado que,

sendo a matriz curricular cumprida, o horário poderia ser sujeito a alterações, tendo em conta os “interesses, motivações e/ou necessidades da turma”. Durante o dia, a turma tinha um intervalo durante a manhã de meia hora, entre as 10:15 e as 10:45, e um intervalo para a hora de almoço, com a duração de uma hora e quinze minutos, entre as 12:15 e as 13:30.

O espaço da sala (Figura 2) estava organizado com cerca de catorze mesas, sendo que algumas estavam à volta da sala, formando quase um quadrado, e duas das mesas encontravam-se colocadas ao centro, viradas para o quadro. Os alunos eram dispostos nessas mesas segundo critérios definidos pela professora titular, nomeadamente, segundo a mesma, “os alunos com mais dificuldades” ficavam nas mesas mais à frente. Contudo, o espaço de circulação permitia que a professora apoiasse todos os alunos da sala de uma forma livre, sempre que necessário. A sala possuía um quadro interativo, um quadro branco afixado e um quadro branco amovível, para além de armários de arrumação em alguns espaços para guardar materiais dos alunos, como os manuais ou os cadernos, e recursos utilizados pela professora cooperante durante o seu trabalho pedagógico. As paredes da sala eram também utilizadas para afixar recursos diferenciados. Parte deles refletia o trabalho produzido pelos alunos; outra parte servia de reforço e consolidação de aprendizagens, sempre que cada aluno sentisse necessidade. É de referir a título de exemplo, a barra da sequência numérica e as letras do alfabeto que iam sendo aprendidas. Das janelas da sala, os alunos tinham a possibilidade de observar grande parte do espaço exterior, algo que, por vezes, se tornava um elemento distrativo.

Figura 2

Planta da sala de aula (autoral)



Legenda:

- A: armários de apoio
- B: estantes dos alunos
- M: mesa de apoio
- P: espaço do professor
- 1: quadro digital
- 2: quadro branco
- 3: quadro branco amovível

Durante o horário semanal, já apresentado anteriormente, estavam também contemplados alguns projetos propostos por outras entidades com quem a escola estabeleceu

parcerias. Em primeiro lugar, um dos projetos, “Porto de Palavras”, disponibilizado pela Câmara Municipal, consistia na audição de histórias e consequente interpretação, algo que a professora incluiu na rotina da turma. O segundo projeto, designado “loga”, surgiu da parceria com a instituição Ajudaris, onde se promovia momentos de exercícios de relaxamento realizados dentro do horário letivo, de acordo com a disponibilidade da professora de loga. O terceiro projeto, “Tear dos Afetos”, ocorria semanalmente, integrando a participação das famílias na construção de teares. Estes dois últimos projetos surgiram de parcerias com associações que colaboravam com o Agrupamento de Escolas, do qual fazia parte o estabelecimento de ensino onde ocorreu a PES.

A relação entre a professora e os alunos revelou-se sempre como uma relação de proximidade, em que os alunos tinham oportunidade de participar e de se expressar sempre que demonstraram essa necessidade. Entre os alunos, notou-se, inicialmente e tal como já foi referido, alguma individualidade; contudo, também era visível a boa relação entre os mesmos.

Relativamente à comunidade educativa, tal como já foi descrito neste mesmo capítulo, o trabalho colaborativo entre docentes, encarregados de educação, assistentes operacionais, parceiros de projetos e colaboradores não docentes, esteve sempre presente ao longo da PES.

Importa também realçar que a comunicação com as famílias era um processo fácil, regular e participativo, no sentido em que a professora titular e os professores de apoio ou de educação especial, sempre se mostraram disponíveis para reunir com as famílias de forma a privilegiar o desenvolvimento e as aprendizagens de cada aluno. Esta comunicação ocorria, frequentemente, para além dos horários de atendimento. Assim se explica a participação da família, nomeadamente na partilha das aprendizagens que os alunos fossem desenvolvendo e na realização de atividades com os mesmos, na escola.

No que diz respeito à avaliação que a professora titular realizava, esta era feita em conjunto com os professores de educação especial e do professor de Português como Língua não Materna, de forma a todos poderem partilhar as suas observações e reflexões acerca dos alunos em questão. A professora realizava, de forma colaborativa, com os outros professores do 1.º CEB do Agrupamento de Escolas, fichas de avaliação no final de cada período, sendo que não lhes era atribuído um valor quantitativo nos primeiro e segundo períodos.

Um último aspeto a referir, diz respeito a uma parte da dinâmica organizacional do Agrupamento de Escolas a que este estabelecimento de ensino pertence. A professora cooperante passou algumas informações que a mestranda deixa registadas. Mensalmente são

realizadas reuniões de Departamento do 1.º CEB. Nelas são discutidas e partilhadas ideias, dúvidas e desafios, que naturalmente ocorrem nos diferentes estabelecimentos de ensino. Estas reuniões são dirigidas pelo Coordenador do Departamento do 1.º CEB, que também partilha um conjunto de decisões tomadas no Conselho Pedagógico, e que as todos dizem respeito. Esta situação também ocorre na EPE. Dentro de cada estabelecimento de ensino, também é realizada uma reunião mensal de carácter formal, cujo objetivo é tratar de assuntos diretamente relacionados com a escola. Em momentos de necessidade extrema, marcam-se reuniões extraordinárias. De referir ainda que não houve oportunidade de a díade participar em nenhuma destas reuniões.

Estes momentos fomentam a vertente reflexiva e investigativa do professor em colaboração com os seus pares. O subcapítulo seguinte aprofunda a metodologia de investigação utilizada durante a PES e que permite ao professor conhecer melhor o seu contexto.

2.5. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O termo “investigar” pode apresentar diferentes posições, dependendo do autor, que vão desde uma perspetiva mitificada e restrita até aos que consideram, tal como Stenhouse, que investigar se trata de manter uma atitude investigadora durante todo o processo (Latorre & González, 1987).

Latorre & González (1987) adotam a realidade de que a investigação educativa deve estar baseada na realidade escolar e contar com a participação do professor, uma vez que é este que tem melhor conhecimento acerca do que acontece em aula e que pode dar respostas aos problemas que surgem na prática. Investigar na aula é um processo em que o professor pode basear as suas decisões e melhorar a prática. Esta ideia parte do princípio de que a investigação deve ser algo natural à atividade do professor, em que a tarefa investigadora não suponha conhecimentos específicos ou técnicas que não sejam do alcance do professor (Latorre & González, 1987).

Segundo Tuckman (2012), a investigação é uma tentativa sistemática de obter respostas para diferentes questões, sendo que, independentemente do tipo de investigação, o investigador realiza muitas vezes uma generalização baseada na interpretação que faz dos factos.

A metodologia de investigação utilizada durante a Prática Educativa Supervisionada (PES) foi a Metodologia de Investigação-Ação. Este termo foi descrito pela primeira vez pelo

psicólogo Kurt Lewin como uma espiral de passos – planificação, implementação e avaliação do resultado da ação – em que o termo é entendido melhor quando existe a união de ambas as palavras, pois esta apresenta um objetivo duplo: de ação para mudar uma organização e de investigação para gerar conhecimento e compreensão (Latorre, 2003).

Durante as últimas décadas, a investigação-ação evoluiu para um movimento internacional plenamente desenvolvido, sustentado por um grande número de livros publicados, manuais e guias que explicam do que se trata, para que serve e como deve ser conduzida. Para além disso, durante esses anos, a mesma tem sido utilizada em várias disciplinas e profissões, tais como educação, serviços sociais, enfermagem e medicina, entre outros (Carr, 2019).

A Investigação-Ação é um termo que abrange várias estratégias idealizadas para melhorar o sistema educativo. Elliott (1993), citado em Latorre (2003), entende a metodologia de investigação-ação como uma reflexão sobre as ações humanas e situações sociais que tem como objetivo ampliar a compreensão que o professor tem acerca dos seus problemas práticos. Segundo Carr & Kemmis (1986), citado em Ribeiro (2020), esta metodologia de investigação é uma forma de “indagação autorreflexiva, sistemática e colaborativa” (p. 36), ou seja, que não considera apenas um ato isolado, mas sim, na relação que este apresenta com outros sistemas. Segundo Estrela (1994), a observação sistemática não necessita de recorrer a sistemas de sinais ou de categorias, mas tem de existir uma “coerência intrínseca” entre os processos e os resultados obtidos, sendo que esta ocorre durante todo o processo de investigação e é a base para todas as fases existentes.

Nos dias de hoje, o professor tem a possibilidade de ser um investigador autorreflexivo, tendo sempre como foco melhorar a sua prática (Latorre, 2003). Segundo Whitehead (1995) citado por Latorre (2003), a teoria e a prática estão em constante diálogo e ambas devem ser reformuladas sempre que o professor reflete para o desenvolvimento positivo das suas práticas. Assim, o docente conseguirá antecipar possíveis problemas, identificá-los e solucioná-los, desenvolvendo estratégias que promovam uma reconstrução identitária, um processo que se caracteriza por estar sempre inacabado (Ribeiro, 2020).

A metodologia de Investigação-Ação apresenta algumas características, nomeadamente: ser participativa, seguindo uma espiral introspetiva de um ciclo contínuo – observação sistemática, planificação, reflexão sobre a ação e avaliação; ser um processo político, pois implica

mudanças que afetam as pessoas; ser emancipatória, em que o foco não é hierárquico, mas sim simétrico, ou seja, os participantes estabelecem uma relação de igualdade na investigação; ser interpretativa, no sentido em que a investigação social assume as soluções baseadas em pontos de vista e interpretações realizadas pelos intervenientes na investigação; ser crítica, procurando melhorar as práticas e atuar como agentes de mudança críticos e autocríticos ser colaborativa, ou seja, os agentes envolvidos no processo são participantes iguais. (Latorre, 2003).

Relativamente à última característica mencionada, é uma ideia geral de que a investigação deve ser realizada em grupo sempre que o seja possível, dadas as diversas vantagens de partilha e de enriquecimento mútuo. A meta da investigação-ação é o melhoramento pessoal para que exista transformação social, de modo que esta é essencialmente colaborativa (Latorre, 2003).

No seguimento do trabalho em pares, Ribeiro (2020) acrescenta que

a colaboração entre pares favorece o desenvolvimento profissional dos educadores, através da consciencialização acerca do seu conhecimento prático, pessoal e da significação que os pares atribuem às suas ações, potenciando, desta forma, a transformação do saber prático docente, o que caracteriza a epistemologia praxeológica (p. 44).

Tal como referido anteriormente, a investigação-ação é um processo de carácter cíclico (observação, planificação, ação e reflexão), sendo que uma investigação pode pressupor apenas a realização de um ciclo ou de vários, dependendo do problema e do tempo disposto para o projeto (Latorre, 2003). Quando as quatro fases ficam concluídas inicia-se um novo ciclo que irá passar por todas as fases novamente, mas agora tendo em conta as aprendizagens significativas construídas.

A observação é uma das etapas e caracteriza-se por ser indispensável para uma boa prática pedagógica. Considera-se relevante destacar a observação sistemática e participante, ou seja, acontece durante todo o processo, sendo necessário agir e registar durante a prática (Latorre, 2003). O docente apenas conseguirá intervir solucionando problemas se conseguir observar e problematizar o que acontece. Deste modo, conseguimos recolher informações sobre o contexto, observando os alunos e as suas relações, tanto entre crianças, como com o espaço e com os materiais, para assim podermos fundamentar as planificações (Estrela, 1994).

No que diz respeito à planificação, vale ressaltar que esta é fundamental para uma boa prática educativa, sendo que deve assumir um carácter flexível e deve ter sempre presente um fio condutor, sendo ainda construída de uma forma articulada entre a prática e a teoria. Assim, será possível tomar decisões, reformular o que foi planeado, avaliar a ação, refletir sobre a mesma e,

posteriormente, planificar outra vez através das anotações registadas (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007). É crucial ter-se em conta os interesses das crianças e das famílias, escutando-as e valorizando-as, para assim se ir ao encontro de uma boa relação entre a escola e as famílias, tendo em vista a inclusão de todos os intervenientes no ambiente educativo (Lopes da Silva et al., 2016).

No que se refere à reflexão, esta está presente antes, durante e após a ação para que o docente possa encontrar estratégias que lhe possibilitem dar resposta a problemas que surjam durante a prática, de forma rápida e significativa para o contexto. Devem existir diálogos regulares entre os profissionais de educação de uma forma colaborativa, onde se partilhe as diferentes ideias que cada interveniente tem relativamente à prática, tendo sempre em conta os fundamentos teóricos (Estrela, 1994).

A metodologia de investigação-ação aporta critérios de rigor que garantem a sua qualidade, sendo que a ética deste tipo de investigação tem algumas regras comuns e outras regras próprias em relação a outros modos de fazer investigação (Caetano, 2019). Neste sentido, é possível apresentar um conjunto de oito princípios éticos da investigação-ação, nomeadamente: “princípios afetivos, de inclusividade, de máximo reconhecimento da participação, de negociação e consenso, de liberdade de comunicação, de plena fala, de ação correta e de autorreflexividade crítica” (Caetano, 2019, p. 59).

Como forma de conclusão, importa ainda referir que o termo investigação-ação se refere a variadas formas de investigação que adotam práticas e justificativas diferentes, sendo que cada uma apresenta as suas forças e fraquezas. Contudo, em todas elas existe um objetivo comum: debater e discutir questões de interesse comum (Carr, 2019).

Esta prática reflexiva e investigativa permitiu perceber e orientar as ações desenvolvidas pela díade durante a PES, que serão melhor apresentadas e justificadas no Capítulo III.

3. CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS

O seguinte capítulo tem como principal objetivo descrever algumas das ações desenvolvidas em cada um dos níveis de ensino, bem como refletir acerca das opções pedagógicas selecionadas para os diferentes momentos e sobre os resultados observados antes, durante e após as ações. Esta reflexão foi auxiliada por documentos orientadores, como o caso das narrativas colaborativas (Anexo 1), que permitiram uma autoobservação e reflexão em conjunto, e os guiões de pré-observação (Anexo 2), que fomentaram a reflexão prévia à ação. De realçar que a perspetiva socioconstrutivista esteve presente nas atividades desenvolvidas, estando bem assente a importância da intencionalidade educativa para as mesmas e a educação holística da criança. Esta intencionalidade permite ao docente atribuir sentido à ação e exige que este reflita acerca das “conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática” (Lopes da Silva, 2016, p. 13).

Durante este processo de ensino e aprendizagem é fulcral que o docente articule a prática com os documentos orientadores e os referentes teóricos e legais de cada nível de ensino, conforme o descrito no Capítulo I. Para além disso, importa realçar que as ações desenvolvidas em cada um dos níveis de ensino tiveram em conta os diferentes contextos apresentados no Capítulo anterior, nomeadamente os interesses e as necessidades que o par pedagógico teve a oportunidade de observar nos grupos.

3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NA EPE

As ações desenvolvidas durante o decorrer da PES estiveram assentes nas OCEPE e nos interesses e necessidades observados nas crianças, consoante o descrito no Capítulo II. Para além da observação sistemática realizada, através da análise de vários documentos orientadores do contexto, como é o caso do Projeto Educativo do Agrupamento, do Plano Anual de Atividades e do Projeto Curricular do Grupo, o par pedagógico desenvolveu a sua PES, tendo em conta, também, o que estes referiam.

As OCEPE referem que na EPE é importante criar um ambiente educativo estimulante que promova aprendizagens diversificadas e significativas (Lopes da Silva et al., 2016). A interação

cognitiva entre os conhecimentos já existentes na criança e os novos conhecimentos a serem adquiridos é a essência da aprendizagem significativa, em que os conhecimentos prévios funcionam como “âncoras” para novos conhecimentos (Valadares & Moreira, 2009, p. 116). A facilitação da aprendizagem significativa depende de fatores como o conhecimento prévio da criança, a sua predisposição e, principalmente, a interação com outras crianças e adultos, que potencia a partilha de significados (Valadares & Moreira, 2009).

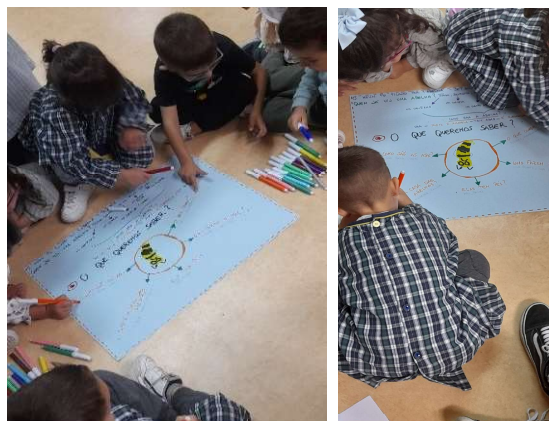
3.1.1. “AS ABELHAS” – PROJETO DE GRUPO

Antes de iniciar a PES, durante um dos momentos de acolhimento da rotina das crianças, a criança K partilhou com o grupo que tinha sido picado por uma abelha. Esta partilha suscitou nas restantes crianças uma imediata curiosidade acerca do assunto, nomeadamente questionaram se a picada tinha doído, o que tinha acontecido à abelha e por que razão as abelhas picavam as pessoas. Posteriormente a estas questões, foi então realizado um diálogo que permitiu responder às dúvidas dos mesmos.

Contudo, nos dias seguintes, já durante a PES, as crianças mantiveram a sua curiosidade pelas abelhas e continuaram a colocar outras questões. Após a observação deste interesse por parte do par pedagógico e pela Educadora Cooperante, foi então realizado um cartaz com as questões que as crianças gostariam de ver respondidas acerca das abelhas. Durante realização desse cartaz (Figura 3) foram propostas as seguintes questões de exploração pelo grupo: “o que comem?”, “como fazem o mel?”, “como são as suas patas?” e “como é a sua casa?”. No decorrer do projeto, utilizando a MTP, descrita previamente no Capítulo I, foram sempre tidas em conta as questões iniciais que o grupo propôs.

Figura 3

Momento de realização do cartaz com as questões propostas pelo grupo



Para iniciar o projeto “As Abelhas” foi explorado o livro “Cuscas, Olá”, do escritor e apicultor Paulo Santos. O livro estava presente na área da biblioteca da sala, mas não tinha sido ainda utilizado pelo grupo. Deste livro, foi possível explorar algumas questões como a composição do corpo de uma abelha, o nascimento da mesma e também os diferentes tipos de abelhas e as funções que as mesmas desempenham na colmeia.

De forma a dar resposta às questões colocadas, o grupo decidiu iniciar a sua exploração com a questão “o que comem?”. Uma vez que as crianças não tinham nenhum conhecimento prévio acerca do assunto, estas sugeriram questionar as restantes salas da escola, nomeadamente as duas salas de EPE e as turmas do 1.º CEB (Apêndice A). Para tal, num dos períodos da manhã, o grupo circulou pela escola, foi às diferentes salas, apresentando o projeto que estavam a iniciar e a colocou questões sobre a alimentação das abelhas (Figura 4). Deste momento, o grupo pôde obter diversas respostas que foram analisadas posteriormente em sala, sendo que, grande parte das crianças, não tinham a certeza acerca de como funcionava a alimentação das abelhas e pediram ao grupo que, após explorar a questão, viesse novamente à sala para partilhar as suas descobertas. Para poder chegar a uma resposta final, foi utilizado o livro “Viva a Natureza! – As Abelhas” que permitiu que as crianças percebessem com que parte do corpo é que as abelhas se alimentam e quais são os seus alimentos principais.

Figura 4

Momento de visita às restantes salas da instituição



Tal como lhes tinha sido pedido, após chegarem a uma conclusão, realizaram uma segunda visita às salas e falaram com as restantes crianças da instituição acerca da sua descoberta. De realçar que durante este momento, a turma do 3.º ano apresentou grande

interesse em ajudar o grupo no desenvolvimento do seu projeto. Nesse sentido, foram realizadas algumas atividades de articulação entre o grupo de EPE e a turma de 3.º ano, como, por exemplo, na exploração das flores que as abelhas utilizam para o processo de polinização, em que os alunos do 3.º ano contribuíram com o seu conhecimento para ajudar as crianças da EPE a entender o porquê de as abelhas preferirem algumas flores em detrimento de outras e a importância do processo de polinização para o ecossistema.

Neste momento, a sociedade caracteriza-se por ser multicultural e diversa, evoluindo constantemente de uma forma dinâmica, sendo que a escola tem a função de ajudar as crianças a desenvolverem competências essenciais com o objetivo de uma promoção pessoal e social (Sousa & Sarmiento, 2010). Durante esta atividade, que envolveu a comunidade educativa, as crianças contactaram com pessoas de idades diferentes, de culturas diferentes e com opiniões e pontos de vista diversificados, algo com que se deparam na sociedade e na comunidade fora da escola.

Importa ainda referir que a finalidade da escola se prende com a aprendizagem das crianças, contudo esta aprendizagem não é meramente cognitiva. É uma aprendizagem de solidariedade, de responsabilidade, de criatividade, de sentido crítica e de laços afetivos, sendo que este conjunto de aprendizagens só é possível se a criança tiver um espaço onde esta possa intervir, constituindo um ator social nesta relação com a comunidade educativa, nomeadamente na relação escola-família-comunidade (Sarmiento et al., 2009).

Num segundo momento, o grupo decidiu explorar a questão “como é que as abelhas fazem o mel?”. Neste sentido, o par pedagógico questionou o grupo acerca de como poderíamos investigar esta questão, sendo que, nesse momento, algumas crianças sugeriram questionar os adultos que cada um tinha em sua casa, pois consideraram que estes teriam o conhecimento ou as ferramentas para os ajudar. Neste momento, uma das crianças afirmou “a minha mãe disse-me que as abelhas precisam de flores para fazer mel, ela deve saber como se faz”. Assim sendo, cada criança levou para casa uma folha com a questão, para que, em conjunto com as famílias, pudessem desenvolver algumas hipóteses de resposta. Também as crianças do 3.º ano quiseram participar, sendo que levaram para casa a mesma folha para poderem questionar os seus familiares.

Alguns dias depois, as crianças trouxeram as folhas preenchidas e tiveram oportunidade de partilhar com o grupo o que cada um tinha descoberto com os seus familiares (Apêndice B).

Durante este momento, o par pedagógico observou um grande envolvimento por parte do grupo e entusiasmo nas crianças, principalmente na partilha da sua própria resposta. De forma a complementar e a verificar as respostas trazidas pelos familiares, no final da partilha, foi lido um excerto do livro “Viva a Natureza! – As Abelhas”, em que constava o processo de produção de mel, desde a recolha do néctar nas flores até ao armazenamento do mel na colmeia. O envolvimento das famílias na EPE tem inúmeras vantagens no desenvolvimento da relação escola-família, tal como foi já referido no Capítulo II.

No seguimento desta atividade, num outro momento do dia, foi realizado uma atividade de programação sem tecnologia envolvendo o ciclo de produção do mel (Apêndice B). A seguinte atividade foi realizada após ter sido observada uma dificuldade geral do grupo na utilização do recurso SuperDoc, nomeadamente na utilização dos cartões com as direções e a relação destes com a movimentação do recurso no tabuleiro.

As Tecnologias de informação e comunicação (TIC) utilizadas na EPE apresentam inúmeras vantagens, nomeadamente na articulação de saberes das várias áreas, como a matemática, o conhecimento do mundo, as artes, entre outras. Estas podem ser uma mais-valia no desenvolvimento de competências individuais e sociais e podem dinamizar o processo de aprendizagem. Para além disso, as TIC fomentam um maior envolvimento e participação das crianças no levantamento de hipóteses e no tratamento de informação e fomenta um ambiente de diálogo e de concentração entre o grupo (Marta, 2017).

De forma a dar resposta a uma das dificuldades do grupo, o par pedagógico utilizou o pavimento do espaço exterior, pavimento este dividido em quadrados, para desenhar um tabuleiro com giz em tamanho grande. Neste tabuleiro, foram colocadas imagens dos diferentes momentos que ocorrem na produção do mel (Figura 5).

Figura 5

Momento de realização da atividade de programação sem tecnologia



Para iniciar a atividade, uma criança começou no ponto de partida do tabuleiro, já assinalado, e, com a orientação do restante grupo, deslocou-se até à imagem que representava o primeiro momento na produção do mel. Antes da criança se movimentar, o grupo deu indicações “quantos quadrados teriam de andar para a frente e quando teria de rodar para a direita ou para a esquerda”. Após a criança chegar ao quadrado onde se encontrava a primeira imagem, outra criança viria para o lugar desta para poder seguir para a segunda imagem. Todas as crianças tiveram a oportunidade de “andar” no tabuleiro e de seguir as instruções das restantes crianças. Durante a realização da atividade, foi observado que existia uma dificuldade geral na distinção entre a esquerda e a direita, algo que foi melhorando com a realização da atividade em momentos seguintes, tendo sido usado como estratégia a colocação de uma pulseira na mão direita das crianças.

Através da atividade descrita, foi possível promover nas crianças o desenvolvimento de competências ao nível da orientação espacial e da lateralidade. Segundo Lopes da Silva et al. (2016), “orientação espacial diz respeito ao conhecimento local onde a criança está e como se movimenta no meio” (p. 80).

O conceito de orientação espacial pode adquirir definições ligeiramente diferentes, como, por exemplo,

Cohrsen et al. (2017) concebem a orientação espacial como a perceção da própria posição no meio e da sua capacidade de o navegar. Esta ideia é também partilhada por Fernandez-Baizan et al. (2021) que entendem a orientação espacial como uma função importante na vida quotidiana, porque nos permite alcançar um lugar-alvo quando nos deslocamos através do nosso ambiente (Nunes & Mamede, 2021, p. 80).

O pensamento e as capacidades geométricas espaciais são importantes para as crianças e para as suas aprendizagens matemáticas futuras, sendo que segundo Balinha & Mamede (2017) citado em Nunes & Mamede (2021), as crianças entre os três e os quatro anos já são capazes de utilizar noções como “esquerda”, “direita”, “frente”, “trás”, “em cima” e “em baixo”.

Após o grupo ter descoberto como se produzia o mel, foi questionado por parte do par pedagógico se as crianças gostavam de mel. Através desta questão, foi possível observar que grande parte do grupo nunca tinha provado mel e, por isso, não tinha conhecimento acerca do seu sabor, cor e até textura. Assim sendo, de forma a providenciar novas experiências ao grupo, o par pedagógico propôs às crianças a realização de um momento de culinária em que o mel fosse o

ingrediente principal, sendo que, após terem sido apresentadas algumas propostas, o grupo optou pela realização de “Broas de Mel” (Apêndice B).

A realização desta atividade de culinária ocorreu alguns dias depois. Para a mesma, foram apresentados todos os ingredientes, sendo que as crianças tiveram oportunidade de os sentir, cheirar e, os que quiseram, provar, fomentando uma exploração dos vários sentidos neste momento (Figura 6). Durante a realização da atividade, as crianças puderam pesar alguns dos ingredientes, recorrendo à balança, e medir outros, através de copos medidores ou colheres, que estes recolheram por iniciativa própria da área das Ciências, presente na sala de atividades. No momento de misturar todos os ingredientes, as crianças que quiseram, tiveram a oportunidade de os misturar (Figura 6) e todos puderam observar a diferença entre a mistura heterogénea que tinham inicialmente e o resultado da mistura no final. Para finalizar, cada criança pegou num pouco da mistura já praticamente homogénea e pode criar a forma com que queria que a sua broa de mel ficasse (Figura 6).

Figura 6

Diferentes momentos da atividade de culinária das “Broas de Mel”



Tal como foi já referido no Capítulo II, uma das crianças do grupo observada pelo par pedagógico apresentava multideficiência, o que nem sempre possibilitava a sua participação em todas as atividades do grupo, pois por um lado os momentos de cuidado pessoal eram frequentes ao longo do dia e, por outro, nem sempre a criança se mostrava disponível para participar. No entanto, durante esta atividade foi possível adaptá-la e envolvê-la, uma vez que tínhamos observado anteriormente que esta reagia ao barulho e ao movimento da batedeira. Durante a realização da receita, a mesma teve oportunidade de misturar a massa com a batedeira e de

explorar a mesma temática com a colaboração dos adultos. No que se refere ao tema da diferenciação curricular, este surge da ideia “reconstrutiva do próprio conceito de currículo” (Roldão, 2003a, p. 7).

De acordo com Roldão (2003a), a diferenciação curricular situa-se num plano da ação curricular intencional e informada através de conhecimento científico adequado, para que seja possível orientar adequadamente a construção diferenciada da aprendizagem significativa de cada um e melhorar o acesso de todas as crianças à integração na sociedade a que pertencem e onde desempenham um papel ativo.

Durante as restantes semanas continuaram a ser exploradas as questões propostas inicialmente e outras que foram surgindo durante o desenvolvimento do projeto, como, por exemplo, qual a importância das abelhas para a vida dos restantes seres vivos e como é que as abelhas comunicam entre si. Um outro momento que o par observou ter sido bastante significativo para o grupo foi o momento de divulgação do projeto à comunidade educativa e a preparação que a mesma exigiu.

Após terem sido exploradas todas as questões ou curiosidades que o grupo foi apresentando, o par pedagógico questionou as crianças como gostariam de apresentar as aprendizagens que tinham realizado sobre as abelhas. Uma das crianças afirmou “eu quero convidar a minha irmã que é do 1.º ano”, uma afirmação que foi da concordância de várias crianças com irmãos noutras salas da instituição. Para além disso, outra criança sugeriu “devíamos convidar os do 3.º ano, porque eles ajudaram-nos a saber mais coisa sobre as abelhas” algo que todo o grupo considerou ser relevante. Nesse sentido, o grupo decidiu então realizar um convite a toda a instituição para divulgar o projeto que tinham dinamizado.

Durante o desenvolvimento do projeto, o grupo tinha já sugerido que gostaria de conhecer um apicultor, nomeadamente quando descobriram que a casa das abelhas tinha o nome de colmeia, uma vez que os apicultores possuem colmeias e lhes poderiam mostrar. Assim sendo, para o momento de divulgação foi questionado o grupo se gostariam de convidar o apicultor e escritor do livro “Cuscas, Olá”, uma vez que este recurso foi utilizado várias vezes durante o projeto e permitiu que o grupo visse respondidas algumas das suas curiosidades acerca das abelhas. Uma vez que esta sugestão foi acolhida de uma forma bastante positiva por todo o grupo, foi então acordado entre as crianças que a divulgação do projeto passaria pela visita do apicultor Paulo Santos e respetiva apresentação do mesmo para toda a instituição (Apêndice C).

Em primeiro lugar, o grupo foi às restantes salas da EPE para efetuar o convite para a participação na divulgação do seu projeto. Todas as salas aceitaram este convite, uma vez que tinham feito parte do projeto desenvolvido e gostariam de saber mais acerca das aprendizagens realizadas pelo grupo. Num momento de discussão em grande grupo, o par pedagógico questionou o grupo de como gostariam de apresentar todas as aprendizagens e atividades que tinham realizado ao longo do projeto. Após esta questão uma criança afirmou “escrevemos numa cartolina o que fizemos e pomos lá fora para as pessoas verem”. A partir desta sugestão, o grupo começou a sugerir outras ideias, nomeadamente colocar imagens das atividades, colocar também na cartolina os livros que viram e algumas músicas que exploraram e até colocar este cartaz no espaço do polivalente, onde seria realizada a apresentação do apicultor para que o mesmo também pudesse ver o que as crianças tinham descoberto (Apêndice D). Neste seguimento, uma das crianças sugeriu que o apicultor pudesse levar o cartaz consigo como forma de recordação do grupo e do que eles tinham aprendido acerca das abelhas, contudo esta ideia não foi do agrado do grupo em geral, pois queriam que o cartaz ficasse na escola, para que as restantes crianças o pudessem ver. Assim sendo, surgiu uma segunda ideia de, para além do cartaz, se criar um livro (Apêndice E) com o mesmo conteúdo do cartaz para que o apicultor pudesse levar. Esta ideia gerou concordância em todas as crianças, sendo que outra criança sugeriu então que fossem criados dois livros para que um pudesse ficar na biblioteca da escola e eles pudessem consultar sempre que quisessem.

Tanto para a criação do cartaz como do livro, o grupo decidiu quais as aprendizagens e momentos que gostariam de apresentar à restante instituição, de forma a poderem construir ambos. Tanto a construção do cartaz como do livro foi feita pelas crianças com a ajuda do par pedagógico.

Durante o momento de divulgação do projeto, as crianças tiveram oportunidade de participar na apresentação do apicultor, partilhando as suas próprias aprendizagens realizadas. Este momento (Figura 7) permitiu que o grupo pudesse observar pormenores que durante a realização do projeto só puderam visualizar através de livros, imagens ou vídeos, nomeadamente, as partes do corpo de uma abelha, a diferença entre a abelha-rainha e as restantes, a composição das asas das abelhas e a constituição da sua casa, a colmeia, uma vez que o apicultor trouxe para a sua apresentação, uma colmeia real.

Figura 7

Momento de apresentação do apicultor e escritor Paulo Santos



A apresentação e visita do apicultor foi bastante significativa para o grupo, pois permitiu confirmar todas as aprendizagens que o mesmo tinha realizado e reforçar a importância que as abelhas têm no ecossistema, bem como apresentar algumas estratégias diárias que as crianças podem realizar para preservar a espécie. Para além disso, este momento de divulgação permitiu que o grupo participasse na organização de um evento para toda a comunidade educativa, inclusive na venda de livros e mel aos diferentes adultos da escola.

Para o par pedagógico o envolvimento e participação das crianças no projeto foram sempre fatores importantes, não apenas durante o momento de divulgação, mas durante todo o processo. O envolvimento é concebido como uma característica da atividade humana e não ocorre quando as atividades são demasiado fáceis, mas sim quando estas funcionam na sua zona de desenvolvimento proximal, atendendo à teoria de Vygotsky já mencionada. Quando a criança se envolve na tarefa, esta está a ter uma experiência motivadora e duradoura (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004).

Segundo Kolb (1984) citado em Oliveira-Formosinho & Araújo (2004) a participação da criança no contexto está relacionada com o adulto perceber as expectativas e os interesses da mesma, que permite à criança desenvolver um sentimento de pertença e envolvimento e não de estranheza. A participação encontra-se intrinsecamente relacionado com fatores muito importantes, tais como, a oportunidade de um processo de ensino-aprendizagem que responda à natureza holística da criança e que se caracterize por ser ecológico, ou seja, que responda à ligação da criança com a família e que não procure dicotomizar estes dois contextos significativos (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004).

3.1.2. LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA

Paralelamente à realização do projeto apresentado anteriormente, foram desenvolvidas outras ações durante a PES em EPE. Algumas destas ações, que serão descritas seguidamente, tiveram por base a observação de que o grupo, no geral, apresentava dificuldade na utilização da linguagem oral, nomeadamente um reduzido vocabulário, situação que constava também no Projeto Educativo do Agrupamento como um dos objetivos para as instituições de EPE.

Tal como já foi descrito no Capítulo I, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita presente nas OCEPE refere que as competências comunicativas vão-se estruturando através das interações e das experiências vivenciadas. Estas competências são transversais, pois são necessárias para todas as áreas e domínios do desenvolvimento da criança o que, conseqüentemente, faz com que todas as áreas contribuam para a aquisição e para o desenvolvimento da linguagem (Lopes da Silva et al., 2016).

Em primeiro lugar, o par pedagógico observou que, no ambiente educativo, existia a área da Biblioteca que permitia a exploração livre de livros variados, contudo não era uma área procurada pelas crianças. Para além disso, o ambiente não permitia que as crianças tivessem a oportunidade de iniciar a abordagem à escrita, algo que estas demonstravam ter interesse, nomeadamente na escrita do seu próprio nome. Nesse sentido, o par pedagógico propôs ao grupo a criação da área da "Linguagem e Escrita", sendo que, inicialmente, esta continha apenas folhas brancas e lápis de grafite, permitindo que as crianças explorassem o lápis, a sua correta preensão e o desenho marcado no papel. De forma a poderem copiar o seu próprio nome, cada criança podia retirar o seu nome da tabela de escolha do chefe do dia (Apêndice F), introduzida pelo par pedagógico de modo a complementar o momento de acolhimento, e colocar ao lado da folha para servir de modelo à escrita do nome.

Esta área foi sendo completada com outros materiais progressivamente, sendo que, antes de colocar um novo material na área, este era apresentado ao grupo para que este o pudesse incluir nos seus momentos de atividade espontânea. Um dos materiais consistiu na associação de um objeto real a um cartão com a imagem do objeto e o seu nome. Este recurso era composto por objetos de higiene pessoal, uma vez que uma das grandes dificuldades do grupo se prendia à falta de conhecimento de alguns hábitos de higiene e cuidado pessoal.

Também Maria Montessori, no desenvolvimento do seu método, destacou a importância da criança ter autonomia para cuidar de si mesma, nomeadamente ao nível de cuidados de higiene

e cuidado pessoal. O seu método trabalha o aspeto sensorial, a motricidade, o raciocínio, a liberdade, o autoconhecimento e a autodisciplina, logo permite que as crianças se possam desenvolver com maior autonomia e conhecimento (Montessori, 2012).

O ambiente montessoriano está dividido por áreas como, por exemplo, a área de Vida Prática, que visa o desenvolvimento desta mesma autonomia. Esta área integra o cuidado da pessoa, que inclui diversas atividades e momentos do dia em que a criança cuida de si mesma e desenvolve a sua independência. Durante estes momentos, ela tem oportunidade de vestir uma peça de roupa, de lavar as mãos, de limpar o nariz, de pentear o cabelo, entre outras tarefas que fazem parte do seu dia a dia (Montessori, 2014).

Outra atividade realizada com as crianças para o desenvolvimento de novo vocabulário consistiu na criação de um conjunto de cartões que continha várias imagens. Este conjunto estava dividido em dois subconjuntos, um com imagens representativas de palavras que estivessem relacionadas com as abelhas e que já tinham sido abordadas durante o projeto e outro com imagens de palavras que rimavam com as do primeiro subconjunto. Para além da promoção de novo vocabulário, esta atividade permitiu que as crianças analisassem os sons finais de cada uma das palavras de forma a entender o funcionamento de uma rima, desenvolvido assim a sua consciência fonológica.

A consciência fonológica passa pela capacidade de identificar e manipular elementos sonoros de tamanhos diferenciados que integram a palavra, como é o caso das sílabas, das unidades intrassilábicas e dos fonemas. Esta consciência vai-se desenvolvendo, permitindo que a criança analise elementos fonológicos cada vez mais pequenos, tal como acontece no processo de associação de rimas (Lopes da Silva et al., 2016).

De realçar que todos os materiais incluídos nesta nova área possuíam cartões com as palavras escritas, provocando as crianças não só na associação da palavra à imagem como na sua reprodução se fosse esse o interesse das crianças. Em alguns momentos de atividade espontânea com estes materiais foi possível observar algumas crianças a compararem palavras e a observarem que algumas letras se repetiam nas palavras, nomeadamente uma das crianças afirmou “esta palavra começa pela mesma letra do meu nome”. Para além disso, a divisão silábica, que era já uma atividade usual, foi sendo promovida com novas palavras, sendo que foram introduzidos monossílabos, o que inicialmente causou alguma dificuldade em grande parte das crianças.

Através da observação e reflexão realizada pelo par pedagógico durante os momentos de atividades espontâneas, foi possível perceber que algumas áreas não eram de todo exploradas pelo grupo e que as crianças não variavam muito nas escolhas, selecionando sempre as mesmas. Nesse sentido, o par pedagógico procedeu à elaboração de uma tabela de dupla entrada com as diferentes áreas da sala (Apêndice G) para que, nos momentos de jogo espontâneo, as crianças pudessem assinalar a área que tinham escolhido (Apêndice H).

Em primeiro lugar, foi possível observar a diferença de registos que cada criança realizava com a caneta na tabela, nomeadamente traços, círculos ou até cruces. Em segundo lugar, as crianças tiveram oportunidade de perceber por elas próprias que a escolha de uma área se prendia sempre às mesmas opções, sendo que algumas, por iniciativa própria, tiveram vontade de escolher novas áreas e outras foram sendo incentivadas pelos adultos da sala. Uma das áreas que, inicialmente não era muito selecionada, era a nova área criada da Linguagem e da Escrita, sendo que a criação da tabela se tornou vantajosa para o desenvolvimento desta. Para que todo o grupo também pudesse refletir em conjunto acerca da seleção das áreas de atividades espontâneas, passado duas semanas, foi realizado um momento de discussão em grande grupo, em que as crianças observaram as áreas que estavam a ser muito exploradas e as áreas que ainda não conheciam tão bem e que poderiam começar a explorar.

Tal como já foi referido no Capítulo II, algumas das crianças do grupo não falavam português, pelo que a promoção do desenvolvimento da linguagem oral foi muito importante para estas crianças. Durante as atividades, muitas vezes, o par pedagógico comunicava em inglês ou em espanhol para que as crianças entendessem algumas orientações principais. Contudo, a comunicação nem sempre era entendida, então, nesse sentido, o par pedagógico criou um livro de imagens (Apêndice I) representativas de situações diárias para que os adultos pudessem comunicar com as crianças e para que as crianças pudessem transmitir mensagens, como a necessidade de ir à casa de banho, por exemplo. Este livro foi partilhado com as famílias das diferentes nacionalidades para que, em casa, estas explorassem o livro com as crianças de forma a desenvolverem o significado de cada uma das imagens.

Este recurso permitiu fomentar a educação intercultural, no sentido de adaptar o ensino à diversidade das crianças e compatibilizar a igualdade de oportunidades e de dar à criança um papel mais ativo na sua própria aprendizagem (Díaz-Aguado, 2000).

3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO 1.º CEB

As ações desenvolvidas no 1.º CEB foram realizadas tendo em conta documentos orientadores deste nível de ensino, nomeadamente as Aprendizagens Essenciais (AE) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), e outros documentos normativos e estruturantes, como é o caso da Lei de Bases do Sistema Educativo e dos Decretos-Leis n.º 54 e n.º 55/2018 (2018).

A Lei de Bases do Sistema Educativo refere o 1.º CEB como o nível em que ocorre “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º 46/86, 1986, p. 4). Mas acima de tudo, este mesmo documento descreve este nível de ensino como globalizante (Lei n.º 46/86, 1986). Nesse sentido, as ações que serão apresentadas seguidamente tiveram em consideração este carácter conferido ao 1.º CEB.

3.2.1. “EMOÇÕES POR DETRÁS DA CORTINA” – PROJETO DE GRUPO

O principal foco de apresentação das ações desenvolvidas prende-se com o projeto de intervenção realizado com o grupo. Este esteve centrado na exploração da arte do teatro e intitulou-se de “Emoções por detrás da cortina”, nome escolhido para o projeto de intervenção e que será justificado posteriormente neste mesmo subcapítulo.

Durante os primeiros momentos de observação e colaboração com a professora cooperante, a turma demonstrou grande interesse pela arte da Expressão Dramática, após ter explorado a Música com o par pedagógico anterior. Este interesse foi observado durante um momento de representação de um excerto do texto “A Carochinha”, sendo que, posteriormente, foi possível questionar o grupo acerca do que sabiam sobre o teatro e que interesse teriam em explorar de uma forma mais pormenorizada esta vertente e em repetir experiências de representação, tornando-o um projeto a desenvolver com a turma. Para além disso, devido ao contexto socioeconómico em que a maioria da turma se encontrava, o par pedagógico sentiu a necessidade de proporcionar ao grupo este acesso à cultura que o mesmo não possuía com facilidade.

Nesse sentido, o par pedagógico deu início a um projeto de intervenção baseado nos seguintes objetivos: promover o interesse pelo teatro como uma manifestação cultural; fomentar

o desenvolvimento da consciência corporal num momento de dramatização; possibilitar a exploração da voz em diferentes contextos (desenvolvendo a articulação e a entoação); dramatizar trava-línguas, lengalengas e poemas memorizados, permitindo treino de voz, dos gestos, das pausas, da entoação e expressão facial. Durante o desenvolvimento deste projeto, foram realizadas diversas atividades em que as crianças tiveram oportunidade de explorar as potencialidades do corpo e da voz no Teatro.

De forma a partilhar o projeto de intervenção e as atividades que iam sendo realizadas ao longo da PES, a turma sugeriu que se recorresse novamente à utilização do padlet, uma vez que já tinham utilizado esta ferramenta de partilha com as famílias no semestre anterior (Apêndice J). No padlet, a turma ia colocando as atividades que ia desenvolvendo para o projeto de intervenção juntamente com fotografias dos diferentes momentos. Em algumas das secções, a própria turma pediu a participação dos pais para contribuírem para o projeto da sala. Num momento de votação, em grande grupo, e tendo em conta as sugestões que a turma foi dando, a maioria votou que o padlet fosse intitulado de “Teatro das Emoções – Projeto 1.º Ano” (Apêndice K).

Uma das primeiras atividades, que esteve relacionada com o trabalho da voz, prendeu-se com a leitura expressiva de um excerto de um texto anteriormente explorado (Apêndice J), através da utilização de cartões com diferentes emoções (Apêndice L): assustado, envergonhado, triste, entusiasmado, zangado e feliz. Os cartões estavam dentro de uma caixa-surpresa, sendo que cada criança retirava um cartão aleatoriamente, não podendo escolher a emoção que quisesse. A criança vinha à frente da sala, retirava um cartão e lia uma parte do texto de uma forma expressiva tendo em conta a emoção representada. Após esta atividade, o par pedagógico questionou o grupo acerca do que mais tinham gostado na atividade, sendo que a criança L. referiu “o meu cartão era do zangado e eu tive de ler como se estivesse zangado, mas na verdade eu estava muito entusiasmado”.

Desta expressão, foi possível refletir que, muitas vezes, durante uma dramatização se representa algo que de facto não se está a sentir. A partir da reflexão surgiu o nome do projeto, uma vez que a turma referiu a dificuldade de representar as diferentes emoções e de representar algo que não estavam a sentir, colocando as suas emoções reais “atrás da cortina” durante aquele momento e trazendo para “o palco” as emoções que teriam de representar.

No que diz respeito à exploração das potencialidades do corpo, foram realizadas diversas atividades. Num momento inicial de aquecimento do corpo, a turma realizou diversos movimentos

seguindo a orientação de um adulto (Figura 8). Durante a realização dos mesmos, puderam perceber as suas facilidades e dificuldades e as diferenças que cada um apresentava ao nível de consciência corporal através dos diferentes exercícios. Ainda durante a atividade, tiveram a oportunidade de realizar um jogo de imitação em que, em vez de ser o adulto a orientar os movimentos, seria outra criança (Apêndice M). Este possibilitou à turma perceber que os limites de cada um são muito diferentes e que, por muito esforço que façam, não devem exceder o seu limite de forma a não se magoarem.

Figura 8

Momento de exploração das potencialidades do corpo



Num momento posterior foi ainda possível realizar uma variação do jogo em que uma criança se ausentava da sala e a restante turma designava outra para ser o orientador dos movimentos. Após o grupo iniciar os movimentos orientados, o aluno que se tinha ausentado, voltou a entrar na sala, sendo que a função do mesmo passou por perceber quem estava a orientar o restante grupo.

Após este momento foi possível realizar uma reflexão em par pedagógico, para além da já realizada em grande grupo, acerca das dificuldades de noção corporal de grande parte da turma e de motricidade, ou seja, na área da consciência e domínio do corpo. Contudo, esta atividade permitiu realizar uma mudança no espaço da sala, nomeadamente na disposição das mesas e das cadeiras, o que causou muito entusiasmo na turma, por ser uma novidade e por ter criado um novo espaço para eles utilizarem de uma forma mais livre.

De forma a potenciar a consciência e o domínio do corpo, uma das áreas de competências do PASEO, foi promovido também um momento de Teatro-Imagem (Apêndice N). Este surgiu numa unidade de aprendizagem em que estava a ser trabalhado o silêncio e, relacionando com

projeto de intervenção, de que forma é o que o silêncio pode estar presente no teatro. Também no sentido do silêncio, durante a unidade de aprendizagem, a turma explorou a letra h no início das palavras, articulando com a disciplina de Português.

O método do Teatro do Oprimido é um conjunto de técnicas teatrais desenvolvidas por Augusto Boal que, no prefácio do seu livro, conta uma fábula chinesa que trata da origem mítica do teatro (Oliveira, 2012).

O Teatro Imagem é uma das técnicas que Augusto Boal, e outros teatrólogos, utilizam para preparar os seus atores. Neste jogo, os atores dramatizam situações que, de alguma forma, habitam seu imaginário, com a condição de que essas dramatizações são feitas de modo estático, sem movimento ou fala, uma vez que a ideia é comunicar apenas com a expressão corporal (Oliveira, 2012).

No método do Teatro do Oprimido, e no caso específico do Teatro Imagem, os atores denominam-se de “espec-atores”, pois alguns encenam – condição de estátuas ou imagens – e outros atuam, moldando essas estátuas – os escultores. Augusto Boal propõe tal jogo como uma maneira de visualizar o imaginário do grupo com o qual trabalha (Oliveira, 2012). Assim, a técnica do Teatro Imagem propicia autorreflexão sobre a participação deles em relação a assuntos levantados nos encontros propostos durante esta pesquisa (Sisto & Carvalho, 2018).

Neste sentido, a turma foi dividida em quatro grupos e a cada grupo foi dada uma folha com uma imagem, sendo que esta não poderia ser partilhada com os restantes. Nas folhas estavam imagens aleatórias de um único objeto apenas (flor, árvore, casa e bicicleta) e cada grupo teria de representar esse objeto, sendo que não era necessário que a representação fosse exatamente igual ao objeto da imagem. Num momento de reflexão após a ação, o par pedagógico concluiu que a atividade poderia ter estado mais bem enquadrada na unidade de aprendizagem caso as imagens selecionadas estivessem articuladas com a mesma e com as restantes atividades realizadas durante a unidade. Consequentemente, a reflexão final teria também sido orientada, não só para a formação das imagens, mas para a temática a ser trabalhada na unidade.

Durante o momento da atividade, foi possível observar discussões entre os grupos e diferentes estratégias de divisão das partes do objeto pelos elementos do grupo (Figura 9). Quando todas as imagens já estavam construídas, um grupo de cada vez, teve a oportunidade de circular pelas restantes imagens concebidas pelos outros para tentar perceber o que cada um representava. Este momento permitiu que cada grupo tivesse *feedback* da sua imagem e que

realizasse uma reflexão consoante as ideias de melhoria dos outros grupos. Para além disso, ao partilhar a experiência no *padlet*, as próprias famílias tiveram a oportunidade de comentar na imagem de cada um, escrevendo o que pensavam que cada grupo estava a representar e o seu próprio *feedback* em relação às imagens criadas.

Figura 9

Momento de representação das diferentes imagens pelos grupos



Para além da exploração do corpo e da voz, o Teatro permitiu também que as crianças explorassem a sua criatividade e espontaneidade, promovendo o pensamento crítico e o pensamento criativo, mas também a sensibilidade estética e artística. Nesse sentido, no seguimento de uma unidade de aprendizagem que se iniciou com a exploração de cartões com imagens, todas elas iniciadas pela letra “s” de forma a introduzir a letra, foi realizada uma atividade de criação de histórias (Apêndice M). Para esta, cada aluno mantinha o cartão que lhe tinha sido dado inicialmente, no momento de desafio inicial desse dia.

Assim sendo, foram criados grupos de quatro elementos aleatórios que se dirigiram, à vez, à frente da sala. Cada criança tinha uma posição no seu grupo (primeiro, segundo, ...) e o seu cartão que representava uma palavra iniciada pela letra “s”. Cada grupo teve de improvisar uma história no momento, tendo em conta que cada criança, na sua parte da história, teria de incluir a palavra que o seu cartão representava (Apêndice O). Este momento permitiu que as crianças percebessem a “dimensão multidisciplinar do teatro, identificando relações com outras artes e áreas de conhecimento” (Direção-Geral da Educação, 2018b, p. 6).

Após a realização da atividade, foi possível refletir que a maior dificuldade do grupo não se prendia com a criatividade de imaginar novas histórias e novos cenários, mas sim com a criação de um fio condutor para a história, onde seria necessário que cada criança respeitasse o que tinha

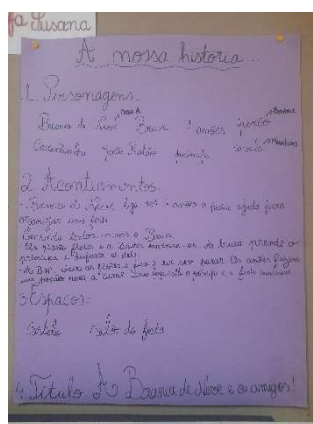
tido já criado até então e lhe desse uma continuidade ou um fim, dependendo da posição de cada um no grupo.

A partir desta nova experiência em equipa, a turma demonstrou muito interesse pela criação de outras histórias novas e de cenários imaginários. Devido a este entusiasmo demonstrado, a turma foi desafiada a criar a sua própria história para o projeto. Esta sugestão surgiu após a exploração de duas histórias: “A Carochinha” e “A Branca de Neve e os sete anões”, pelo que o par pedagógico propôs à turma que a sua nova história consistisse numa combinação destas duas histórias já conhecidas.

Num momento de partilha em grande grupo, os alunos tiveram oportunidade de escolher que personagens de cada uma das histórias gostariam de integrar na sua criação e que acontecimentos ocorreram, tendo registado as ideias num cartaz (Figura 10). De realçar que a turma estava já acostumada a realizar votações nas tomadas de decisão da sala, pelo que, para este momento, sempre que houve alguma indecisão por parte do grupo, foi realizada uma votação, podendo cada criança expressar a sua opinião ou justificar o seu ponto de vista.

Figura 10

Cartaz de ideias para a história do projeto



Novamente, o par pedagógico voltou a observar ainda alguma dificuldade na criação de uma continuidade da história, uma vez que, inicialmente, o foco da turma estava em dar novas ideias e não na criação de um fio condutor com continuidade. Contudo, durante a criação da história e com o auxílio do adulto, o grupo percebeu que era necessário existir uma sequencialidade lógica, sendo que as ideias que iam surgindo já tinham por base a história criada até então. Deste momento em grande grupo, surgiu a história do projeto da turma intitulada “A Branca de Neve e os Amigos”.

Consequentemente à criação da história, a turma decidiu que gostaria de representar a mesma e de a apresentar como o seu próprio teatro e como a demonstração das diversas aprendizagens que tinham realizado durante o projeto. Para tal, foram realizados *castings* (Apêndice P), de forma a distribuir as personagens pelas crianças da turma e a iniciar a preparação da peça de teatro.

Para tal, foi selecionada uma pequena parte da peça para cada personagem e cada criança escolhia em que *castings* queria participar. De forma a decidir quem seria a personagem, existia um grupo de quatro jurados, sendo que este grupo era trocado quando se mudava de personagem. Estes jurados tinham pontuações (Apêndice Q) que atribuíam a cada uma das atuações, sendo que a pessoa com a maior soma de pontuações ficava com o papel. Durante a atividade, o par pedagógico observou que era necessário criar algumas estratégias no momento, uma vez que algumas crianças procuravam criar alguma destabilização no grupo. Nesse sentido, uma das crianças ficou responsável por gravar os *castings* que estavam a ocorrer, acompanhando o adulto, e a outra criança pôde participar na soma dos pontos e respetiva escrita no quadro.

Estes *castings* foram realizados para todas as personagens. Foi um momento muito importante para a turma, no sentido em que as crianças participaram apenas nas personagens que quiseram e puderam ter um *feedback* dos próprios colegas sempre com vista à melhoria.

Contudo, em reflexão em par pedagógico, foi notório que existia ainda uma experiência a promover: o visionamento de uma peça de teatro num ambiente próprio. Durante o projeto, foram abordados elementos importantes do teatro como o palco, o público, os holofotes, as cortinas, o jogo de som e de luzes, entre outros, porém a turma nunca tinha tido a possibilidade de assistir a um teatro e, por isso, alguns desses elementos eram mais abstratos para os alunos.

Tendo em consideração o contexto social em que a escola e a maioria da turma se encontravam (cf. Capítulo II), o acesso à cultura dramática e musical era muito reduzido e, para além disso, qualquer experiência que pudesse ser proporcionada ao grupo teria de ter o menor custo possível de forma que todos pudessem usufruir da mesma. Nesse sentido, em articulação com a Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico do Porto (IPP), o par pedagógico organizou uma visita de estudo em que a turma teve a oportunidade de assistir a duas pequenas peças de teatro, organizadas por estudantes do ensino superior (Figura 11), numa sala apropriada para a realização de atividades de Expressão Dramática (Apêndice R).

Figura 11

Momento de apresentação das peças de teatro



Na primeira peça de teatro, peça que foi pensada intencionalmente para aquela turma de 1.º ano e intitulada “Nomes perdidos, memórias criadas”, os alunos tiveram oportunidade de observar todos aqueles elementos já abordados, mas ainda um pouco desconhecidos, de perceber o efeito de luz e de sombras que é criado para dar destaque ao palco e à cena que está a acontecer e de como é que o público pode interagir com os atores que estão em palco a realizar a peça de teatro.

Na segunda peça, esta voltada para a música e intitulada “Viagem pelo Mundo”, os alunos ouviram diferentes tipos de músicas de regiões distintas do globo, abrindo horizontes para novas experiências musicais que estes desconheciam, nomeadamente para alguns instrumentos novos, que tiveram oportunidade de experimentar e explorar no momento final. Para além disso, foi neste segundo momento que puderam perceber as funcionalidades das cortinas para a entrada e saída de personagens ao longo de uma peça, diferenciando o palco principal, onde ocorre a peça, dos bastidores, aspeto que foi muito importante para a realização posterior da peça de teatro da turma.

Para além disso, as crianças deslocaram-se para o local a pé, tendo tido oportunidade de conhecer um pouco melhor e de usufruir do ambiente envolvente da escola, nomeadamente de um jardim onde pararam no regresso para a escola para lanchar (Figura 12). Durante o passeio, puderam observar o ambiente, socializar com os colegas da própria turma e interagir com outras pessoas por quem foram passando que tiveram interesse em cumprimentar e falar um pouco com os alunos.

Figura 12

Momento de deslocação para o local da visita



A oportunidade de assistir a duas peças de teatro e de vivenciar uma experiência desconhecida pela generalidade da turma, reforçou o seu interesse em realizar a sua própria peça de teatro a partir da história que tinham já criado. Nesse sentido, a turma teve a ideia de divulgar o seu projeto e as suas aprendizagens através da apresentação da peça de teatro criada por eles para as famílias e para elementos da comunidade educativa que contribuíram para o desenvolvimento do mesmo.

A partir deste momento, a turma começou os seus ensaios (Apêndice S) para a sua peça final: durante os mesmos perceberam que alterações eram necessárias fazer à sua história, que adereços necessitavam para eles e para o cenário e qual o espaço necessário para a peça.

Durante estes momentos, cada criança teve oportunidade de explorar as particularidades da sua personagem e de adaptar a mesma a si próprios. Para além disso, puderam contracenar com os colegas da turma, conhecê-los um pouco e aprender uns com os outros, através do *feedback* que cada um ia dando às personagens que estavam em palco consigo. Estes momentos foram realizados, inicialmente, na sala de aula e, posteriormente, no espaço polivalente, espaço final escolhido para a apresentação. Ao ter de realizar os ensaios na sala, as crianças tiveram de se adaptar ao espaço mais reduzido e com outros obstáculos, o que fomentou uma noção espacial diferente nas crianças.

Todas as aprendizagens realizadas ao nível das possibilidades expressivas do corpo e da voz tornaram-se muito importantes para este momento final. As crianças foram utilizando estratégias que já tinham sido exploradas anteriormente e que lhes permitiu adequar os movimentos corporais, a sua voz e até a sua expressão facial aos diferentes momentos da peça e

ao destaque que cada personagem tinha em cada momento. Para além disso, o visionamento das peças de teatro deu à turma uma nova perspetiva do trabalho que um ator faz em palco e fora dele.

De realçar que, para além das personagens, duas das crianças desempenharam o papel de narradores da peça. Por um lado, desenvolveram competências de leitura de pequenos textos, que só foram possíveis devido a todo o trabalho realizado durante o ano, tanto em relação à articulação correta e à prosódia adequada, como em relação à entoação da voz. Por outro lado, desempenharam um papel orientador para todas as outras personagens, uma vez que estes decidiam o tempo da história e em que momentos ocorriam os diferentes acontecimentos da mesma, tendo sempre em atenção os colegas para que a leitura fosse coerente com o momento da representação que estava a acontecer.

No momento de apresentação da peça de teatro, as famílias estiveram presentes para assistir à peça (Figura 13). Neste momento, os alunos puderam experienciar uma apresentação com público, interagindo com o mesmo durante a peça e gerindo alguns imprevistos que foram ocorrendo durante a apresentação.

No final, as crianças tiveram oportunidade de apresentar às famílias todo o projeto que foram desenvolvendo, sendo que cada criança levou a sua família junto a um *placard* com fotografias que ilustravam vários momentos do projeto e de explicar às famílias o que tinham estado a trabalhar e a desenvolver durante todo o projeto de intervenção.

Figura 13

Momento de apresentação da peça “A Branca de Neve e os Amigos”



Durante todo o projeto de intervenção, o par pedagógico procurou ir dando resposta aos novos interesses que iam surgindo na turma, propiciando momentos de aprendizagens significativas para o grupo. O facto de ter sido dada alguma continuidade ao projeto realizado com

o par anterior, nomeadamente no Mundo das Artes, permitiu que existisse articulação entre os dois momentos, sendo que algumas das aprendizagens realizadas com a música foram muito importantes na exploração do Teatro. A título de exemplo, destaca-se o ritmo corporal e a entoação de voz, características também trabalhadas ao nível da música, de enorme relevância no teatro, nomeadamente, na representação ou narração de uma peça.

O carácter das ações desenvolvidas teve em conta a importância de a criança ter um papel ativo e voz naquilo que realiza, dando valor à formação do cidadão dentro da sala de aula e fora da mesma.

3.2.2. O TRABALHO COLABORATIVO

Durante toda a observação contínua e sistemática realizada pelo par pedagógico durante a PES no 1.º CEB, um ponto que foi bastante destacado e refletido, prendeu-se com a dificuldade da turma no trabalho colaborativo, existindo muita individualidade de trabalho na generalidade da turma. Por este motivo, o par pedagógico tentou realizar alguma transformação no grupo neste aspeto tendo desenvolvido diversos momentos de trabalho colaborativo de forma a fomentar na turma diversas competências que estes não possuíam.

De realçar que os termos “colaboração” e “cooperação” apresentam as suas diferenças, apesar de ambos terem a sua base segundo um princípio construtivista (Cristo, 2008). Segundo Boavida & Ponte (2002) citados em Barreira (2017) na cooperação existe ajuda mútua, contudo as finalidades não resultam de uma negociação conjunta. Por outro lado, no trabalho colaborativo existe uma responsabilidade de todos, confiança mútua e uma liderança partilhada. Neste sentido, a colaboração “é um processo que reúne pessoas com experiências profissionais diversas, que trabalham conjuntamente com benefícios comuns” (Barreira, 2017, p. 12).

Na colaboração é importante partilhar objetivos, papéis e responsabilidades, pois é durante estas interações que se geram as discussões e/ou os conflitos, podendo cada aluno justificar ou argumentar as suas ideias perante o grupo. Assim sendo, é expectável que, durante o trabalho colaborativo, o diálogo entre as crianças seja mais complexo. Consequentemente, as interações entre pares têm um papel fundamental no processo deste tipo de trabalho (Cristo, 2008).

O trabalho colaborativo e o conseqüente sucesso do mesmo exigem que o professor tenha competências diversas, nomeadamente na formação das díades ou dos grupos, no seu

poder de negociação com os alunos, na seleção ou construção de tarefas que permitam que as crianças estejam a trabalhar na sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), apresentada por Vygostky, e na elaboração dos instrumentos de avaliação adequados à prática (Cristo, 2008).

Os alunos passam a ser o centro do processo e não o professor, sendo que está neles a responsabilidade de procurar informações que lhes permitam responder às questões apresentadas e a fundamentar junto do seu grupo, para que todos entendam (Cristo, 2008). Neste sentido, o par pedagógico, ao pensar nestas tarefas de trabalho colaborativo, teve em conta a importância das metodologias ativas e a sua importância ao colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem e ao permitir que este tenha um papel ativo.

Durante a PES no 1.º CEB, o par pedagógico optou pela utilização de várias das metodologias ativas, nomeadamente, a Rotação por Estações, o método de Aprendizagem Cooperativa (AC) *Jigsaw I* (Aronson et al., 1978), o trabalho por pares e o *Escape Room*, sendo que, seguidamente, serão apresentadas ações enquadradas nas primeiras duas metodologias mencionadas. Tanto a atividade desenvolvida segundo a Rotação por Estações como a atividade em que foi utilizada o método de AC *Jigsaw I* estavam enquadradas na mesma unidade de aprendizagem (Apêndice R).

A atividade em que foi utilizado o *Jigsaw I* intitulava-se “O que podemos saber sobre a água” e explorava os estados físicos da água, as suas propriedades físicas, exemplos de preservação da água e exemplos de desgaste da mesma. Cada um destes tópicos representava uma das peças do puzzle, sendo que grande parte da peça era composta por imagens e o texto era reduzido devido às capacidades de leitura da generalidade da turma.

A turma foi dividida em quatro grupos com quatro elementos cada um, sendo que num dos grupos estavam presentes cinco elementos, pelo que duas crianças trabalharam juntas, com a mesma peça. Dentro de cada grupo, cada elemento tinha uma peça distinta. A distribuição dos grupos e das peças dentro de cada grupo foi previamente pensada pelo par pedagógico, pois, tal como já referido anteriormente, este é um dos fatores que mais contribui para o sucesso do trabalho colaborativo e cooperativo. Por exemplo, na Figura 14 é possível observar um aluno a ajudar outro na leitura do texto que a carta continha, uma vez que este aluno em questão apresentava ainda alguma dificuldade ao nível da leitura e, por esse motivo, não estava a compreender na totalidade a informação presente na carta.

Cada aluno teve tempo para explorar a sua peça, sendo que, de seguida, se juntaram as crianças que continham a mesma peça para que pudesse haver partilha e discussão acerca do que cada um tinha ou não compreendido acerca da sua peça e para que os alunos se pudessem tornar “especialistas” acerca da informação que lhes foi atribuída.

Ao regressarem aos seus grupos originais, cada aluno teve então a oportunidade de partilhar com o grupo a informação que estava na sua peça para que os restantes elementos se pudessem apropriar dele e, assim, todo o grupo tivesse conhecimento da informação das quatro peças. Após este momento, em grande grupo, foi realizada uma reflexão acerca do que tinham compreendido, sendo visível que a turma, na sua generalidade, tinha conhecimento da informação que estava em cada uma das peças (Figura 14).

Figura 14

Utilização do método de AC *Jigsaw I*



Durante este momento, os alunos tiveram de ter em conta diversas responsabilidades. A primeira prendeu-se com o facto de conhecer bem a informação da sua peça para poderem transmitir ao restante grupo. A segunda esteve relacionada com o respeito pelo tempo e pela gestão do grupo, no sentido em que, o professor deu a indicação do tempo e de que todos os alunos teriam de participar. Esta gestão foi mais difícil de ser realizada autonomamente por todos os grupos, pelo que alguns necessitaram da orientação do adulto para que todos pudessem partilhar a sua informação e participar na dinâmica.

Em par pedagógico, a reflexão realizada acerca da atividade foi bastante positiva, pois a autonomia e a responsabilidade estavam essencialmente centradas no aluno e o professor desempenhou o papel de mero orientador. Para esta atividade, não existiu qualquer transmissão expositiva da informação, uma vez que, no final, os alunos puderam partilhar em grande grupo o que estava em cada uma das peças e como é que as peças se relacionavam entre si.

A atividade de Rotação por Estações ocorreu num outro momento, mas dentro da mesma unidade de aprendizagem, sendo que esta atividade fomentava a exploração de diferentes sentidos, nomeadamente, a visão, a audição e o tato.

Na Rotação por Estações, o professor cria um circuito, em que em cada uma das estações existe uma atividade diferente a realizar, sobre uma temática que seja central e articule todas as estações. Esta metodologia apresenta diversas vantagens, tais como: a relação entre a teoria e a prática, a presença de estímulos diversificados, a promoção da autonomia do aluno e da socialização dentro de cada um dos grupos, o desenvolvimento da criatividade e da organização, mas também da resolução de problemas, a garantia do papel do professor como um mero orientador, entre outras (Alcantara, 2020).

Para esta atividade, a turma foi novamente dividida em quatro grupos pensados pela diade, uma vez que existiam quatro estações distintas, sendo que cada grupo tinha um guião que contemplava uma tarefa ou um problema que o grupo tinha de resolver em cada uma das estações e que os acompanhava por todo o percurso.

Na primeira estação (Figura 15) estava uma caixa completamente fechada à exceção de uma pequena abertura onde os alunos podiam colocar a sua mão. Nesta caixa iam sendo colocados diversos objetos por parte dos adultos, sendo que o grupo deveria perceber se se tratava de um objeto liso, rugoso ou áspero. À medida que iam sentindo os objetos, os alunos completavam um gráfico de pontos, sendo que no final teriam de perceber qual a categoria onde se encontrava o maior número de objetos.

Na segunda estação (Figura 15) encontravam-se quatro recipientes distintos com água e quatro gobelés, um para cada um dos recipientes. O objetivo principal da estação prendia-se com compreender a adaptabilidade da água no seu formato líquido aos recipientes, sendo que a sua forma e o seu volume não estavam diretamente relacionados. Para tal, os alunos, utilizando os gobelés, teriam de perceber que pares de recipientes tinham o mesmo volume de água. Ao refletir sobre esta atividade, o aluno H. afirmou que “estes dois (recipientes) não pareciam ter a mesma quantidade porque um é muito alto e fino e o outro é mais baixo e é mais largo”, ao referir-se a uma proveta e a um balão volumétrico que continham o mesmo volume de água.

A estação três (Figura 15) estava enquadrada no sentido da audição. Um aluno tinha a possibilidade de ouvir um determinado som na aplicação *Polisphone* e teria de representar o que ouviu ao restante grupo, sem falar, ou seja, apropriando-se de estratégias anteriormente

exploradas na vertente das potencialidades do corpo. A aplicação tinha um total de oito sons, pelo que cada aluno teve a oportunidade de representar dois sons para o restante grupo.

Por último, a estação quatro (Figura 15) consistia na mistura das cores primárias. Para tal, na estação, o grupo tinha papel celofane de cada uma das cores primárias e uma lanterna, sendo que a tarefa apresentada no guião consistia no preenchimento de uma tabela de dupla entrada com as diferentes combinações possíveis com as cores presentes. No final, os alunos refletiram ainda acerca de que cores tinham sido formadas e que cor obtinham com a mistura das três cores primárias.

Figura 15

Estações exploradas durante o momento de Rotação por Estações



No final da atividade, o par pedagógico refletiu que, em alguns grupos, a gestão da participação de todos os elementos foi um aspeto a melhorar, nomeadamente na partilha dos materiais em cada estação e no preenchimento do guião, uma vez que alguns alunos apresentavam maior facilidade de leitura e, por isso, não permitiam que outros participassem. Nesse sentido, a orientação do adulto para que todos pudessem explorar os materiais de cada estação e participar no preenchimento do guião foi fundamental para que toda a turma se sentisse envolvida na atividade.

3.3. RECONTAR O MUNDO – HISTÓRIAS QUE TRANSFORMAM

Para além das ações desenvolvidas em cada um dos níveis de ensino, em reflexão com o outro par pedagógico também a realizar a PES na mesma instituição, foi possível perceber que o reduzido vocabulário e o desinteresse pelos momentos de leitura eram características comuns aos dois grupos.

Neste sentido, ambos os pares propuseram à instituição a promoção de alguns momentos de leitura com o intuito de fomentar o gosto pela leitura de livros. Para os diferentes momentos realizados durante a PES, foram selecionadas algumas temáticas que o grupo observou como importantes para o contexto escolar, uma vez que estes momentos foram abertos a toda a escola e não apenas aos grupos em que foi realizada a PES.

A leitura do livro “A Fantasmilha BU” teve como foco principal a diferença e a importância da mesma para os diferentes papéis que a sociedade nos permite ter e como cada um pode encaixar nela. Para esta leitura, o grupo optou por um momento de leitura expressiva com diferentes sons que complementavam a leitura e criavam um ambiente mais envolvente para a história.

O segundo momento foi realizado com o livro “As mãos não são para bater”, tendo em atenção a violência e as alternativas positivas que as crianças podem tomar de forma a não recorrer à violência como resposta para os problemas. Esta leitura foi realizada em conjunto com as crianças, no sentido em que as mesmas puderam participar durante a leitura respondendo a questões que o livro continha ou a outras que o grupo ia colocando.

Por último, o livro “Ilumina” (Figura 16) foi o centro do terceiro momento de leitura, pretendendo o grupo demonstrar a importância do trabalho em conjunto. Tendo em atenção o título da história, a leitura foi iniciada num espaço com o mínimo de iluminação possível, sendo que, à medida que as personagens da história resolviam algum problema em conjunto e a história se ia desenvolvendo, se acendia uma luz no cenário. Para além disso, a leitura incluía um pequeno momento musical que acompanha também o acender de cada luz, pelo que as crianças tiveram oportunidade de participar nele e de cantar em conjunto com ambos os pares pedagógicos.

Figura 16

Momento de leitura do livro "Ilumina"



METARREFLEXÃO

Este último ponto do relatório de estágio apresenta uma análise reflexiva e crítica de toda a PES, tendo em consideração o percurso realizado na EPE e no 1.º CEB. Conforme foi mencionado no decorrer do relatório, a reflexão é uma prática muito importante para o docente, tendo em vista o desenvolvimento das suas várias dimensões, profissional, social e ética.

Nesse aspeto, a mestranda considerou que o trabalho colaborativo em par pedagógico apresentou inúmeras vantagens no sentido de potenciar a reflexão, ou seja, de “utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (Alarcão, 1996, p. 173). O trabalho em díade permitiu que todo o processo fosse partilhado com uma pessoa que apresentou diferentes pontos de vista e que contribuiu para a melhoria das práticas, ao partilhar o seu *feedback*. Nesse sentido, todo o processo realizado teve por base o diálogo em par pedagógico e as reflexões conjuntas realizadas por ambas. Para além disso, a colaboração com um docente cooperante e com outros membros da comunidade educativa, enriqueceu o trabalho desenvolvido e fomentou ainda mais o conhecimento do contexto e uma reflexão crítica do mesmo, realçando as reuniões prévias à ação, mas também as posteriores, permitindo uma melhoria nas ações seguintes.

Uma das maiores aprendizagens realizada pela mestranda prendeu-se com o trabalho com a comunidade educativa, sendo que um dos momentos mais marcantes para tal ocorreu na divulgação do projeto de intervenção realizado na EPE, em que foi convidado o apicultor e escritor Paulo Santos. Para este, foram incluídas todas as escolas do agrupamento, pelo que foi necessário conhecer as diferentes escolas e trabalhar em colaboração com toda a comunidade educativa, nomeadamente com docentes diferentes. Este processo teve um grande impacto na construção da identidade profissional da mestranda, pois promoveu a criação de ferramentas e de estratégias de colaboração em diferentes contextos. Este ponto fomentou em grande parte a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, no sentido em que a atividade profissional não foi exercida de forma isolada, mas sim, integrada no âmbito das diferentes dimensões da escola, algo que a mestranda procurou realizar nas diversas práticas desenvolvidas (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001).

Tendo em conta os objetivos da PES, como o mobilizar todos os conhecimentos, científicos, didáticos e investigativos, previamente apropriados durante o nível de estudos, e de articular a teoria, incluindo os documentos orientadores, com a prática desenvolvida em ambos os níveis de ensino, a mestranda considera que estes objetivos foram bem conseguidos pela

mesma, tendo tido a oportunidade de experienciar inúmeras vezes o ciclo de observação, planificação, ação e reflexão. Para além disso, a adoção da metodologia de Investigação-Ação durante todo o percurso, fomentou na mestranda o interesse por desempenhar, futuramente, o papel de um docente investigador, que procura refletir sempre no sentido de melhoria das práticas e de perceber os interesses e as necessidades dos diferentes contextos escolares com que contacta.

Este conhecimento do contexto permite que as práticas desenvolvidas ocorram no sentido de uma transformação no mesmo. De realçar a visita de estudo realizada no 1.º CEB e apresentada no Capítulo anterior. O grupo de crianças em questão nunca tinha tido a possibilidade de assistir a uma peça de teatro, pelo que a realização deste momento durante a PES promoveu uma transformação no contexto. Esta foi sentida logo no momento de entrada na sala, em que o ambiente escuro, próprio do espaço do público, causou muito entusiasmo e choque na maioria das crianças. Ainda durante a apresentação das peças, foi possível observar o entusiasmo e o envolvimento de todo o grupo em ambos momentos, procurando absorver todos os elementos que observavam em palco. Esta oportunidade promoveu no grupo um gosto pela cultura, nomeadamente pela Expressão Dramática, que, anteriormente, não estava tão presente.

Em relação à integração das famílias na prática educativa, este foi um ponto de foco da mestranda, que percorreu todo o percurso da PES, tendo desenvolvido um trabalho de investigação-ação em articulação com outro par pedagógico, também este, no mesmo contexto escolar. Este trabalho tinha como principal objetivo perceber o porquê da existência de um afastamento entre a escola e a família e procurou promover práticas que quebrassem este afastamento e que fomentassem, tanto na escola, como nas famílias, um interesse em trabalhar conjuntamente para o bem-estar de cada criança. Durante a PES, a mestranda teve oportunidade de convidar as famílias a participarem em atividades da escola, de integrar reuniões entre os docentes cooperantes e as famílias, tanto individuais como em grupo, e de partilhar as práticas que iam sendo desenvolvidas na escola com as mesmas.

Este momento de PES é de grande importância para o percurso da formação inicial de professores, pois mobiliza todos os conhecimentos adquiridos até então, aliando a teoria à prática. Contudo, apesar de esta ser a última etapa do processo de formação inicial, pretende-se que um docente mantenha a formação como um processo contínuo, de forma a poder estar atualizado a nível científico, didático e investigativo, tendo em conta que a Educação é uma área

em constante atualização e mudança. Um professor/educador deve manter o investimento na sua dimensão profissional ao longo de toda a vida, uma vez que vai construindo a sua prática profissional com base em três aspectos fundamentais: “a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais” (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001, p. 5571). Estes três aspectos, referidos no documento legal que gere o perfil do docente, promovem a procura de formação, para que as necessidades dos diferentes contextos com que um professor se depara possam ser respondidas e para que exista sempre um motor de melhoria para as práticas que o mesmo desenvolve.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto Editora (pp. 171-189).
- Alcantara, E. (2020). *Inovação e renovação acadêmica: guia prático de utilização de metodologias e técnicas ativas*. Volta Redonda, RJ: FERP.
- Aronson, E., Stephen, C., Sikes, J., Blaney, N. & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills: Sage Publications. The Industrial-Organizational Psychology.
- Azevedo, G. (2016). A avaliação na Educação Pré-Escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, 52-54.
- Azevedo, M. (1997). A teoria cognitiva social de Albert Bandura. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Bandura, A. (2008). A evolução da teoria social cognitiva. In A. Bandura, S. Polydoro & R. G. Azzi (Eds.), *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos* (pp. 15-41). Artmed Editora.
- Barreira, M. (2017). *Trabalho colaborativo no 1.º ciclo do ensino básico: um estudo prospetivo* [Dissertação de Doutoramento, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Batista, M. & Cunha, P. (2021). O uso das metodologias ativas para melhoria nas práticas de ensino e aprendizagem. *Revistas Unasp*, 2(1), 60-70.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Caetano, A. (2019). Ética na investigação-ação – alguns apontamentos de reflexão. *Revista EstreiaDiálogos*, 4(1), 53-73.
- Cardona, M. J., Silva, I. D., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). Planear e avaliar na educação pré-escolar. *Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)*.
- Carr, W. (2019). Critical Action Research today. *Revista EstreiaDiálogos*, 4(1), 14-26.
- Coelho, L., & Pisoni, S. (2012). Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. *Revista e-PED*, 2(1), 144-152.
- Cristo, I. (2008). *Embalados! no trabalho colaborativo: um estudo de caso no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Doutoramento]. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa
- Díaz-Aguado, M. J. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto editora.

- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores* (4.ª edição). Porto: Porto Editora
- Fernandes, D. (2019). *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica*. Texto de apoio à formação-Projeto MAIA. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação
- 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 1.º ciclo do ensino básico. In V. Gonçalves., M. Meirinhos., A. Garcia., & Tejedor, F. (Eds.). *1ª Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC* (pp. 429-439). Instituto Politécnico de Bragança.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Latorre, A., & González, R. (1987). *El maestro investigador: la investigación en el aula*. Editorial Graó
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó
- Leite, C. (2005). O currículo escolar e o exercício docente perante a multiculturalidade: implicações para a formação de professores. *Paulo Freire: desafios à sociedade multicultural: actas do V colóquio Internacional Paulo Freire*
- Maia, J. S. (2008). *Aprender... Matemática do jardim-de-infância à escola*. Porto: Porto Editora.
- Marinho, M. (2016). *O sentido do construtivismo na educação infantil*. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.
- 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.
- 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.
- Moran, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. *Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*, 2(1), 15-33.
- Montessori, M. (2012). *The 1946 London Lectures*. Montessori-Pierson Publishing Company.
- Montessori, M. (2014). *La mente absorbente del niño*. Montessori-Pierson Publishing Company.
- Neto, C. (2000). *O Jogo e Tempo Livre nas Rotinas da Vida Quotidiana de Crianças e Jovens*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana Universidade Técnica de Lisboa.
- Neves, R., & Damiani, M. (2006). Vygotsky e as teorias da aprendizagem. *UNRevista*, 1(2), 1-10.

- Nunes, A., & Mamede, E. (2021). Orientação espacial no pré-escolar: lateralidade e posição relativa. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8 (1), 76-93.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da Criança na Aprendizagem: Construindo o Direito de Participação. *Revista Análise Psicológica*, 1 (22), 81-93.
- Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J. & Costa, H. (2011). *O trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto, Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância- Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F., & Machado, I. (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica* (pp. 35-53). Porto Editora
- Pessanha, M., Sampaio, R., & Serrão, C. (2015). A psicologia do desenvolvimento. *Psicologia da educação*, 31-106.
- Polese, N. C. (2012). Aprendizagem infantil através do Construtivismo: ensinar e aprender. *Revista espaço acadêmico*, 12 (134), 89-96.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora.
- Resende, J. M., & Vieira, M. M. (2000). As cores da escola: concepções de justiça nos discursos sobre a multiculturalidade na escola portuguesa. IV Congresso Português de Sociologia.
- Ribeiro, D. (2000). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 87-96). Porto: Porto Editora
- Ribeiro, D. (2020). Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores. *Revista EstreiaDiálogos*, 5(1), 35-46.
- Rodrigues, R. P. J. (2013). *Multiculturalidade na escola portuguesa: um novo modelo escolar?*. [Tese de Mestrado]. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Oliveira, T. (2012). *Crônica, teatro-imagem e fotocrônica: motivação, procedimentos de leitura e letramento ideológico em ensino-aprendizagem* [Dissertação de Pós-graduação]. Universidade de Taubaté.
- Roldão, M. (2003a). *Diferenciação curricular revisitada: conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.

- Roldão, M. (2003b). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Editorial Presença
- Sarmiento, T., Ferreira, F., Silva, P., & Madeira, R. (2009). *Infância, família e comunidade. As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, M. J., Veiga, F., & Silva, M. C. (2010). *A pobreza das crianças: realidades, desafios, propostas*. Edições Húmus.
- Shaffer, D. (2005). Desenvolvimento cognitivo: a teoria de Piaget e a visão sociocultural de Vygotsky. In D. Shaffer (Ed.), *Psicologia do Desenvolvimento: infância e adolescência* (pp. 217–257). Pioneira Thomson Learning.
- Silva, C. (2005). *Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções. O Regime de Docência e as Exigências do Ensino Básico em Portugal: o Caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, Viana do Castelo.
- Sisto, B., & Carvalho, M. (2018). O Teatro Imagem como ferramenta de conhecimento: uma proposta para alunos universitários. *Olhares*, 6, 24–31.
- Sousa, M. & Sarmiento, T. (2010). Escola-família-comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17, 141-156.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata.
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de investigação em educação: metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valadares, J. & Moreira, M. (2009). *Teoria da Aprendizagem Significativa: sua Fundamentação e Implementação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Xavier, M. (2008). Porque necessitamos de um modelo bioecológico–transaccional para pensar o futuro?. *Cadernos de Pedagogia Social*, (2), 117–123.
- Webster-Stratton, C. (2017). *Como Promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças*. (2.ª edição). Psiquilibrios.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

- Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação (2001). *Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 201, 1.ª Série de 30/08/2001. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>
- Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministérios da Educação (2001). *Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor de 1.º ciclo do ensino básico*. Diário da República n.º 201, 1ª Série de 30/08/2001. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>
- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 (2007). *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular17_dsdc_depeb_2007.pdf
- Decreto-Lei n.º 79/2014 do Ministério da Educação e Ciência (2014). *Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 240, 1.ª Série de 14/05/2014. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>
- Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *Estabelecimento do regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República n.º 129, 1.ª Série de 06/07/2018. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>
- Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *Estabelecimento do currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*. Diário da República n.º 129, 1.ª Série de 06/07/2018. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>
- Despacho Normativo n.º 20/2012 do Ministério da Educação e Ciência (2012). *Normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de terceira geração, bem como as regras de elaboração dos contratos-programa ou de autonomia*. Diário da República n.º 192, 2.ª Série de 03/10/2012. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/despacho_normativo_20_2012.pdf
- Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.

- Despacho n.º 8209/2021 do Ministério da Educação (2021). *Homologa as Aprendizagens Essenciais da Componente do Currículo/Disciplina de Matemática dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico geral*. Diário da República n.º 161/2021, 2.ª Série de 19/08/2021. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2021/08/161000000/0011500116.pdf>
- Direção-Geral da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento*. Ministério da Educação https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais de Expressão Dramática/Teatro – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_teatro.pdf
- Direção-Geral da Educação (2018c). *Orientações Curriculares para as Tecnologias da Informação e Comunicação – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ERTE/oc_1_tic_1.pdf
- Lei n.º 46/1986 da Assembleia da República (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237, 1.ª Série de 14/10/1986. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>
- Lei n.º 5/1997 da Assembleia da República (1997). *Lei-Quadro da Educação Pré-escolar*. Diário da República n.º 26, 1ª Série de 01/02/1997. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>
- Lopes da Silva, I. L., Marques, L., Mata L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L., Araújo, M., Santos, S. & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. República Portuguesa. XXI Governo constitucional. Ministério da Educação.
- Oliveira-Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Relatório Técnico – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

ANEXOS

Anexo 1 – Matriz da Narrativa Colaborativa

Narrativa Colaborativa

Episódio de observação: _____

Data: _____

Estagiário/a observadora	Estagiário/a observada	Orientador/a cooperante

Anexo 2 – Guião de pré-observação

GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante _____
Orientador Cooperante _____ Sala _____
Díade _____
Data da observação ____ / ____ / ____

Síntese das evidências que emergiram da reflexão retrospectiva e que sustentam a atividade pedagógica

Atividade pedagógica

Área(s) e domínio(s) de conteúdo predominante(s)

Quais são os objetivos da atividade pedagógica?

Que estratégias e recursos pedagógicos vão ser usados? Fundamente.

Prevê dificuldades no desenvolvimento da atividade? Se sim, como espera resolvê-las?

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

APÊNDICES

Apêndice A – Planificação de seis a 10 de novembro

PLANIFICAÇÃO SEMANAL: 6 a 10 de novembro 2023	
<p><u>Necessidades de aprendizagem evidenciadas:</u></p> <p>- Aquisição da capacidade de fazer escolhas e tomar decisões, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros (observado em todas as crianças, de um modo geral).</p> <p>- Uso da linguagem oral para comunicar eficazmente (mais observadas em N., D1., B., M3., I.).</p> <p>- Participação nos diálogos (mais observadas em D1., B., M3., Y.).</p> <p>- Capacidade de concentração (observado em todas as crianças, de um modo geral).</p>	<p style="text-align: center;">Estagiárias: Andreia Guedes e Catarina Silva</p> <p style="text-align: center;">Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem</p> <p><u>Objetivos expectáveis na realização das rotinas diárias (rotinas de acolhimento, rotinas de higiene, lanche, almoço, atividades espontâneas):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Respeitar e colaborar com os outros. ➤ Reconhecer as rotinas enquadradas nas atividades do dia. ➤ Realizar autonomamente as tarefas das rotinas diárias. ➤ Expressar necessidades e interesses (sentimentos, necessidades fisiológicas/físicas, preferências, ...) ➤ Utilizar os espaços e materiais da sala com cuidado e responsabilidade. ➤ Participar nos diálogos em grande grupo e interagir em diálogos direcionados. ➤ Cantar, reproduzindo de forma cada vez mais correta a letra das canções. ➤ Respeitar a sua função designada e a dos outros.

<p>- Partilha de materiais (mais observadas em M2., Y., I., D2.).</p> <p>- Cumprimento das regras da sala (observado em todas as crianças, de um modo geral).</p> <p>- Ordem no momento de higiene (observado em todas as crianças, de um modo geral, exceto B., C., E1., E2., M1., N.).</p> <p>- Autorresponsabilização das ações (observado em todas as crianças, de um modo geral).</p> <p>- Desenvolvimento do sentido estético (observado em todas as crianças, de um modo geral, exceto E1., E2., C., T.).</p>	<p><u>Objetivos expectáveis no momento de leitura da lenda de S. Martinho (1):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Respeitar o momento da leitura (fazer silêncio, prestar atenção). ➤ Acompanhar o desenvolvimento da história, compreendendo a sequência de acontecimentos. ➤ Identificar as personagens e ações principais da história. ➤ Reconhecer o sentido da história através da entoação da leitura. ➤ Contactar com o formato de uma lenda e as suas características. <p><u>Objetivos expectáveis no momento da dramatização da história (2):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Promover o desenvolvimento do jogo dramático. ➤ Representar uma história já conhecida. ➤ Ser capaz de alterar a expressão corporal e facial de acordo com o momento da história. ➤ Recriar os diversos acontecimentos da história de acordo com a personagem. <p><u>Objetivos expectáveis na audição da música "Eu gosto de castanhas" (3):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Repetir a letra da música da letra de acordo com o ritmo apresentado. ➤ Explorar as características da música: ritmo e melodia. ➤ Interpretar a música com intencionalidade expressiva-musical.
--	--

<p>- Gestão emocional e autorregulação (observado principalmente em D2., F1., I., L., M3.).</p> <p>- Reconhecer a autoridade do adulto (principalmente observado em D1., D2., D3., I.)</p> <p>Interesses evidenciados:</p> <p>- Exploração da área das Ciências disponível na sala (observado em todas as crianças, de um modo geral).</p> <p>- Envolvimento no conto de histórias e recontos (observado em todas as crianças, de um modo geral).</p> <p>- Brincadeiras que permitam o jogo simbólico (observado</p>	<p>➤ Relacionar a música com a lenda lida anteriormente.</p> <p><u>Objetivos expectáveis no momento de exploração do ouriço (4):</u></p> <p>➤ Perceber a relação entre o ouriço e a castanha.</p> <p>➤ Conhecer a origem do ouriço.</p> <p>➤ Contactar com a textura do ouriço.</p> <p><u>Objetivos expectáveis no momento de pintura (5):</u></p> <p>➤ Explorar diferentes materiais para promover a imaginação e criatividade.</p> <p>➤ Estimular as capacidades expressivas e criativas através de processos de experimentação e produção plásticas.</p> <p>➤ Expressar opiniões, preferências e interesses estéticos.</p> <p>➤ Descrever ações e identificar processos de criação.</p> <p>➤ Reforçar conhecimentos integrados na atividade anterior (as castanhas).</p> <p>➤ Estimular as capacidades expressivas e criativas através de processos de experimentação e produção plásticas.</p> <p>➤ Contactar com diferentes técnicas através da exploração, experimentação e observação.</p> <p><u>Objetivos expectáveis no momento de preenchimento de uma imagem com linha e agulha (6):</u></p> <p>➤ Explorar diferentes materiais para promover a imaginação e criatividade.</p>
---	---

<p>em todas as crianças, de um modo geral).</p> <p>- Audição e reprodução de canções (de rotina e temáticas) (observado em todas as crianças, de um modo geral).</p> <p>- Divisão silábica por palmas (observado em todas as crianças, de um modo geral).</p> <p>- Produções plásticas utilizando aguarelas, tintas, pincéis, etc... (observado em todas as crianças, de um modo geral, exceto D1., L., M3.).</p> <p>- Atividades de culinária (observado em todas as crianças, de um modo geral).</p>	<p>➤ Conhecer diferentes materiais, nomeadamente a agulha e a linha de lã.</p> <p>➤ Contactar com diferentes técnicas através da exploração, experimentação e observação.</p> <p>➤ Promover o desenvolvimento da motricidade fina.</p> <p>➤ Estimular as capacidades expressivas e criativas através de processos de experimentação e produção plásticas.</p> <p><u>Objetivos expectáveis no momento de introdução ao tema da reciclagem (7):</u></p> <p>➤ Entender o conceito de reciclagem e como pode ser posta em prática.</p> <p>➤ Promover hábitos de reciclagem no grupo.</p> <p>➤ Conhecer as diferentes cores dos ecopontos e o que significam.</p> <p>➤ Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no Mundo que rodeia a criança.</p> <p><u>Objetivos expectáveis no momento de construção do diagrama de pontos (8):</u></p> <p>➤ Contactar com o diagrama de pontos como uma possibilidade para a organização de dados.</p> <p>➤ Conhecer os diversos fatores necessários para a construção de um gráfico: título, variável a ser estudada e legenda.</p> <p>➤ Compreender o modo de funcionamento do diagrama.</p> <p>➤ Refletir acerca das práticas que cada criança observa em casa.</p> <p>➤ Ser capaz de atribuir um título para o diagrama.</p>
--	---

<p>Aprendizagens evidenciadas:</p> <p>- Respeito pela diversidade e solidariedade com os outros (mais observado em C., E1., M1., L., M2, T., H.).</p> <p>- Integração de novos elementos no grupo (observado principalmente em C., M2., T.).</p> <p>- Realização autónoma das tarefas de rotina diária (mais observado em C., D2., D3., E1., E2., H., M1., M2., T., Y.).</p> <p>- Orientação nos espaços da sala e reconhecimento dos lugares de arrumação dos materiais (observado na maioria do grupo, exceto em Y., M3.).</p>	<p>Objetivos expectáveis no momento de análise do diagrama de pontos (9):</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Compreender o modo de leitura do gráfico. ➤ Ser capaz de responder às questões: “Quantas crianças votaram no diagrama?” e “Qual foi a resposta mais selecionada?”. ➤ Promover as contagens e as competências a si associadas: ordinalidade, cardinalidade, inclusão hierárquica e correspondência termo-a-termo. ➤ Favorecer o desenvolvimento indireto de conceitos como a moda e a frequência absoluta. <p>Objetivos expectáveis no momento de separação do lixo (10):</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar o composto principal de cada um dos objetos selecionados, nomeadamente papel ou plástico. ➤ Relacionar a cor do saco com o composto que lhe corresponde. ➤ Colocar os resíduos nos devidos sacos. ➤ Cooperar com os outros no processo de aprendizagem. ➤ Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no Mundo que rodeia a criança. ➤ Compreender o enquadramento das novas aprendizagens nas rotinas diárias. <p>Objetivos expectáveis no momento de reutilização do lixo (11):</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Compreender a possibilidade de reutilização de alguns resíduos. ➤ Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no Mundo que rodeia a criança. ➤ Estimular as capacidades expressivas e criativas através de processos de experimentação e produção plásticas.
---	--

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Promover o uso de materiais de uso utilitário ou reutilizáveis na Educação Artística. ➤ Valorizar materiais reciclados na substituição de materiais de papelaria de desgaste. ➤ Promover o sentido estético. <p>Objetivos expectáveis no momento de exploração da caixa de sons (12):</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Conhecer as regras de funcionamento do Jogo da Memória. ➤ Potenciar o desenvolvimento de novo vocabulário. ➤ Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (Consciência Fonológica). ➤ Promover a consciência silábica na identificação dos ditongos ou das rimas. ➤ Reforçar o trabalho colaborativo e cooperativo na identificação dos pares. <p>Objetivos expectáveis no momento de exploração da alimentação das abelhas (13):</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Potenciar o trabalho colaborativo de forma a decidir que mensagem será passada nas restantes salas (13.1). ➤ Valorizar o contributo de cada criança. ➤ Promover o interesse em comunicar (13.1). ➤ Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade) (13.1). ➤ Fomentar a reflexão em grande grupo acerca das respostas obtidas (13.2). ➤ Potenciar a partilha de aprendizagens em grupo (13.2).
--	---

	<p><u>Objetivos expectáveis no momento de pesquisa e de comparação com as respostas obtidas (14):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Conhecer a estrutura de um site. ➤ Promover a separação da informação útil da informação que não contribui para a questão colocada. ➤ Comparar as respostas obtidas anteriormente com a informação presente no site. ➤ Potenciar o registo da informação num cartaz informativo que as crianças possam consultar durante o projeto (15.1). <p><u>Objetivos expectáveis no momento de conclusão da construção dos móveis (15):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Explorar diferentes materiais para promover a imaginação e criatividade. ➤ Promover experiências de integração e <u>ressignificação</u> de materiais reciclados/reutilizados. ➤ Expressar opiniões, preferências e interesses estéticos. ➤ Descrever ações e identificar processos de criação. ➤ Reforçar conhecimentos integrados no projeto atual (partes do corpo de uma abelha). ➤ Estimular as capacidades expressivas e criativas através de processos de experimentação e produção plásticas. ➤ Contactar com diferentes técnicas através da exploração, experimentação e observação.
--	---

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8	Acolhimento				
h	A. Canção do “Bom dia”;				
4	B. Eleição do “Chefe do Dia”;				
5	C. Marcação das presenças;				
-					
9	D. Atualização do quadro do tempo/clima, estação do ano, dia da semana e dia do mês;				
h	E. Canções alusivas à estação do ano (“Canção do Outono”), ao tempo/clima (por exemplo: “Canção da Chuva”, “Canção do Vento”, etc...), ao tema geral do projeto do grupo (“Canção da Abelha Maia”, “Livro Cuscas Olá!”) e ao tema da semana (“Eu gosto de castanhas (São Martinho)” - passa a fazer parte do acolhimento a partir de terça-feira);				
4					
5	F. Conversação sobre a planificação semanal/diária das atividades - Introdução à temática do Magusto/S. Martinho.				
9	1- Leitura da lenda de S. Martinho.	6- Atividade de preenchimento - Preenchimento da imagem de uma castanha (demarcada com furos) com uma linha e agulha sem ponta, criando a imagem da castanha.	10- Separação de lixo acumulado nos últimos dias pelo Grupo e pela Instituição - Atividade integrada no Projeto Eco Escolas (incluído no Plano Anual de Atividades).	13- “O que comem as abelhas?” - atividade inserida no projeto “As Abelhas”	16- Atividades alusivas à festa de S. Martinho/ Magusto - promovidas pela instituição.
h					
4	+				
5	2- Dramatização da história.			13.1- Recolha de informações acerca do que sabem as crianças da instituição, tanto da EPE como do 1º CEB.	
-	(Personagens: S. Martinho, Mendigo, Chuva e Sol).		+	13.2- Reflexão e registo das respostas obtidas.	
1			11- Reutilização do lixo para a decoração da Caixa dos Sons (introduzida como caixa		
0					
h					
3					
0					

				para um jogo a ser construído futuramente) e para a construção dos cartuchos para a festa do Magusto.		
Momento de Higiene						
Lanche						
Atividades Espontâneas no Interior/Exterior						
1 1 h - 1 1 h 3	3- Audição da música e aprendizagem da letra - "Eu gosto de castanhas (São Martinho)" - https://www.youtube.com/watch?v=X5-9F9KafD4 +	Momento de atividades espontâneas em exploração das áreas presentes na sala.	Momento de atividades espontâneas em exploração das áreas presentes na sala.	14- Pesquisa no site https://www.quecomem.com/o-que-as-abelhas-comem/ e comparação das informações obtidas com as informações recolhidas pela escola. 14.1- Construção de um cartaz informativo (como	16- Atividades alusivas à festa de S. Martinho/ Magusto - promovidas pela instituição.	

	Momento de atividades espontâneas em exploração das áreas presentes na sala.			parte do projeto) que responde à questão.		
Momento de Higiene						
Almoço						
Atividades Espontâneas no Interior/Exterior						
1 3 h *5- 3 0 - 1 4 h 4 0	4- Exploração de um ouriço e da sua relação com as castanhas. *5- Atividade de pintura de um ouriço com água e café em pó.	7- Introdução ao tema da reciclagem. + 8- Realização de um diagrama de pontos com as respostas à questão "Em tua casa reciclas?". + 9- Análise do diagrama e reflexão em grupo.	12- Realização de um jogo didático com a caixa de sons, previamente decorada pelo grupo (incluída no Plano Anual de Atividades) - Jogo da memória com ditongos/rimas.	*15- Conclusão da atividade de construção dos móveis de abelha (iniciada na semana anterior). + Momento de atividades espontâneas em exploração das áreas presentes na sala. *A F2 realizará esta atividade no colo de uma	16- Atividades alusivas à festa de S. Martinho/ Magusto - promovidas pela instituição.	

	*A F2 realizará esta atividade no colo de uma das estagiárias e com apoio motor.			das estagiárias e com apoio motor.	
Momento de Higiene (14h40-15h)					
Lanche (15h - 15h30)					
Atividades de Animação e Apoio à Família (15h30 - 17h30)					
Decisões pedagógicas					
<u>Enquadramento nas áreas/domínios de conteúdo</u>					
<u>Área de Formação Pessoal e Social</u>					
<ul style="list-style-type: none"> - Independência e autonomia: manifestado nos diferentes momentos da rotina, em que podemos verificar se a criança cuida de si e assume responsabilidades na sua segurança e bem-estar e se tem autonomia para fazer escolhas e tomar decisões. - Consciência de si como aprendiz: presente em todas as atividades de grupo, inclusive nas rotinas diárias. - Contacto com diversas manifestações culturais, nomeadamente lendas. (1) - Respeito e valorização do ambiente natural. (7, 10, 11) 					

	<ul style="list-style-type: none"> - Partilha das aprendizagens com o grupo. (7, 13.2) - Construção conjunta do pensamento. (13.1, 13.2)
	<u>Área de Expressão e Comunicação</u>
	Domínio da Educação Artística
	<ul style="list-style-type: none"> - Apropriação gradual de instrumentos e técnicas. (5, 6, 15) - Desenvolvimento da criatividade e do sentido estético. (5, 11, 15)
	<u>Subdomínio das Artes Visuais</u>
	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração da multiplicidade e diversidade de materiais, nomeadamente materiais de uso utilitário ou reutilizáveis. (15) - Exploração de elementos expressivos da comunicação visual, nomeadamente as tonalidades. (5)
	<u>Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro</u>
	<ul style="list-style-type: none"> - Representação intencional de experiências da vida quotidiana ou situações imaginárias. (2) - Apreciação da arte dramática ou teatro e para o desenvolvimento da sensibilidade estética. (2) - Invenção e representação de personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização. (2)
	<u>Subdomínio da Música</u>

	<ul style="list-style-type: none"> - Expressão corporal livre, a partir de estímulos musicais diversificados. (3) - Valorizar a música como fator de identidade social e cultural. (3) <p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p><u>Linguagem Oral</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicação, aprendizagem, exploração e desenvolvimento do pensamento. (7, 9, 13.2) - Sensibilização a uma língua estrangeira: o contacto com crianças de outros países permite à criança reconhecer as vantagens de saber falar e compreender outras línguas. <p><u>Comunicação Oral</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreensão de mensagens orais em situações diversas de comunicação. - Promoção de situações que façam a criança sentir-se escutada e ter interesse em comunicar. (7, 8, 9, 13.2) - Valorização da comunicação não verbal. <p><u>Consciência Linguística</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificação, análise e manipulação de fonemas e sílabas ou ditongos e rimas (Consciência Fonológica). (12) - Identificação de diferentes palavras numa frase (Consciência da palavra). <p><u>Abordagem à escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Incorporar a importância do livro na descoberta do prazer da leitura. <p>Domínio da Matemática</p>
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Apropriação progressiva do sentido de número: através de contagens, ordenação dos numerais e a comparação de grandezas. - Articulação da matemática com temáticas do quotidiano. (8) - Organização e sistematização do pensamento e desenvolvimento de formas progressivamente mais elaboradas de representação. (8) - Recolha de informação pertinente para dar resposta a questões colocadas. (8, 13.1) - Utilização de diagramas para organizar e posteriormente interpretar dados recolhidos. (8, 9) <p>Área do Conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Articulação dos conhecimentos prévios com o interesse em novos temas de exploração: criação de projetos. - Sensibilização às ciências naturais e sociais. (13) - Construção da identidade da criança e o conhecimento do meio social em que vive, relativamente ao meio físico e natural. - Preservação do ambiente e recursos naturais: incluindo o respeito e valorização da biodiversidade. - Compreensão e identificação das características distintivas dos seres vivos e reconhecimento das diferenças e semelhanças entre animais e plantas. <p style="text-align: center;"><u>Organização do espaço*</u></p> <p>Segunda-feira: A atividade 1 será realizada no espaço de acolhimento das crianças. A atividade 2 será realizada no espaço exterior ou no polivalente (dependendo das condições atmosféricas). A atividade 3 será realizada no espaço de acolhimento ou no espaço exterior/polivalente. As atividades planeadas para a tarde serão realizadas na mesa de trabalho da sala de atividades destinada para tal.</p>
--	---

	<p>Terça-feira: A atividade 6 será realizada na mesa de trabalho da sala de atividades destinada para tal. As atividades planejadas para a tarde serão realizadas no espaço de acolhimento.</p> <p>Quarta-feira: Todas as atividades planejadas serão realizadas entre o espaço de acolhimento e a mesa de trabalho da sala de atividades destinada para tal.</p> <p>Quinta-feira: A atividade 13.1 será realizada pelas restantes salas da instituição. A atividade 14 será realizada no espaço de acolhimento e no computador. A atividade 15 será realizada na mesa de trabalho da sala de atividades destinada para tal.</p> <p>Sexta-feira: As atividades planejadas para o dia serão realizadas por toda a escola, nomeadamente na sala de atividades, espaço exterior e polivalente.</p> <p>*Nota: Nos momentos de atividades espontâneas, são utilizados os diversos espaços da sala de atividades.</p> <p style="text-align: center;"><u>Organização dos materiais*</u></p> <p>Segunda-feira: Para a atividade 1, será precisa a lenda. Para a atividade 2, serão precisos acessórios para a dramatização. Para a atividade 5, será preciso café em pó, água, pratos e pincéis.</p> <p>Terça-feira: Para a atividade 6, serão precisas linhas castanhas e agulhas. Para a atividade 8, serão precisas cartolinas e velcros.</p>
--	--

	<p>Quarta-feira: Para a atividade 10, será preciso lixo reciclável e recipientes para a separação. Para a atividade 11 será precisa uma caixa reciclada, pacotes de leite reciclados, cola e tesoura. Para a atividade 12, será preciso o jogo previamente construído.</p> <p>Quinta-feira: Para a atividade 14, será preciso o computador. Para a atividade 14.1, serão precisos materiais de construção de um cartaz (tesoura, cola, marcadores, entre outros). Para a atividade 15, serão precisos palitos, tinta preta, esponjas, pratos e pincéis.</p> <p>Sexta-feira: Não Aplicável</p> <p>*Nota: Nos momentos de atividades espontâneas, os materiais utilizados são os disponibilizados em cada área.</p> <p style="text-align: center;"><u>Organização do grupo*</u></p> <p>Segunda-feira: A atividade 2 será realizada dividindo o grupo em 5 pequenos grupos, que a vão realizar à vez. A atividade 5 será realizada individualmente. As restantes atividades planejadas serão realizadas em grande grupo.</p> <p>Terça-feira: A atividade 6 será realizada individualmente. As restantes atividades planejadas serão realizadas em grande grupo.</p> <p>Quarta-feira: As atividades planejadas serão realizadas em grande grupo.</p> <p>Quinta-feira: A atividade 13.1 será realizada em pequenos grupos. A atividade 15 será realizada individualmente. As restantes atividades planejadas serão realizadas em grande grupo.</p>
--	--

	<p>Sexta-feira: O grupo participará em todas as atividades de acordo com as condições necessárias.</p> <p>*Nota: Os momentos de atividades espontâneas podem acontecer individualmente ou em pequenos grupos de acordo com a área selecionada por cada criança.</p>
	<p>Responsável/eis pela dinamização da/s atividade/s</p>
	<p>Segunda-feira: As atividades da manhã serão responsabilidade das estagiárias. As restantes atividades serão dinamizadas em articulação entre as estagiárias e a educadora cooperante.</p> <p>Terça-feira: As atividades serão dinamizadas em articulação entre as estagiárias e a educadora cooperante.</p> <p>Quarta-feira: A atividade 10 será dinamizada pela estagiária Catarina. A atividade 11 será dinamizada pelas estagiárias, uma em cada grupo de trabalho. A atividade 12 será dinamizada pela estagiária Andreia.</p> <p>Quinta-feira: As atividades serão dinamizadas pelas estagiárias.</p> <p>Sexta-feira: As atividades planeadas serão dinamizadas pela instituição em articulação com a educadora cooperante.</p>

NOTA GERAL

O contexto conta com duas crianças com necessidades adicionais de suporte, abrangidas nas medidas adicionais (DL 54/2018, [Art. 10º](#)).

Relativamente à A., não nos foi possível observá-la em nenhum momento, uma vez que não esteve presente nas duas semanas de observação. Neste sentido, a planificação não integra qualquer adaptação ou atividade direcionada para a mesma.

Relativamente à F2., a nossa observação permitiu concluir que, para além dos impedimentos de mobilidade, apenas dois sentidos são funcionais (olfativo e tátil), não sendo, no entanto, possível confirmar que haja resposta ao estímulo desses sentidos. No seguimento do que tem sido feito pela Educadora Cooperante e pela Educadora de Ensino Especial, a F2. terá algum tempo ao longo da semana para estar livremente num colchão, em que existe exercitação dos músculos (mas à qual existe resistência por parte da criança) e estímulo dos sentidos (utilizando materiais/brinquedos adequados à sua condição). Além disso, existe também algum tempo destinado para estar no *standing frame* pediátrico, que permite também a exercitação dos músculos e a integração com o grupo na mesa de trabalho. Atendendo à possibilidade de explorar o tato e o olfato, a F2. será incluída na medida do possível em todas as atividades que o permitam com as devidas adaptações à sua condição.

Apêndice B – Planificação de 13 a 17 de novembro

PLANIFICAÇÃO SEMANAL: 13 a 17 de novembro 2023						
<p>Necessidades de aprendizagem evidenciadas:</p> <p>- Escuta e valorização de ideias diferentes (mais observado em C., D2., D3., H., T.).</p> <p>- Uso da linguagem oral para comunicar eficazmente (mais observadas em N., D1., B., M3., I.).</p> <p>- Desenvolvimento do sentido estético (observado em todas as crianças, de um modo geral, exceto E1., E2., C., T.).</p>	Estagiárias: Andreia Guedes e Catarina Silva					
	Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem					
	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender como acontece a produção do mel por parte das abelhas. - Potenciar o desenvolvimento de competências de programação desconectada. - Perceber as múltiplas possibilidades da exploração de um livro. - Estruturar e anteceder rotinas diárias e semanais. 					
		Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
	8 h	Acolhimento				
	4	A. Canção do “Bom dia”;				
	5	B. Eleição do “Chefe do Dia”;				
	9	C. Marcação das presenças;				
	h	D. Atualização do quadro do tempo/clima, estação do ano, dia da semana e dia do mês;				
	4	E. Canções alusivas à estação do ano (“Canção do Outono”), ao tempo/clima (por exemplo: “Canção da Chuva”, “Canção do Vento”, etc....) e ao tema geral do projeto do grupo (“Canção da Abelha Maia”, “Livro Cuscas Olá!”);				
	5					
<p>- Entendimento das orientações de programação (observado em todo o grupo, de modo geral).</p> <p>- Acompanhamento de sequências rítmicas indicadas para danças, por exemplo (observado em todo o grupo, de modo geral).</p> <p>- Registo dos materiais utilizados numa atividade e respetiva quantidade (observado em todas as crianças em geral, exceto C., D2., H., T.)</p> <p>- Gestão emocional e autorregulação (mais observado em D2., F1., I., L., M3.).</p> <p>- Capacidade de</p>		Proposta de introdução de nova música para o sol - https://www.youtube.com/watch?v=QOM2G_G4Cn8				
	9 h	*1- Atividades de Magusto: conhecer o assador de castanhas e comer castanhas assadas (I).	4- Atividade de Expressão Musical com a música “O Soldadinho” (AG+CS):	6- Apresentação da tabela do “Chefe do Dia” e preenchimento da coluna indicativa da quantidade de vezes que cada criança foi chefe (AG+CS).	*11- Atividade de Culinária (AG+CS):	14- Atividades de musicoterapia (EC).
	4		4.1- Análise dos diferentes momentos da música;		Receita de Broas de Mel: https://saboreiaavida.net/pt/cozinhar/receita/broas-de-mel	
	5	2- Realização do postal que vai para casa para perguntar aos encarregados de educação acerca de como as abelhas fazem o mel (AG+CS).	4.2.- Repetição do ritmo da música através de percussão corporal;	7- “Como as abelhas fazem o mel?": atividade de análise e registo das respostas enviadas pelas famílias inserida no projeto “As Abelhas” (AG+CS).		
	1		*4.3.- Repetição do ritmo usando instrumentos de percussão;			
	0		4.4.- Aprendizagem da letra da música.			
	h					
	3					
	0					

<p>concentração (observado principalmente em D1., D3., F1., H., I., K., M3., N., T., Q.)</p> <p>Interesses evidenciados:</p> <p>- Exploração da área das Ciências disponível na sala (observado em todas as crianças, de um modo geral).</p> <p>- Audição e reprodução de canções (observado em todas as crianças, de um modo geral).</p> <p>- Programação, sequências e percursos (observado na maioria do grupo).</p> <p>Aprendizagens evidenciadas:</p>		<p><i>*A F2. participará nesta atividade através da manipulação de uma castanha assada arrefecida com casca e descascada.</i></p>	<p><i>*A F2. participará nesta atividade através da manipulação de um instrumento de percussão com vibração, como, por exemplo, uma maraca.</i></p>	<p>*A F2. participará nesta atividade através da exploração tátil do mel.</p>	<p><i>*A F2. participará nesta atividade através da exploração tátil da massa e da manipulação da batedeira.</i></p>	
	<p>Momento de Higiene</p> <p>Lanche</p> <p>Atividades Espontâneas no Interior/Exterior</p>					
	11h - 13h30	<p>Momento de atividades espontâneas em exploração das áreas presentes na sala (AG+CS).</p>	<p>Momento de atividades espontâneas em exploração das áreas presentes na sala.</p>	<p>8- Leitura de uma parte do livro "Viva a Natureza! As Abelhas - Como é feito o mel?" (AG+CS).</p> <p style="text-align: center;">+</p> <p>9- Registo da resposta no placar do projeto (AG+CS).</p>	<p>12- Consolidação do momento de culinária através da realização de um registo individual da receita, dos ingredientes e dos processos (AG+CS).</p>	<p>15- Avaliação semanal: análise e reflexão das atividades realizadas ao longo da semana (EC).</p>

<p>- Respeito pela diversidade e solidariedade com os outros (mais observado em C., D2, E1., H., L., M2, T.).</p> <p>- Desenvolvimento do sentido estético (evidenciado em E2.).</p> <p>- Ordem no momento da higiene (evidenciado em B., C., E1., E2., M1., M2., N.).</p> <p>- Reconhecer a autoridade do adulto (recentemente evidenciado em I.)</p>						
	<p>Momento de Higiene</p> <p>Almoço</p> <p>Atividades Espontâneas no Interior/Exterior</p>					
	13h30 - 14h40	<p>3- Projeto "Conhecer o Mundo": experiência "flutua ou não flutua?".</p> <p>3.1.- Registo da experiência.</p>	<p>5- Visita de Estudo ao Palácio de Cristal: "Natureza a Brincar" (EC+I).</p>	<p>10- O Ciclo do Mel: atividade de programação desconectada utilizando o espaço exterior (CS).</p>	<p>13- Atividade de dança em articulação com o livro "Viva a Natureza! As Abelhas - Dança como as Abelhas" (AG+CS).</p> <p style="text-align: center;">+</p> <p>Momento de atividades espontâneas em exploração das áreas presentes na sala.</p>	<p>16- Organização dos portefólios individuais (EC).</p> <p style="text-align: center;">+</p> <p>Momento de atividades espontâneas em exploração das áreas presentes na sala.</p>
	<p>Momento de Higiene (14h40-15h)</p> <p>Lanche (15h - 15h30)</p> <p>Atividades de Animação e Apoio à Família</p> <p>(15h30 - 17h30)</p>					
	<p>Decisões pedagógicas</p>					

	<p style="text-align: center;"><u>Enquadramento nas áreas/domínios de conteúdo</u></p> <p><u>Área de Formação Pessoal e Social</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Independência e autonomia: manifestado nos diferentes momentos da rotina, em que podemos verificar se a criança cuida de si e assume responsabilidades na sua segurança e bem-estar e se tem autonomia para fazer escolhas e tomar decisões. - Consciência de si como aprendiz: presente em todas as atividades de grupo, inclusive nas rotinas diárias. - Partilha das atividades com o grupo: as crianças terão oportunidade de partilhar com as restantes salas da Escola a descoberta que fizeram relativamente à alimentação das abelhas. - Aceitação de perspetivas diferentes (7). <p><u>Área de Expressão e Comunicação</u></p> <p>Domínio da Educação Artística</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a criatividade e o sentido estético (2). <p><u>Subdomínio da Música:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Interligação de audição, interpretação e criação (4.1). - Explorar as características dos sons, nomeadamente o ritmo e a melodia (4). <p><u>Subdomínio da Dança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprender formas de movimento expressivas (13).
	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros (13). <p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escutar e valorizar o contributo de cada um (7). - Importância do livro na descoberta do prazer da leitura e como instrumento de investigação (8, 9). - Importância da escrita do nome próprio (6). <p>Domínio da Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inserir a matemática no quotidiano (11). - Usar unidades de medida para responder a necessidades e questões do quotidiano (11). - Identificar quantidades através de diferentes formas de representação, nomeadamente desenhos, símbolos ou escrita de numerais (12). - Desenvolvimento da orientação espacial (13). <p><u>Área do Conhecimento do Mundo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sensibilização às ciências naturais e sociais (3). - Rigor na abordagem dos conceitos e no desenvolvimento dos processos (3). - Exploração de saberes relativos ao meio físico e natural (3). - Descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que ocorrem no meio físico e natural (3). <p style="text-align: center;"><u>Organização do espaço*</u></p>

	<p>Segunda-feira: A atividade 1 será realizada no espaço exterior. A atividade 2 será realizada na mesa de trabalho da sala de atividades destinada para tal. A atividade 3 terá início no espaço de acolhimento da sala de modo a introduzir o tema e continuará na mesa de trabalho da sala.</p> <p>Terça-feira: A atividade 4 será realizada, inicialmente, no espaço de acolhimento da sala e, posteriormente, em todo o espaço da sala para que as crianças se possam mover livremente. A atividade 5 será realizada fora do contexto escolar.</p> <p>Quarta-feira: As atividades 6, 8 e 9 serão realizadas no espaço de acolhimento da sala. A atividade 7 será realizada na mesa de trabalho da sala de atividades destinada para tal. A atividade 10 será realizada no espaço exterior do 1º Ciclo do Ensino Básico.</p> <p>Quinta-feira: As atividades 11 e 12 serão realizadas na mesa de trabalho da sala de atividades destinada para tal. A atividade 13 será realizada no espaço exterior ou no polivalente (consoante as condições atmosféricas).</p> <p>Sexta-feira: A atividade 14 será realizada no espaço de acolhimento da sala. As atividades 15 e 16 serão realizadas na mesa de trabalho da sala de atividades destinada para tal.</p> <p>*Nota: Nos momentos de atividades espontâneas, são utilizados os diversos espaços da sala de atividades.</p> <p style="text-align: center;"><u>Organização dos materiais*</u></p>
--	---

	<p>Segunda-feira: Para a atividade 2 será necessário um postal previamente construído e materiais de pintura, como lápis e marcadores. Para a atividade 3 será necessário um recipiente com água e vários objetos flutuantes e não flutuantes. Para atividade 3.1, será necessário um suporte de registo previamente construído e materiais de escrita e de pintura.</p> <p>Terça-feira: Para a atividade 4 será necessário um instrumento de reprodução da música e diferentes instrumentos de percussão disponíveis na sala de atividades.</p> <p>Quarta-feira: Para a atividade 6 será utilizada uma tabela previamente construída. Para a atividade 7 serão necessárias as respostas fornecidas pelos Encarregados de Educação. Para a atividade 8 será necessário o livro "Viva a Natureza! As Abelhas". Para a atividade 9 serão necessários materiais de escrita como marcadores e imagens representativas da produção do mel. Para a atividade 10 será utilizado giz e imagens representativas da produção do mel.</p> <p>Quinta-feira: Para a atividade 11 será necessária farinha, açúcar, mel, canela, sal, azeite, ovos, unidades de medida variadas, batedeira e forno. Para a atividade 12 serão necessários materiais de desenho, como lápis de cor. Para a atividade 13 será necessário um instrumento de reprodução da música e o livro "Viva a Natureza! As Abelhas".</p> <p>Sexta-feira: Não Aplicável.</p> <p>*Nota: Nos momentos de atividades espontâneas, os materiais utilizados são os disponibilizados em cada área.</p> <p style="text-align: center;"><u>Organização do grupo*</u></p> <p>Segunda-feira: As atividades 2 e 13.1 serão realizadas individualmente. As restantes atividades serão realizadas em grande grupo.</p>
--	---

	<p>Terça-feira: As atividades planejadas serão realizadas em grande grupo.</p> <p>Quarta-feira: A atividade 9 será realizada individualmente. As restantes atividades serão realizadas em grande grupo.</p> <p>Quinta-feira: A atividade 12 será realizada individualmente. As restantes atividades serão realizadas em grande grupo.</p> <p>Sexta-feira: As atividades planejadas serão realizadas em grande grupo.</p> <p>*Nota: Os momentos de atividades espontâneas podem acontecer individualmente ou em pequenos grupos de acordo com a área selecionada por cada criança.</p>
	Responsável/eis pela dinamização da/s atividade/s
	<p>Legenda da tabela:</p> <p>AG - Andreia Guedes</p> <p>CS - Catarina Silva</p> <p>EC - Educadora Cooperante</p> <p>I - Instituição</p>

Apêndice C – Planificação de 11 a 15 de dezembro

PLANIFICAÇÃO SEMANAL: 11 a 15 de dezembro de 2023						
<p><u>Necessidades de aprendizagem evidenciadas:</u></p> <p>- Trabalhar em equipa (observado em todo o grupo no geral).</p> <p>- Ouvir e aceitar as opiniões dos outros (observado principalmente em C., D2., D3., H., M2., T).</p> <p>- Respeito pelas regras da sala e pelas orientações dadas (mais observado em D3., Q).</p>	Estagiárias: Andreia Guedes e Catarina Silva					
	Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem					
<p><u>Interesses evidenciados:</u></p> <p>- Partilhar diferentes experiências de Natal que cada criança vivencia com a sua família (observado em todo o grupo no geral).</p>	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	
	8 h 4 5 9 h	Acolhimento (Rotina) - Canção do "Bom dia"; Eleição do "Chefe do Dia"; - Marcação das presenças;	Acolhimento (Rotina) - Canção do "Bom dia"; Eleição do "Chefe do Dia"; - Marcação das presenças;	Acolhimento (Rotina) - Canção do "Bom dia"; Eleição do "Chefe do Dia"; - Marcação das presenças;	Acolhimento (Rotina) - Canção do "Bom dia"; Eleição do "Chefe do Dia"; - Marcação das presenças;	Acolhimento (Rotina) - Canção do "Bom dia"; Eleição do "Chefe do Dia"; - Marcação das presenças;

<p>- Conhecer diferentes tradições de Natal pelo Mundo (observado em todo o grupo no geral).</p> <p>- Divisão silábica (observado em todas as crianças, de um modo geral).</p> <p>- Oportunidades de reciclagem inseridas na rotina (observado em todas as crianças, de um modo geral).</p> <p>Aprendizagens evidenciadas:</p> <p>- Diferenciação entre o número de letras e o número de sílabas de uma palavra (recentemente observado em C., D2., E1., E2., T.).</p> <p>- Sensibilização para a separação do lixo produzido durante o dia pelos sacos de</p>	<p>5</p> <p>- Atualização do quadro do tempo/clima, estação do ano, dia da semana e dia do mês;</p> <p>- Canções alusivas à estação do ano ("Canção do Outono"), ao tempo/clima (por exemplo: "Canção da Chuva", "Canção do Vento", etc...), ao tema geral do projeto do grupo ("Canção da Abelha Maia", "Livro Cuscas Olá!").</p> <p>Conversação sobre a planificação semanal/diária das atividades.</p> <p>Abertura de dois copos da árvore de copos designada para a área da Escrita.</p> <p>(AG)</p>	<p>- Atualização do quadro do tempo/clima, estação do ano, dia da semana e dia do mês;</p> <p>- Canções alusivas à estação do ano ("Canção do Outono"), ao tempo/clima (por exemplo: "Canção da Chuva", "Canção do Vento", etc...), ao tema geral do projeto do grupo ("Canção da Abelha Maia", "Livro Cuscas Olá!").</p> <p>Conversação sobre a planificação semanal/diária das atividades.</p> <p>Abertura de dois copos da árvore de copos designada para a área da Escrita.</p> <p>(CS)</p>	<p>- Atualização do quadro do tempo/clima, estação do ano, dia da semana e dia do mês;</p> <p>- Canções alusivas à estação do ano ("Canção do Outono"), ao tempo/clima (por exemplo: "Canção da Chuva", "Canção do Vento", etc...), ao tema geral do projeto do grupo ("Canção da Abelha Maia", "Livro Cuscas Olá!").</p> <p>Conversação sobre a planificação semanal/diária das atividades.</p> <p>Abertura de dois copos da árvore de copos designada para a área da Escrita.</p> <p>(AG)</p>	<p>- Atualização do quadro do tempo/clima, estação do ano, dia da semana e dia do mês;</p> <p>- Canções alusivas à estação do ano ("Canção do Outono"), ao tempo/clima (por exemplo: "Canção da Chuva", "Canção do Vento", etc...), ao tema geral do projeto do grupo ("Canção da Abelha Maia", "Livro Cuscas Olá!").</p> <p>Conversação sobre a planificação semanal/diária das atividades.</p> <p>Abertura de dois copos da árvore de copos designada para a área da Escrita.</p> <p>(CS)</p>	<p>- Atualização do quadro do tempo/clima, estação do ano, dia da semana e dia do mês;</p> <p>- Canções alusivas à estação do ano ("Canção do Outono"), ao tempo/clima (por exemplo: "Canção da Chuva", "Canção do Vento", etc...), ao tema geral do projeto do grupo ("Canção da Abelha Maia", "Livro Cuscas Olá!").</p> <p>Conversação sobre a planificação semanal/diária das atividades.</p> <p>(EC)</p>
---	--	---	---	---	--

<p>reciclagem (observado em todas as crianças, de um modo geral).</p> <p>- Gestão emocional e autorregulação (recentemente observado em I., L., M3).</p> <p>- Participação nas rotinas do acolhimento (recentemente observado em D1., M3., Q.).</p>	<p>9 h 4 5 - 1 0 h 3 0</p> <p>1. "Natal nos diferentes países": atividade de exploração das tradições de Natal nos países representados no Grupo (Portugal, Angola, China, Rússia e Chile).</p> <p>1.1. Para esta atividade, o adulto terá um conjunto de adivinhas acerca da localização de envelopes pela sala.</p> <p>1.2. O grupo será dividido em quatro subgrupos, sendo cada um responsável por encontrar um envelope.</p> <p>1.3. Após o envelope ser encontrado, o grande grupo deve realizar em conjunto um desafio corretamente para que o possa abrir.</p>	<p>4. Preparação de algumas questões que contribuam para o enriquecimento do projeto em curso para colocar ao escritor e apicultor Paulo Santos acerca das abelhas.</p> <p>(EC)</p> <p>+</p> <p>Realização de uma atividade de expressão plástica "O meu gorro": cada criança tem um gorro de Natal que deve decorar a seu gosto de acordo com os materiais selecionados.</p> <p>(EC)</p>	<p>Participação na visita do escritor e apicultor "Paulo Santos" em conjunto com as restantes salas da Educação Pré-Escolar</p> <p>(AG+ CS)</p>	<p>Festa de Natal: partilha, com a comunidade escolar, de uma música de Natal em conjunto com as restantes salas da Educação Pré-Escolar</p> <p>(EC)</p>	<p>Reflexão semanal acerca das atividades desenvolvidas.</p> <p>(EC)</p>
---	--	---	---	--	--

	<p>1.4. Dentro do envelope estarão respostas relativamente a um tema acerca do Natal para cada um dos países (ex.: altura em que se celebra).</p> <p>1.5. As crianças irão colocar as imagens que forem encontrando nos envelopes nas respetivas cartolinas.</p> <p>(AG+CS)</p>				
Momento de Higiene					
Lanche					
Atividades Espontâneas no Interior/Exterior					
1 1 h - 1 1 h	2. Comparação e debate acerca das semelhanças e diferenças das tradições de Natal em cada país através da	Realização de um momento preparatório para a apresentação de uma música à escola. (EC)	Conversação em grande grupo acerca do que mais gostaram na apresentação do escritor e do que aprenderam de novo.	Festa de Natal: momento de leitura em articulação com as professoras estagiárias do 1º CEB	Organização dos portefólios individuais. (EC)

	<p>observação das cinco folhas de registo.</p> <p>(CS)</p>			(AG+CS+E1C)	
Momento de Higiene					
Almoço					
Atividades Espontâneas no Interior/Exterior					
13 h 30 - 14 h 40	3. "Ajuda a Maia": atividade de programação desconnectada em que as crianças devem ajudar a abelha Maia a chegar aos diferentes países (abordados da parte da manhã), seguindo uma pequena história que lhes dará as indicações. Para tal devem utilizar as indicações "andar para a frente/trás" e "rodar para a direita/esquerda".	Leitura de uma história alusiva ao Natal. + Momento de atividades espontâneas em exploração das áreas presentes na sala.	Realização de um momento preparatório para a apresentação de uma música à escola. (EC) + Momento de atividades espontâneas em exploração das áreas presentes na sala.	Festa de Natal: participação no Mercado de Natal (I)	Reflexão e avaliação das aprendizagens promovidas no 1º Período. (EC) + Momento de atividades espontâneas em exploração das áreas presentes na sala.

	<p>O grupo será dividido em dois grupos, cada um com o seu tabuleiro.</p> <p>(AG+CS)</p> <p style="text-align: center;">+</p> <p>Momento de atividades espontâneas em exploração das áreas presentes na sala.</p>				
Momento de Higiene (14h40-15h)					
Lanche (15h - 15h30)					
Atividades de Animação e Apoio à Família (15h30 - 17h30)					
<p>Decisões pedagógicas</p> <p><u>Justificação das opções tomadas</u></p> <p>Para esta semana, optamos por abordar diferentes tradições de Natal praticadas nos países de origem das crianças do grupo para que exista uma sensibilização para diferentes culturas e diferentes práticas.</p>					

	<p>Para além disso, a visita do escritor Paulo Santos tem como objetivo partilhar o projeto dinamizado durante a Prática Educativa Supervisionada, "As Abelhas", com a restante instituição e com as instituições básicas do agrupamento, divulgando com os grupos o que as crianças aprenderam com o projeto e que gostariam de transmitir.</p> <p style="text-align: center;"><u>Enquadramento nas áreas/domínios de conteúdo</u></p> <p><u>Área de Formação Pessoal e Social</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Independência e autonomia: manifestado nos diferentes momentos da rotina, em que podemos verificar se a criança cuida de si e assume responsabilidades na sua segurança e bem-estar e se tem autonomia para fazer escolhas e tomar decisões. - Consciência de si como aprendiz: presente em todas as atividades de grupo, inclusive nas rotinas diárias. - Partilha das atividades com a instituição. (na participação na visita do escritor e apicultor "Paulo Santos"). - Aceitação de perspetivas diferentes (1,2,3,4). - Educação para os valores: respeitar reconhecer valores idênticos e diferentes dos seus (1,2). - Reconhecimento e aceitação das características individuais (1,2). - Reconhecimento de laços de pertença (1,2). <p><u>Área de Expressão e Comunicação</u></p> <p>Domínio da Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da consciência e domínio do corpo: promoção do prazer no movimento em relação com o espaço (3). - Mobilizar o corpo com precisão e coordenação: coordenação, alteração e diferenciação dos movimentos (3).
--	---

	<p>Domínio da Educação Artística</p> <p><u>Subdomínio da Música:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Interligação de audição, interpretação e criação (1.3.). - Explorar as características dos sons, nomeadamente o ritmo e a melodia (1.3.). <p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escutar e valorizar o contributo de cada um (1,2,3,4). - Importância da escrita do nome próprio (promovida em todas as atividades e na exploração da área da escrita). <p>Domínio da Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inserir a matemática no quotidiano (presente no momento de acolhimento, com diferentes contagens). - Identificar quantidades através de diferentes formas de representação, nomeadamente desenhos, símbolos ou escrita de numerais (1.3.). - Desenvolvimento da orientação espacial, nomeadamente noções de lateralidade (3). <p style="text-align: center;"><u>Organização do espaço*</u></p> <p>Segunda-feira: Todas as atividades da manhã serão realizadas na sala de atividades, sendo que a atividade 1 será realizada por toda a sala e a atividade 2 no espaço de acolhimento. Durante a tarde, a atividade 3 será dinamizada no espaço exterior coberto pertencente ao 1º CEB.</p> <p>Terça-feira: Todas as atividades serão realizadas na mesa de trabalho da sala e no espaço de acolhimento.</p>
--	--

	<p>Quarta-feira: A primeira atividade da manhã será realizada no ginásio da instituição, enquanto a segunda parte da manhã ocorrerá no espaço de acolhimento da sala de atividades.</p> <p>Quinta-feira: As atividades da parte da manhã decorrerão no espaço do ginásio da instituição e a atividade da tarde acontecerá no espaço exterior coberto pertencente ao 1º CEB.</p> <p>Sexta-feira: Todas as atividades serão realizadas na mesa de trabalho da sala.</p> <p>*Nota: Nos momentos de atividades espontâneas, são utilizados os diversos espaços da sala de atividades.</p> <p style="text-align: center;"><u>Organização dos materiais*</u></p> <p>Segunda-feira: Para a primeira parte da manhã, serão necessários quatro envelopes, cada um com um desafio para resolver e imagens relativas à questão que o mesmo pretende responder. Para além disso, serão necessárias 5 cartolinas, cada uma representativa de um país. Para a segunda parte da manhã, serão apenas necessárias as cartolinas preenchidas. Para a parte da tarde, serão necessárias as imagens das bandeiras dos países já abordados de manhã e dois tabuleiros desenhados com giz no chão.</p> <p>Terça-feira: Não aplicável.</p> <p>Quarta-feira: Para as atividades da manhã será apenas necessário o cartaz de divulgação do projeto realizado anteriormente pelas crianças.</p>
--	---

	<p>Quinta-feira: Para as atividades do dia, não serão necessários materiais em específico, apenas um aparelho de reprodução da música que as crianças da Educação Pré-Escolar vão apresentar.</p> <p>Sexta-feira: Não aplicável.</p> <p>*Nota: Nos momentos de atividades espontâneas, os materiais utilizados são os disponibilizados em cada área.</p> <p style="text-align: center;"><u>Organização do grupo*</u></p> <p>Segunda-feira: Para a primeira atividade da manhã, o grupo será dividido em quatro subgrupos para que possam encontrar os envelopes, contudo os desafios serão realizados em grande grupo. Para a segunda parte da manhã, a atividade será realizada em grande grupo. Durante a tarde, o grupo será dividido em dois subgrupos.</p> <p>Terça-feira: Todas as atividades serão realizadas em grande grupo.</p> <p>Quarta-feira: A primeira parte da manhã será realizada em conjunto com as restantes salas da Educação Pré-Escolar, enquanto as restantes atividades serão realizadas em grande grupo.</p> <p>Quinta-feira: Todas as atividades serão realizadas em grande grupo.</p>
--	---

	<p>Sexta-feira: Todas as atividades serão realizadas em grande grupo.</p> <p>*Nota: Os momentos de atividades espontâneas podem acontecer individualmente ou em pequenos grupos de acordo com a área selecionada por cada criança.</p>
	Responsável/eis pela dinamização da/s atividade/s
	<p>Legenda da tabela:</p> <p>AG - Andreia Guedes</p> <p>CS - Catarina Silva</p> <p>EC - Educadora Cooperante</p> <p>I - Instituição</p> <p>E1C- Estagiárias do 1º CEB</p>

Apêndice D – Cartaz realizado para o momento de divulgação do projeto

O que queremos aprender?

Como são os sons das abelhas?
 Descubramos que as abelhas têm quatro asas que são muito sensíveis e muito fortes ao mesmo tempo. São usadas ao voar para ir para a flor e a colmeia.
 Como é a vida das abelhas?
 Descubramos que a casa das abelhas é a colmeia, onde vivem e trabalham as abelhas operárias, as jovens, a abelha-rei e as abelhas jovens. Também da colmeia há fêmeas mais as abelhas fêmeas e machos.
 Como é que as abelhas fazem o mel?
 As abelhas têm um polvo. As fêmeas das abelhas são muito importantes e fazem o mel. As fêmeas das abelhas são muito importantes e fazem o mel. As fêmeas das abelhas são muito importantes e fazem o mel.
 Como é que as abelhas comem?
 As abelhas comem pólen, néctar e mel e bebem água. A abelha-rei come pólen, néctar e mel e bebem água. A abelha-rei come pólen, néctar e mel e bebem água. A abelha-rei come pólen, néctar e mel e bebem água.

O que fizemos?

Miscar
 Na quinta do "Os Amigos"
 Biscoitos
 Pinturas
 Abelhas Gigantes
 Mobília de Abelhas
 Bengalengas

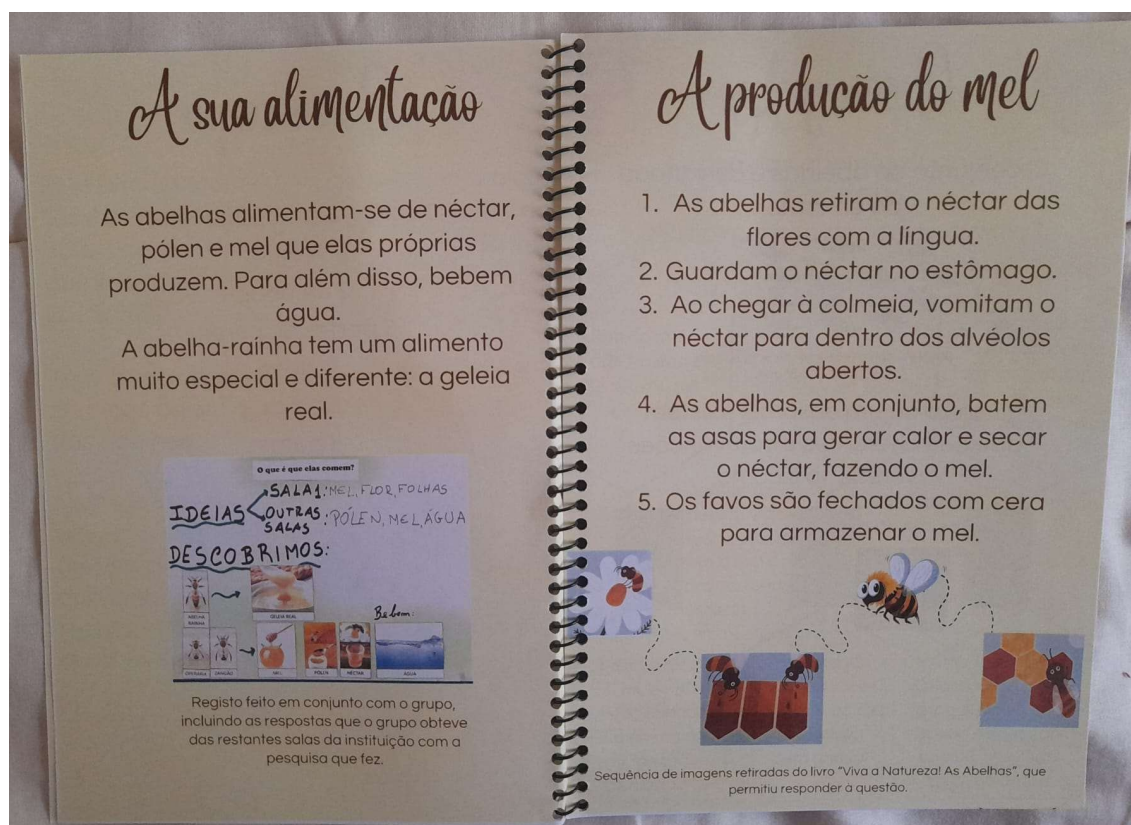
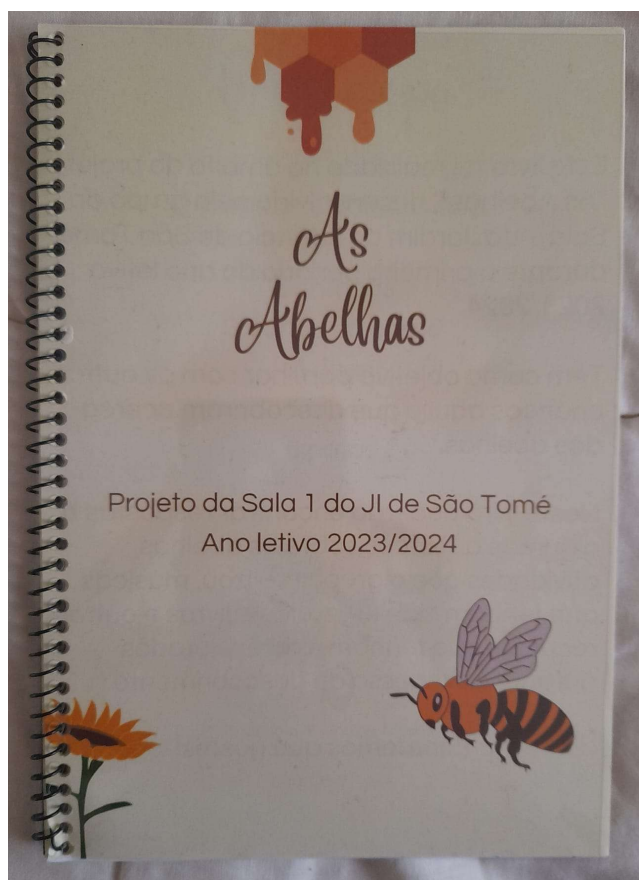
Os livros que usamos:

Cuscas: Clá
 Viva a Natureza! As Abelhas

Quem nos ajudou?

As nossas famílias

Apêndice E – Livro realizado para o momento de divulgação do projeto

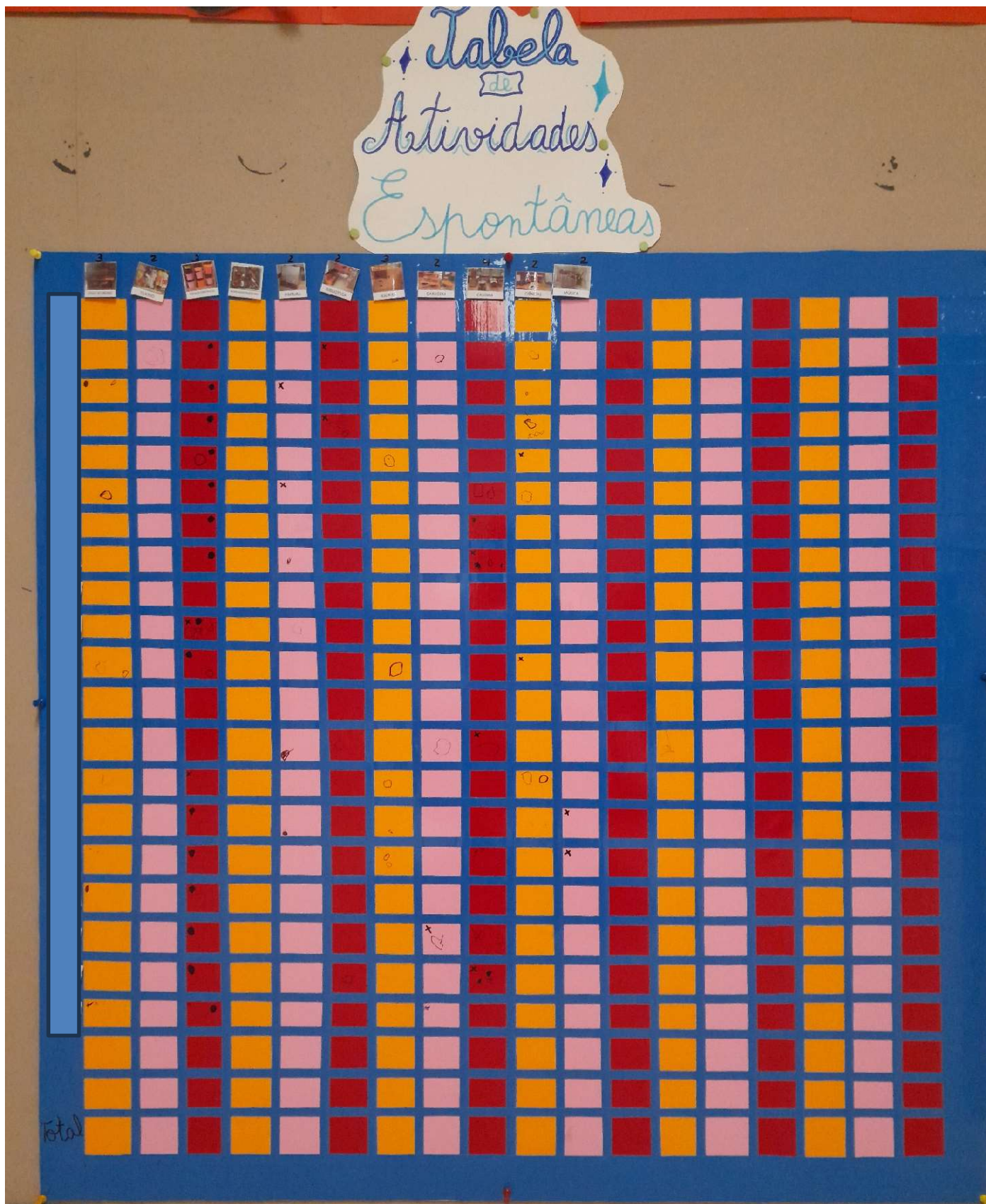


Apêndice F – Tabela de eleição do chefe do dia

Chefe do Dia

<i>Elia</i>	ELIA
<i>Kevin</i>	KEVIN
<i>Matilde</i>	MATILDE
<i>Dinis</i>	DINIS
<i>Noa</i>	NOA
<i>Filipe</i>	FILIFE
<i>Quinn</i>	QUINN
<i>Hugo</i>	HUGO
<i>Benedita</i>	BENEDITA
<i>Ismael</i>	ISMAEL
<i>Diana</i>	DIANA
<i>Francisca</i>	FRANCISCA
<i>Lucas</i>	LUCAS
<i>Carolina</i>	CAROLINA
<i>Dario</i>	DARIO
<i>Thiago</i>	THIAGO
<i>Ana</i>	ANA
<i>Maria</i>	MARIA
<i>Mira</i>	MIRA
<i>Emily</i>	EMILY

Apêndice G – Tabela de escolha das áreas de atividade espontânea



Apêndice H – Planificação de 27 a 30 de novembro

PLANIFICAÇÃO SEMANAL: 27 a 30 de novembro 2023					
<p>Necessidades de aprendizagem evidenciadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordenação motora (observado em todo o grupo, de um modo geral). - Estagiárias: Andreia Guedes e Catarina Silva - Gestão emocional e autorregulação (mais observado em D2., F1., I., L.). - Concentração e envolvimento no momento de leitura de uma história (mais observado em D1., D2., D3., F1., I., L., Q.). - Desenvolvimento do sentido estético (recentemente observado em Q.). 	Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem				
	<ul style="list-style-type: none"> → Conhecer diferentes tradições praticadas durante a Época Natalícia; → Promover o gosto por momentos de leituras de histórias; → Potenciar o sentido rítmico através de percussão corporal; → Sensibilizar o grupo para a inclusão; → Estimular o gosto e interesse pela área da linguagem e escrita; → Fomentar o gosto pelas expressões (artística, motora e musical). 				
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira

<ul style="list-style-type: none"> - Aceitação da derrota em situação de jogo (mais observado em D2.). - Respeito pelas regras da sala e pelas orientações dadas (mais observado em D3., K., Q.). - Boas práticas e autonomia no almoço (mais observado em B., D1., F1., L., M1., M2.). <p>Interesses evidenciados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilização de instrumentos de percussão em momentos de exploração musical (observado em todo o grupo no geral). - Participação em atividades experimentais (observado em todas as crianças, de um modo geral). 	Acolhimento (Rotina)	Acolhimento (Rotina)	Acolhimento (Rotina)	Acolhimento (Rotina)	<p>Receção da mãe da M3 para participar no momento de acolhimento: apresentação de uma música característica da nacionalidade da M3 e apresentação de algumas características do país onde nasceu (aspectos culturais, paisagens, costumes, ...)</p> <p style="text-align: center;">(MM3)</p> <p style="text-align: center;">FERIADO</p>
	8 h 4 5 9 h 4 5	<ul style="list-style-type: none"> - Canção do "Bom dia"; - Eleição do "Chefe do Dia"; - Marcação das presenças; - Atualização do quadro do tempo/clima, estação do ano, dia da semana e dia do mês; - Canções alusivas à estação do ano ("Canção do Outono"), ao tempo/clima (por exemplo: "Canção da Chuva", "Canção do Vento", etc...), ao tema geral do projeto do grupo ("Canção da Abelha Maia", "Livro Cuscas Olá!"). - Conversação sobre a planificação semanal/diária das atividades. <p style="text-align: center;">(CS)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Canção do "Bom dia"; - Eleição do "Chefe do Dia"; - Marcação das presenças; - Atualização do quadro do tempo/clima, estação do ano, dia da semana e dia do mês; - Canções alusivas à estação do ano ("Canção do Outono"), ao tempo/clima (por exemplo: "Canção da Chuva", "Canção do Vento", etc...), ao tema geral do projeto do grupo ("Canção da Abelha Maia", "Livro Cuscas Olá!"). - Conversação sobre a planificação semanal/diária das atividades. <p style="text-align: center;">(AG)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Canção do "Bom dia"; - Eleição do "Chefe do Dia"; - Marcação das presenças; - Atualização do quadro do tempo/clima, estação do ano, dia da semana e dia do mês; - Canções alusivas à estação do ano ("Canção do Outono"), ao tempo/clima (por exemplo: "Canção da Chuva", "Canção do Vento", etc...), ao tema geral do projeto do grupo ("Canção da Abelha Maia", "Livro Cuscas Olá!"). - Conversação sobre a planificação semanal/diária das atividades. <p style="text-align: center;">(CS)</p>	

<p>- Escrita do seu nome próprio (recentemente observado em C., D2., E1., E2., H., T.)</p> <p>- Oportunidades de reciclagem inseridas na rotina (observado em todas as crianças, de um modo geral).</p> <p>- Atividades de Sequências/ Padrões (observado em todas as crianças, de um modo geral).</p> <p>- Músicas temáticas (observado em todas as crianças, de um modo geral).</p> <p>Aprendizagens evidenciadas:</p> <p>- Tranquilidade no momento de separação dos familiares de manhã e durante o dia</p>	<p>9 h 4 5 - 1 0 h 3 0</p>	<p>1. "O que é o Natal para mim?":</p> <p>1.1. Partilha das diferentes tradições de Natal, refletindo acerca de como os diferentes países celebram o Natal.</p> <p>1.2. Construção de um mural com as diferentes ideias.</p> <p>2. Apresentação de diferentes propostas de uma prenda de Natal para oferecer às famílias.</p> <p>(CS)</p>	<p>4. Projeto "As Abelhas-Rainha": resposta à questão "Para que servem as patas das abelhas?" a partir da questão "As abelhas têm pés?", à qual o grupo já consegue responder</p> <p>4.1. Questionamento ao grupo acerca de hipóteses de resposta;</p> <p>4.2. Visualização do vídeo: https://ensina.rtp.pt/artigo/porque-e-que-as-abelhas-sao-muito-importantes/</p> <p>4.3. Diálogo conjunto acerca das hipóteses apresentadas anteriormente e as respostas apresentadas no vídeo.</p> <p>4.4. Registo das conclusões do grupo.</p>	<p>6. Atividade de Expressão Musical com a música "O Soldadinho":</p> <p>6.1.- Análise dos diferentes momentos da música;</p> <p>*6.2.- Repetição do ritmo da música através de percussão corporal;</p> <p>6.3.- Aprendizagem da letra da música.</p> <p>(CS)</p> <p><i>*A F2. participará nesta atividade através da manipulação de um instrumento de percussão com vibração,</i></p>	<p>9. Realização do primeiro momento da prenda de Natal de acordo com a proposta mais votada anteriormente pelo grupo.</p> <p>(AG + CS)</p>	<p>FERIADO</p>
--	--	---	---	--	---	-----------------------

<p>(recentemente observado em I., M3.).</p> <p>- Autonomia e participação no momento de acolhimento (recentemente observado em Q., D1., M3.).</p> <p>- Sensibilização para com os Direitos das Crianças (observado em todo o grupo no geral).</p>		<p>(AG)</p>	<p><i>como, por exemplo, uma maraca.</i></p>			
<p>- Reconhecimento de palavras com o mesmo som final (recentemente observado em B., C., E2.).</p>	<p>1 1 h - 1 1 h 3 0</p>	<p>3. Votação da proposta que o grupo vai realizar:</p> <p>3.1. Escolha de um modo de votação;</p> <p>3.2. Realização da recolha e da organização dos dados;</p> <p>3.3. Tratamento dos resultados da votação de</p>	<p>Atividade de articulação entre a Sala 1 e a turma do 3º Ano no âmbito do Projeto "As Abelhas-Rainha".</p> <p>(EC + PT3)</p>	<p>7. Leitura da história "O Soldadinho de Chumbo".</p> <p>(AG)</p>	<p>Momento de atividades espontâneas em exploração das áreas presentes na sala (na área da pintura estarão disponíveis os materiais para realização de um recurso a realizar em colaboração com o CAA da instituição)</p>	<p>FERIADO</p>
<p>Momento de Higiene</p> <p>Lanche</p> <p>Atividades Espontâneas no Interior/Exterior</p>						

	forma a obter uma proposta mais votada.				
	(AG)				
Momento de Higiene					
Almoço					
Atividades Espontâneas no Interior/Exterior					
13 h - 14 h 40	Receção da mãe da F2. Partilha da perspetiva familiar acerca da F2. Momento de socialização com a mãe e inclusão nas rotinas da sala. (MF2 + EC)	5. Projeto "Conhecer o Mundo": realização da experiência "Vulcão em erupção": 5.1. Divisão do grupo geral em dois grupos menores. 5.2. Realização da experiência. 5.3. Registo da realização da experiência e dos resultados. (AG + CS)	8. Apresentação da tabela de marcação das áreas em momento de atividades espontâneas. (CS) + Momento de atividades espontâneas em exploração das áreas presentes na sala (na área de pintura, estará disponível o material para o início da construção de um recurso necessário para	10. Atividades de expressão motora: 10.1. "Como me desloco?" - atividade de deslocamentos: correr, saltar com os pés juntos, saltar ao pé-coxinho, rastejar, andar como um caranguejo, gatinhar. 10.2. "Quantas palmas?": enquanto a música está a tocar, as crianças devem correr. Quando a música para, o adulto bate uma palma para as crianças se sentarem e duas	FERIADO

		+ Momento de atividades espontâneas em exploração das áreas presentes na sala.	o projeto "As Abelhas-Rainha").	palmas para as crianças se deitarem. Este exercício é realizado várias vezes. 10.3. Jogo "Livra-te das bolas": o grupo é dividido em duas equipas. Cada equipa tem metade do espaço e no seu espaço tem um determinado número de bolas. Quando o jogo começar, cada equipa deve tentar retirar o máximo de bolas possível do seu campo e atirar para o campo da equipa contrária. No final, ganha a equipa com menos bolas. 10.4. Momento de relaxamento para alongar o corpo. (AG + CS)	
Momento de Higiene (14h40-15h)					

	Lanche (15h - 15h30)
	Atividades de Animação e Apoio à Família (15h30 - 17h30)
	Decisões pedagógicas
	<u>Enquadramento nas áreas/domínios de conteúdo (OCEPE)</u>
	<p><u>Área de Formação Pessoal e Social</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Independência e autonomia: manifestado nos diferentes momentos da rotina, em que podemos verificar se a criança cuida de si e assume responsabilidades na sua segurança e bem-estar e se tem autonomia para fazer escolhas e tomar decisões. - Consciência de si como aprendiz: presente em todas as atividades de grupo, inclusive nas rotinas diárias. - Educação para os valores: passível de ser observado nas interações entre crianças e com a equipa educativa, permitindo aprender valores "que não se ensinam" e que surgem apenas na ação-conjunta e nas relações com os outros. - Contacto com diferentes manifestações culturais (1; momento de acolhimento de quinta-feira). - Reconhecimento de laços de pertença social e cultural (1; momento de acolhimento de quinta-feira). - Autonomia para fazer escolhas e tomar decisões (2). - Debate e negociação (2). - Tomada de consciência e aceitação de perspetivas e valores diferentes (2).

	<p><u>Área de Expressão e Comunicação</u></p> <p>→ Domínio da Educação Física</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da consciência e domínio do corpo (10). - Exploração livre do espaço e do movimento (10). - Controlo voluntário do movimento - Deslocamentos e Equilíbrios (10). - Relações sociais em situação de jogo (10.3.). <p>→ Domínio da Educação Artística</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da criatividade e do sentido estético: manifestado durante os momentos de atividades espontâneas, nomeadamente nas áreas que potenciam as artes visuais, o jogo dramático e a música. <p><u>Subdomínio da Música:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Interligação de audição, interpretação e criação (6.1). - Explorar as características dos sons, nomeadamente o ritmo e a melodia (6). - Contacto com diferentes formas e estilos musicais (momento de acolhimento de quinta-feira). <p>→ Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criar um clima de comunicação: manifestado nos diferentes momentos do dia. - Escutar e valorizar o contributo de cada criança (1, 2, 4.1.). - Importância do livro na descoberta do prazer da leitura (7). - Importância da escrita do nome próprio (promovido nas diferentes atividades e na área da Abordagem à Escrita).
--	---

	<p>→ Domínio da Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inserir a matemática no quotidiano (3). - Recolha, organização e tratamento de dados para responder a questões que fazem sentido às crianças (3). - Desenvolvimento da orientação espacial (10). <p>Área do Conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sensibilização às ciências naturais e sociais (5). - Exploração de saberes relativos ao meio físico e natural (5). - Descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que ocorrem no meio físico e natural (5). <p style="text-align: center;"><u>Organização do espaço*</u></p> <p>Segunda-feira: As atividades da primeira parte da manhã serão realizadas no espaço destinado para o acolhimento. A atividade destinada para o segundo momento da manhã será realizada na mesa de trabalho da sala de atividades destinada para tal.</p> <p>Terça-feira: As atividades da primeira parte da manhã serão realizadas, inicialmente, no espaço destinado para o acolhimento e, posteriormente, para o registo das conclusões, na mesa de trabalho da sala de atividades destinada para tal. A atividade da tarde será realizada no espaço exterior, caso as condições climáticas o permitam.</p> <p>Quarta-feira: A atividade da primeira parte da manhã será realizada, inicialmente, na sala de atividades e, posteriormente, no espaço exterior. A atividade destinada para a segunda parte da manhã será realizada na biblioteca da instituição.</p>
--	---

	<p>Quinta-feira: A atividade destinada para a primeira parte da manhã será realizada na mesa de trabalho da sala de atividades destinada para tal. A atividade da tarde será realizada no polivalente da instituição.</p> <p>Sexta-feira: FERIADO</p> <p>*Notas: Todos os momentos de acolhimento são realizados no local definido por rotina para o efeito. Nos momentos de atividades espontâneas, são utilizados os diversos espaços da sala de atividades.</p> <p style="text-align: center;"><u>Organização dos materiais*</u></p> <p>Segunda-feira: Para a atividade 1 serão apenas necessários materiais de escrita e papel para registar as respostas do grupo. Para a atividade 2 serão necessárias imagens das diferentes propostas. Para a atividade 3 não serão necessários nenhuns materiais específicos.</p> <p>Terça-feira: Para a atividade 4 será necessário o computador para reprodução do vídeo e materiais de escrita e papel para registar as conclusões do grupo. Para a atividade 5 serão necessárias duas réplicas de vulcões, vinagre, bicarbonato de sódio e detergente líquido da louça.</p> <p>Quarta-feira: Para a atividade 6 será necessário um computador para reprodução da música. Para a atividade 7 será necessária a história "O Soldadinho de Chumbo". Para a atividade 8 será necessária uma tabela de dupla entrada para marcação da escolha das áreas em momento de atividades espontâneas.</p>
--	--

	<p>Quinta-feira: Para a atividade 9 serão necessários materiais de desenho e de pintura de acordo com a proposta escolhida pelo grupo. Para a atividade 10 serão necessárias 10 bolas e um aparelho de reprodução de música.</p> <p>Sexta-feira: FERIADO</p> <p>*Notas: O momento de acolhimento requer apenas a utilização das abelhas identificativas de cada criança (para a marcação das presenças), do cartão da estação do ano, do cartão do clima e do cartão do dia da semana (sendo-lhes fornecidos todas as opções e permitindo que o chefe do dia escolha). Nos momentos de atividades espontâneas, os materiais utilizados são os disponibilizados em cada área.</p> <p style="text-align: center;"><u>Organização do grupo*</u></p> <p>Segunda-feira: Todas as atividades serão realizadas em grande grupo.</p> <p>Terça-feira: A atividade 4 será realizada em grande grupo, enquanto a atividade 5 será realizada com o grupo dividido em dois subgrupos iguais.</p> <p>Quarta-feira: Todas as atividades serão realizadas em grande grupo.</p>
--	---

	<p>Quinta-feira: Todas as atividades serão realizadas em grande grupo, sendo que para a atividade 9 cada criança realiza a atividade individualmente.</p> <p>Sexta-feira: FERIADO</p> <p>*Notas: No momento do acolhimento, todo o grupo se reúne. Os momentos de atividades espontâneas podem acontecer individualmente ou em pequenos grupos de acordo com a área selecionada por cada criança.</p>
	<p>Responsável/eis pela dinamização da/s atividade/s</p>
	<p>Legenda da tabela:</p> <p>AG - Andreia Guedes</p> <p>CS - Catarina Silva</p> <p>EC - Educadora Cooperante</p> <p>PT3 - Professora Titular do 3º ano</p> <p>I - Instituição</p> <p>MM3 - Mãe da M3.</p> <p>MF2 - Mãe da F2.</p> <p>E1C- Estagiárias do 1º CEB</p>

Apêndice I – Livro de imagens para comunicação com crianças estrangeiras



Apêndice J – Planificação de 12 de março

Instituição cooperante:		Ano e turma: 1 ^o ano	Data: 12 de março de 2024
Orientadora cooperante		Estagiárias responsáveis: Andreia Guedes e Catarina Silva	
Díade: Andreia Guedes (3190153) e Catarina Silva (3190188)		Supervisora institucional: Vânia Graça	

UNIDADE DE APRENDIZAGEM de 1 manhã

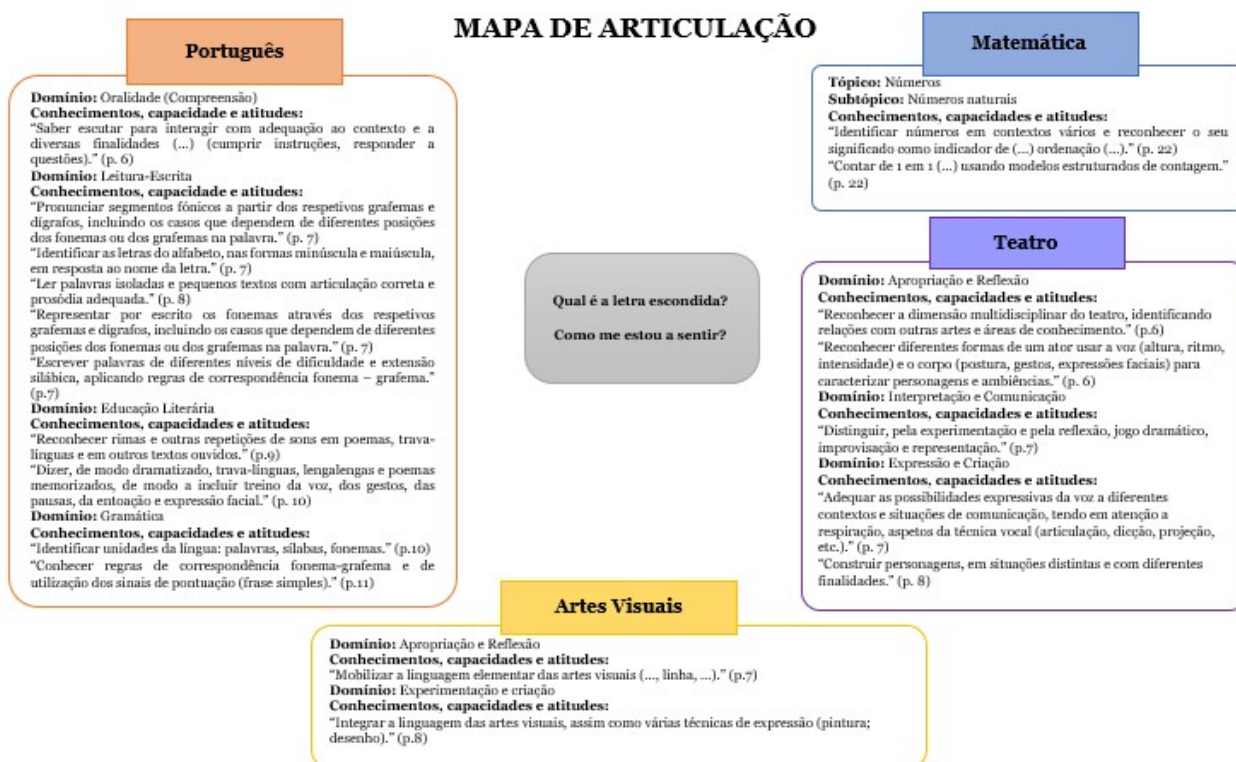
Corrida às letras – o f de feliz

<p>Contextualização: A turma demonstrou grande necessidade de uma exploração mais vagarosa e cuidadosa de novos conteúdos, permitindo uma apropriação gradual e uma construção significativa e relacional das aprendizagens, sendo possível verificar que as dificuldades de concentração e atenção às tarefas e ao professor revelam ter uma implicação significativa nos ritmos de aprendizagem. É visível um interesse generalizado pela disciplina de Estudo do Meio, nomeadamente em temas com os quais a turma se identifica mais facilmente (do âmbito quotidiano e social), já relativo à disciplina de Português, o interesse é dividido, podendo verificar-se um maior envolvimento por parte dos alunos com um ritmo de aprendizagem mais rápido. No que diz respeito à Matemática, a turma demonstra pouco interesse, de um modo geral, por conteúdos de geometria em prol de conteúdos de Números. Ao abrigo do decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, os alunos com Necessidades Adicionais de Suporte revelam ritmos de aprendizagem específicos que contam com o apoio de professoras coadjuvantes e da professora titular da turma para a realização de tarefas mais complexas, verificando-se ocasionalmente um ou dois casos com necessidade de adaptações no âmbito da diferenciação pedagógica. Duas das crianças com NAS encontram-se no Centro de Apoio à Aprendizagem, participando nas atividades da sala de aula ocasionalmente e sempre acompanhadas por uma professora de Educação Especial, sendo integradas, sempre que possível, nas atividades da turma com as devidas adaptações (Apêndice 1). É também relevante salientar a presença de uma criança originária do Bangladesh que apresenta algumas barreiras linguísticas, contando com o apoio ocasional de um professor de Português Língua Não Materna.</p> <p>- N.º de alunos a que destina: 19 alunos</p>

<p>- A turma apresenta cinco alunos com necessidades adicionais de suporte, ao abrigo do decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, sendo que destes, três alunos estão abrangidos por medidas adicionais (estando duas crianças em simultâneo no Centro de Apoio à Aprendizagem), um aluno está inserido em medidas seletivas e outro aluno em medidas universais.</p> <p>- Projeto de intervenção: O Teatro (nome provisório; o nome do projeto será decidido pelo grupo no final da manhã)</p> <p>- Objetivos gerais do projeto de intervenção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover o interesse pelo teatro como uma manifestação cultural. • Fomentar o desenvolvimento da consciência corporal num momento de dramatização. • Possibilitar a compreensão da voz para ... • Dramatizar trava-línguas, lengalengas e poemas memorizados, permitindo treino de voz, dos gestos, das pausas, da entoação e expressão facial. <p>- Questão-problema: “Qual é a letra escondida?”; “Como me estou a sentir?”</p> <p>- Metodologia(s)/Estratégia(s): Caixa de surpresas; desafios; dramatização</p> <p>- Principais recursos: folha de contorno do f com a sequência numérica; cartões com emoções; caixa surpresa</p>	
<p>Objetivos principais das aulas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar a letra “f” nas suas formas minúscula e maiúscula; - Identificar e utilizar as sílabas fa/fe/fi/fo/fu. - Explorar técnicas de criação artística (no âmbito da expressão dramática). - Ler expressivamente. - Indicar os vértices dos sólidos geométricos. 	<p>Conhecimentos Prévios necessários:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as vogais e os fonemas a si associados; - Identificar e contar sílabas numa palavra; - Segurar corretamente no lápis; - Saber utilizar o caderno de caligrafia respeitando as normas pré-estabelecidas; - Ler frases e segmentos de texto curtos. - Reconhecer formas geométricas e as suas propriedades (número de lados, superfícies planas e curvas); - Reconhecer sólidos geométricos e as suas propriedades (número de lados, superfícies planas e curvas).

Possíveis dificuldades esperadas dos alunos e ações do professor para os apoiar:

Dificuldade	Ação estratégica
- Executar com correção a grafia da letra “f” na sua versão minúscula.	- Estabelecer associações entre a grafia da letra “f” e a grafia de outras letras já aprendidas, como a letra “l” e a letra “b”.
- Interpretar emoções não sentidas na leitura.	- Simular situações que permitam ao aluno relembrar o tipo de comportamentos e reações associados a cada emoção (por exemplo, situações familiares, escolares ou irreais).
- Trabalhar colaborativamente com o colega, nomeadamente, partilhando o material.	- Propor formas de trabalho conjunto e alternado, permitindo que os 2 elementos do par participem na tarefa.

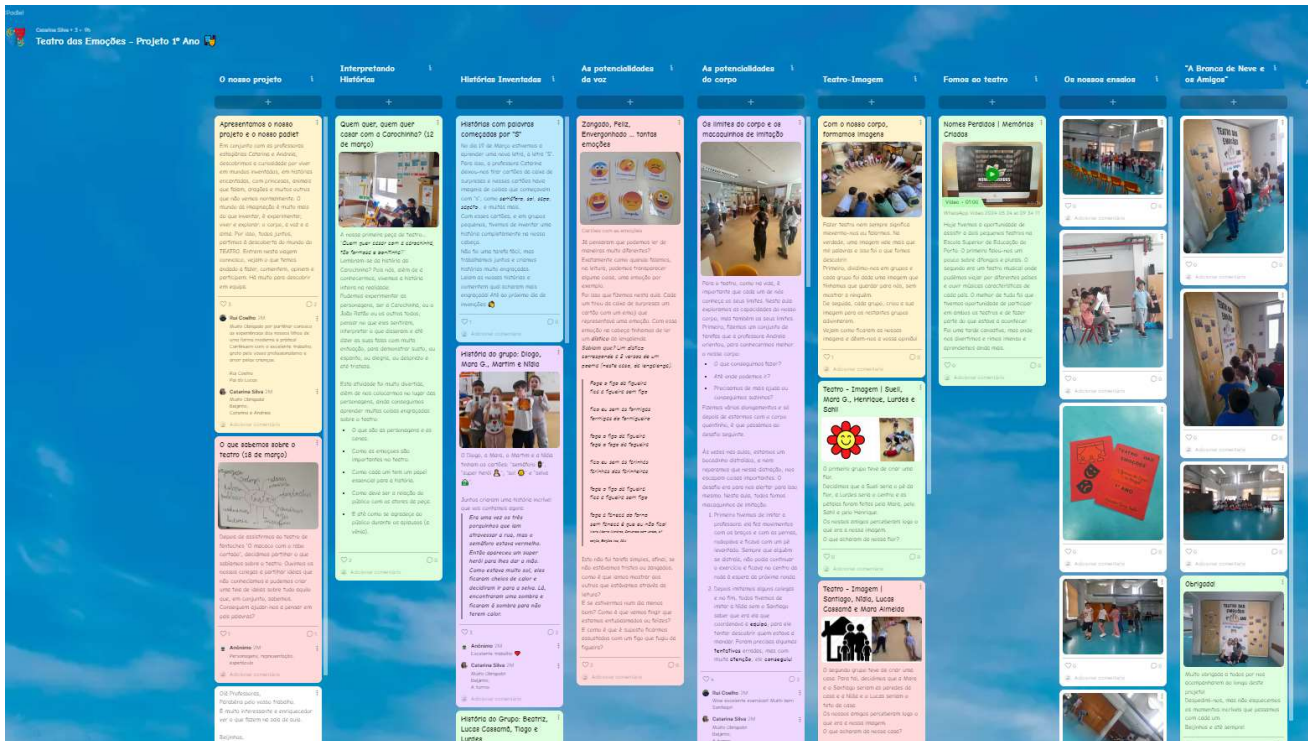


Dia/ Tempo previsto	Objetivos de aprendizagem	Ações estratégicas	Recursos	Áreas de competências do Perfil do aluno
<p>Dia 12/03/2024</p> <p>9h - 10h15</p> <p>5 min</p> <p>35 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Representar um numeral no ábaco vertical; - Reconhecer o dia e o mês em que se encontram; - Conhecer a sequência numérica. - Desenvolver a motricidade fina no desenho da linha. 	<p>Acolhimento da Turma Rotina da manhã:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Registro da data no quadro e do dia no ábaco vertical; <p>Desafio Inicial:</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. "Descobre a letra escondida" - Cada criança receberá uma folha com um desafio (Apêndice 2). Deverão seguir a sequência numérica, ligando os pontos, para descobrir a letra escondida. - Na folha estarão as duas vertentes da letra "f", a maiúscula e a minúscula, sendo que a turma deverá começar pela letra minúscula (estando o lado correto para iniciar marcado com um carimbo), e em seguida fará a letra maiúscula, aumentando o grau de complexidade do desafio (uma vez que a letra maiúscula tem três pontos iniciais). 	<p>Marcadores para quadro branco e apagador; Peças encaixáveis do ábaco vertical.</p> <p>Desafio "Descobre a letra": logo de ligar os pontos impresso em A4.</p>	<p>F</p> <p>C, F, H, I, J</p>

<p>10 min</p> <p>25 min</p> <p>10h15-10h45 Intervalo da manhã</p> <p>10h45 - 12h15</p> <p>45 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o som /f/ nas palavras. - Perceber que o som /f/ não se encontra no fim de uma palavra. - Reconhecer as direções de escrita da letra. - Estabelecer uma associação entre fonema e grafema. - Desenvolver o conhecimento da ortografia. - Gerir o tom de voz e a expressão corporal de forma a dramatizar diferentes emoções. 	<p>Desenvolvimento de estratégias:</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. As palavras começadas por /f/; - As professoras iniciarão um diálogo acerca da letra que foi descoberta e das palavras que a turma conhece com esse som, apontando, em simultâneo, essas palavras no quadro branco. - "Que palavras conhecem que tenham o /f/ como som inicial?" - "Que outras palavras conhecem que tenham o mesmo som no meio da palavra? E no fim, existe alguma?" 4. "Como desenha a letra f/F?" - Realização individual do contorno da letra "f/F" no caderno de caligrafia; - Enquanto realizam o grafismo nos seus cadernos, dois alunos irão ao quadro de cada vez para preencher as linhas desenhadas pelo professor com a letra maiúscula e minúscula (cada aluno escreverá duas vezes cada versão da letra e retomarão ao seu lugar, continuando o trabalho no caderno de caligrafia). 5. "Como me estou a sentir agora? Conseguem perceber?" - Leitura em conjunto da lengalenga "Foge o figo da figueira" (Anexo 1); <p style="text-align: center;">Intervalo</p>	<p>Marcadores para quadro branco.</p> <p>Caderno de caligrafia, lápis e borracha.</p> <p>Marcadores para quadro branco e apagador.</p> <p>Cartão de surpresas: cartões com imagens das emoções (tristeza, vergonha, raiva,</p>	<p>A, C, D, F</p> <p>A, F, H, J</p> <p>A, B, D, F, H, J</p>
---	---	---	--	---

<p>15 min</p> <p>20 min</p>	<p>- Improvisar uma história tendo em conta uma imagem.</p> <p>- Partilhar opiniões e interesses com a turma.</p> <p>- Reconhecer semelhanças entre a leitura expressiva e o teatro.</p>	<p>- Um a um, os alunos vão à frente da sala e retiram uma imagem da caixa das surpresas (Apêndice 3), contendo a representação de uma emoção (através de emojis). Em seguida, o aluno irá ler um dístico da lengalenga de forma expressiva dramatizando o texto para a emoção que está a demonstrar.</p> <p>6. O que quero aprender</p> <p>- Discussão em grande grupo acerca do que cada um mais gostou na atividade e do que menos gostou.</p> <p>- As professoras questionam a turma acerca do que sabem sobre teatro, associando a atividade realizada anteriormente com as tarefas desenvolvidas no teatro (salientando as emoções das personagens e a importância da expressividade para transmitir essas emoções) e apontam no quadro as ideias que vão surgindo.</p> <p>7. O nosso projeto</p> <p>- Proposta à turma para o desenvolvimento de um projeto em torno do teatro e avaliação do interesse/recolha de sugestões para atividades futuras.</p> <p>- Proposta da criação de um Padlet de apresentação do projeto a ser partilhado com as famílias. Questionamento sobre possíveis nomes para o projeto e para o Padlet.</p>	<p>Solidariedade, entusiasmo e astúcia; Manual de Português.</p>	<p>B, D, E, F, G, H</p> <p>B, D, E, F, G, H</p>
<p>Avaliação formativa</p>	<p>Instrumento(s):</p> <p>- Jogo de ligar os pontos (Apêndice 4)</p> <p>- Grelhas de observação (Apêndice 5)</p>			

Apêndice K – Padlet de partilha com as famílias



Apêndice L – Cartões representativos das emoções



Apêndice M – Planificação de 19 e 21 de março

Instituição cooperante: [Redacted]	Ano e turma: 1º ano	Data: 19 e 21 de março de 2024
Orientadora cooperante	Estagiária responsável: Andreia Guedes e Catarina Silva	
Díade: Andreia Guedes (3190153) e Catarina Silva (3190188)	Supervisora institucional: Vânia Graça	

UNIDADE DE APRENDIZAGEM de 2 dias

“Corrida às letras – /s/ ou /z/?”

Contextualização: A turma demonstrou grande necessidade de uma exploração mais vagarosa e cuidadosa de novos conteúdos, permitindo uma apropriação gradual e uma construção significativa e relacional das aprendizagens, sendo possível verificar que as dificuldades de concentração e atenção às tarefas e ao professor revelam ter uma implicação significativa nos ritmos de aprendizagem. É visível um interesse generalizado pela disciplina de Estudo do Meio, nomeadamente em temas com os quais a turma se identifica mais facilmente (do âmbito quotidiano e social), já relativo à disciplina de Português, o interesse é dividido, podendo verificar-se um maior envolvimento por parte dos alunos com um ritmo de aprendizagem mais rápido. No que diz respeito à Matemática, a turma demonstra pouco interesse, de um modo geral, por conteúdos de geometria em prol de conteúdos de Números. Ao abrigo do decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, os alunos com Necessidades Adicionais de Suporte revelam ritmos de aprendizagem específicos que contam com o apoio de professoras coadjuvantes e da professora titular da turma para a realização de tarefas mais complexas, verificando-se ocasionalmente um ou dois casos com necessidade de adaptações no âmbito da diferenciação pedagógica. Duas das crianças com NAS encontram-se no Centro de Apoio à Aprendizagem, participando nas atividades da sala de aula ocasionalmente e sempre acompanhadas por uma professora de Educação Especial, sendo integradas, sempre que possível, nas atividades da turma com as devidas adaptações (Apêndice 1). É também relevante salientar a presença de uma criança originária do Bangladesh que apresenta algumas barreiras linguísticas, contando com o apoio ocasional de um professor de Português Língua Não Materna.

- N.º de alunos a que destina: 19 alunos

- A turma apresenta cinco alunos com necessidades adicionais de suporte, ao abrigo do decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, sendo que destes, três alunos estão abrangidos por medidas adicionais (estando duas crianças em simultâneo no Centro de Apoio à Aprendizagem), um aluno está inserido em medidas seletivas e outro aluno em medidas universais.

- Projeto de intervenção: O Teatro (provisório)

- Objetivos gerais do projeto de intervenção:

- Promover o interesse pelo teatro como uma manifestação cultural.
- Fomentar o desenvolvimento da consciência corporal num momento de dramatização.
- Possibilitar a compreensão da voz para ...
- Dramatizar trava-línguas, lengalengas e poemas memorizados, permitindo treino de voz, dos gestos, das pausas, da entoação e expressão facial.

- Questão-problema: “O som /s/ escreve-se sempre com a mesma letra?” e “Quando ouvimos o som /z/, escrevemos sempre a mesma letra?”

- Metodologia(s)/Estratégia(s): Metodologia de Trabalho de Projeto e Gamificação

- Principais recursos: Plataforma Porto de Palavras; Material de Pintura (tintas, aquarelas, cotonetes, rolos, recipientes); Material para o Carimbo (EVA, ponteiras).

Objetivos principais das aulas:	Conhecimentos Prévios necessários:
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as letras “s” e “z” nas suas formas minúscula e maiúscula; - Identificar as sílabas sa/se/si/so/su e za/ze/zi/zo/zu; - Compreender as diferentes letras utilizadas para o som /s/ e para o som /z/; - Identificar figuras geométricas em espaços do seu quotidiano; - Explorar técnicas e materiais de criação artística (no âmbito das artes visuais e da expressão dramática). 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as vogais e os fonemas a si associados; - Identificar e contar sílabas numa palavra; - Segurar corretamente no lápis; - Saber utilizar o caderno de caligrafia respeitando as normas pré-estabelecidas; - Reconhecer formas geométricas (círculo, triângulo, quadrado e retângulo);
Possíveis dificuldades esperadas dos alunos e ações do professor para os apoiar:	
Dificuldade	Ação estratégica
- Distinção das diferentes possibilidades de escrita do som /s/ e do som /z/.	- Realização da atividade da plataforma Porto de Palavras e escrita no quadro das diferentes palavras, de forma a realçar as diferentes possibilidades de escrita do mesmo som.

<ul style="list-style-type: none"> - Utilização das aquarelas. - Discussão de ideias em pequenos grupos. - Escrita da letra “z” na sua versão minúscula. - Aceitação dos papéis do jogo dramático. - Agitação prévia ou posterior às tarefas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização da atividade de aquarelas em copos individuais e orientações prévias à realização. - Mediação por parte do professor nos grupos de forma a poderem partilhar as ideias e aceitar as ideias dos outros. - Visualização do vídeo da escrita da letra “z” na plataforma Porto de Palavras, no qual se demonstram lentamente as direções da escrita. - Introdução de uma estratégia para sortear alunos para uma determinada tarefa/papel - frasco com pauzinhos de gelado com todos os nomes. - Utilização de uma música relaxante para acalmar a turma após o momento de agitação.
--	---

MAPA DE ARTICULAÇÃO

Português

Domínio: Oralidade (Compreensão)
Conhecimentos, capacidades e atitudes:
 “Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (...) (cumprir instruções, responder a questões).” (p. 6)
Domínio: Leitura-Escrita
Conhecimentos, capacidades e atitudes:
 “Pronunciar segmentos fônicos a partir dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra.” (p. 7)
 “Identificar as letras do alfabeto, nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra.” (p. 7)
 “Ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada.” (p. 8)
 “Representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra.” (p. 7)
 “Escrever palavras de diferentes níveis de dificuldade e extensão silábica, aplicando regras de correspondência fonema – grafema.” (p. 7)
Domínio: Educação Literária
Conhecimentos, capacidades e atitudes:
 “Reconhecer rimas e outras repetições de sons em poemas, trava-línguas e em outros textos ouvidos.” (p. 9)
 “Dizer, de modo dramatizado, trava-línguas, lengalengas e poemas memorizados, de modo a incluir treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação e expressão facial.” (p. 10)
Domínio: Gramática
Conhecimentos, capacidades e atitudes:
 “Identificar unidades da língua: palavras, sílabas, fonemas.” (p. 10)
 “Conhecer regras de correspondência fonema-grafema e de utilização dos sinais de pontuação (frase simples).” (p. 11)

Estudo do Meio

Domínio: Sociedade/Natureza/Tecnologia
Conhecimentos, capacidades e atitudes:
 “Relacionar espaços da sua vivência com diferentes funções, estabelecendo relações de identidade com o espaço.” (p. 8)

“O som /s/ escreve-se sempre com a mesma letra?”
 “Quando ouvimos o som /z/, escrevemos sempre a mesma letra?”

Música

Domínio: Interpretação e Comunicação
Conhecimentos, capacidades e atitudes:
 “Realizar seqüências de movimentos corporais em contextos musicais diferenciados.” (p. 8)

Matemática

Tema: Capacidades Matemáticas
Tópico: Raciocínio Matemático
Subtópico: Classificar
Conhecimentos, capacidades e atitudes:
 “Classificar objetos atendendo às suas características.” (p. 14)
Tópico: Comunicação matemática
Subtópico: Expressão de ideias
Conhecimentos, capacidades e atitudes:
 “Descrever a sua forma de pensar acerca de ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito.” (p. 18)
Subtópico: Discussão de ideias
Conhecimentos, capacidades e atitudes:
 “Ouvir os outros, questionar e discutir as ideias de forma fundamentada, e contrapor argumentos.” (p. 19)
Tópico: Conexões matemáticas
Subtópico: Conexões externas
Conhecimentos, capacidades e atitudes:
 “Aplicar ideias matemáticas na resolução de problemas de contextos diversos (outras áreas do saber, realidade, profissões)” (p. 21)
Tema: Geometria e Medida
Tópico: Figuras Planas
Subtópico: Polígonos elementares, círculo e outras figuras
Conhecimentos, capacidades e atitudes:
 “Reconhecer triângulos, quadrados, retângulos [...] e círculos [...]” (p. 36)
 “Reconhecer figuras congruentes, usando diferentes estratégias e recursos para explicar as suas ideias” (p. 36)

Artes Visuais

Domínio: Apropriação e Reflexão
Conhecimentos, capacidades e atitudes:
 “Mobilizar a linguagem elementar das artes visuais (cor, linha, textura, espaço).” (p. 7)
Domínio: Experimentação e criação
Conhecimentos, capacidades e atitudes:
 “Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura; desenho).” (p. 8)
 “Experimentar possibilidades expressivas dos materiais (carvão vegetal, pasta de modelar, barro, pastel seco, tinta cenográfica, pincéis e trinchas, rolos, papéis de formatos e características diversas, entre outros) e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações.” (p. 8)
 “Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos.” (p. 9)
 “Apreciar os seus trabalhos [...], mobilizando diferentes critérios de argumentação.” (p. 9)

Teatro

Domínio: Apropriação e Reflexão
Conhecimentos, capacidades e atitudes:
 “Reconhecer a dimensão multidisciplinar do teatro, identificando relações com outras artes e áreas de conhecimento.” (p. 6)
 “Reconhecer diferentes formas de um ator usar a voz (altura, ritmo, intensidade) e o corpo (postura, gestos, expressões faciais) para caracterizar personagens e ambiências.” (p. 6)
Domínio: Interpretação e Comunicação
Conhecimentos, capacidades e atitudes:
 Distinguir, pela experimentação e pela reflexão, jogo dramático, improvisação e representação.” (p. 7)
Domínio: Expressão e Criação
Conhecimentos, capacidades e atitudes:
 “Explorar as possibilidades motoras e expressivas do corpo em diferentes atividades (de movimento livre ou orientado, criação de personagens, etc.).” (p. 7)
 “Adequar as possibilidades expressivas da voz a diferentes contextos e situações de comunicação, tendo em atenção a respiração, aspetos da técnica vocal (articulação, diction, projeção, etc.).” (p. 7)
 “Construir personagens, em situações distintas e com diferentes finalidades.” (p. 8)
 “Produzir, sozinho e em grupo, pequenas cenas a partir de dados reais ou fictícios, através de processos espontâneos e/ou preparados, antecipando e explorando intencionalmente formas de “entrada”, de progressão na ação e de “saída”.” (p. 8)

Dia/Tempo previsto	Objetivos de aprendizagem	Ações estratégicas	Recursos	Áreas de competências do Perfil do aluno
Dia 19/03/2024 9h - 10h15				
5 min	- Representar um numeral no ábaco vertical; - Reconhecer o dia e o mês em que se encontram;	Acolhimento da Turma Rotina da manhã: - Registo da data no quadro e do dia no ábaco vertical;	Marcadores para quadro branco e apagador; Pegas erasíveis do ábaco vertical.	F
20 min	- Associar as imagens a palavras que se iniciam com o som /s/; - Relacionar o som inicial de todas as palavras como sendo igual; - Associar outras palavras que se iniciem pelo mesmo som;	Desafio Inicial: “As palavras começadas por s/S” - Cada aluno retira de uma caixa imagens com palavras iniciadas pela letra s/S e refere que palavra pensa estar representada; (Apêndice 2) - Diálogo em grande grupo acerca das palavras que foram ditas. <i>Questões orientadoras:</i> - “O que têm em comum estas palavras ao nível do som? Existe algum som igual em todas estas palavras?”	Caixa de surpresas; cartões com imagens.	B, D, C, F
15 min	- Identificar o som /s/ nas palavras através da audição das mesmas. - Conhecer as diferentes letras que correspondem ao som /s/.	Desenvolvimento de estratégias: 1. Desafio diário Porto de Palavras: “Procuo o som” - “Que outras palavras conhecem que tenham o mesmo som inicial?” - “Que outras palavras conhecem que tenham o mesmo som no meio da palavra?”	Plataforma “Porto de Palavras”	B, C, I

<p>30 min</p>	<p>- Reconhecer as direções de escrita da letra. - Estabelecer uma associação entre fonema e grafema. - Desenvolver o conhecimento da ortografia.</p>	<p>- Realização em grande grupo. Enquanto a turma vai respondendo, as palavras vão sendo escritas no quadro pelo professor. <i>Questões orientadoras:</i> - “Todas as palavras que têm o som /s/ são escritas com a mesma letra?” - “Que outras letras já conhecem que também se lê com o som /s/?”</p> <p>2. “Como desenho a letra S?” - Realização do contorno da letra “s” manuscrita minúscula e maiúscula com a utilização de cotonetes e tinta aquarela. (Apêndice 3) - O aluno molha apenas a ponta do cotonete que é de algodão e a mesma não deve ficar muito molhada para que não rasgue o papel.</p>	<p>Marcadores para quadro branco e apagador</p>	<p>H, J</p>
<p>10h15-10h45 Intervalo da manhã 10h45 - 12h15</p>		<p>Intervalo</p>	<p>Folha com a letra S minúscula e maiúscula; copos; tintas; cotonetes.</p>	
<p>20 min</p>		<p>- Realização individual do contorno da letra “s” no caderno de caligrafia; - Realização em grande grupo dos exercícios do manual de português respetivos à letra “s”.</p>	<p>Caderno de caligrafia; lápis de carvão e borracha; Manual de Português.</p>	<p>H, J</p>
<p>50 min</p>	<p>- Gerir o tom de voz e a expressão corporal de forma a dramatizar diferentes emoções.</p>	<p>3. “Vamos criar uma história” - O professor seleciona 3 ou 4 alunos para virem à frente da sala com a sua imagem do desafio inicial. No momento, e utilizando a palavra referente à sua imagem, os alunos devem criar uma</p>	<p>Cartões com as imagens do desafio inicial.</p>	<p>A, B, H, J</p>

<p>12h15-13h30 Intervalo de almoço 13h30-15h</p>	<p>- Improvisar uma história tendo em conta uma imagem.</p>	<p>história em que se enquadrem as suas imagens e que tenha um fio condutor. - Todos os alunos terão oportunidade de criar a sua história. O professor pode repetir a escolha de um aluno e ir misturando os alunos em grupos diferentes de forma a criar histórias diferentes.</p>		
<p>15 min</p>	<p>- Conhecer as figuras geométricas triângulo, círculo, quadrado e retângulo não quadrado, pentágono e hexágono e as suas características. - Identificar figuras geométricas na sala.</p>	<p>4. “As figuras geométricas no Geoplano” - Realização de um diálogo em grande grupo acerca das formas geométricas que conseguem encontrar nas imagens do desafio inicial, de forma a demonstrar a presença das figuras geométricas no quotidiano dos alunos; - De seguida, será realizada uma discussão de forma a perceber as características principais de cada uma das figuras, sendo que serão abordadas figuras como pentágono e hexágono.</p>	<p>Cartões com as imagens do desafio inicial.</p>	<p>B, C, D, E, I</p>
<p>45 min</p>	<p>- Representar figuras geométricas no Geoplano. - Representar figuras congruentes. - Partilhar ideias em pequeno grupo. - Aceitar ideias diferentes.</p>	<p>- A turma será organizada em grupos de 2/3 alunos e cada grupo terá um geoplano, tendo de cumprir os seguintes desafios. Cada grupo terá também uma folha de registo, para registar as respostas que forem realizando aos desafios (Apêndice 4). - À medida que vão realizando os desafios, cada grupo pode apresentar à turma as conclusões a que chegou. <i>Desafios:</i> - Representa um pentágono no Geoplano; - Representa um círculo no Geoplano; - Representa figuras que sejam congruentes; - Procura uma figura geométrica na sala e representa-a no Geoplano.</p>	<p>Cartões com imagens do desafio inicial; geoplanos e elásticos;</p>	

15 min		<p>Aplicação dos conhecimentos:</p> <p>- O professor vai dizendo várias palavras com o som /s/ que tenham sido ouvidas durante as atividades. Caso a palavra seja escrita com a letra S, as crianças devem ficar de pé, caso não se escreva com a letra S, devem ficar sentadas.</p>		
	<p>Dia: 21/03/2024 9h - 10h15</p>			
5 min	<p>- Representar um numeral no ábaco vertical; - Reconhecer o dia e o mês em que se encontram;</p>	<p>Acolhimento da Turma</p> <p>Rotina da manhã: - Registo da data no quadro e do dia no ábaco vertical;</p>		F
10 min	<p>- Reconhecer o animal (zebra) e as suas características específicas. - Identificar características pessoais e dos pares.</p>	<p>Desafio Inicial:</p> <p>- “Que animais conheces que são pretos e brancos?” Diálogo com os alunos: “Porque é que acham que as zebras têm riscas?”; “As zebras já nascem com riscas?”; “Será que as riscas das zebras são todas iguais?” - “E nós? Somos todos iguais?” Diálogo com os alunos: “Olhem para os vossos colegas, que coisas é que veem de diferente de vocês?”; “Temos mais semelhanças ou diferenças?”</p>		B, E, J

		<p>Desenvolvimento de estratégias:</p>		
10 min	<p>- Recolher informação relevante de textos ouvidos.</p>	<p>1. “Zebras a preto no branco”:</p> <p>- Visualização de um vídeo informativo sobre as zebras - “As crias de zebra já nascem com riscas? - O Zoo Responde!”: “Afimal as riscas das zebras são brancas ou pretas?”</p>	<p>Vídeo informativo do Jardim Zoológico de Lisboa: https://youtu.be/WUJd6rIGe8</p>	A, B
5 min	<p>- Escrever autonomamente a data (cidade, dia, mês e ano). - Respeitar regras de escrita no caderno diário (página nova, margens e linhas).</p>	<p>- Escrever a data no caderno diário numa nova página.</p>	<p>Caderno diário; lápis e borracha.</p>	A, B, F
10 min	<p>- Partilhar conhecimentos prévios sobre o tema. - Demonstrar conhecimento das dinâmicas da turma (mais concretamente dos momentos em que os carimbos já foram usados na sala). - Compreender a ligação entre o processo e o resultado final.</p>	<p>- Diálogo com a turma acerca da técnica de carimbar e exemplificação por parte da professora. Questões orientadoras: - “Já viram/usaram um carimbo?” - “Que carimbos há na sala?” - “Se for feito um corte no EVA e pintado todo o espaço, a folha vai ficar com o desenho do corte pintado ou por pintar?”</p>		D, H
20 min	<p>- Desenhar o animal atendendo às suas características principais (formato do corpo, número de patas, padrão da pele/pelo). - Manusear corretamente a ponteira.</p>	<p>- Elaboração de um desenho de uma zebra com uma ponteira no EVA, que servirá, em seguida, como carimbo para o caderno. Orientações fornecidas aos alunos: - “Devem lembrar as características das zebras que viram no vídeo, como as quatro patas, o rabo comprido, a crina e as riscas.”</p>	<p>Retângulo de EVA previamente cortado; ponteiros.</p>	D, F, H, I J

10 min	- Manusear corretamente o rolo/esponja. - Utilizar a quantidade de tinta apropriada.	- “Podem e devem ocupar a maior parte do EVA para que o desenho fique grande e se perceba de que animal se trata quando for feito o carimbo.” - “Carregar demasiado na ponteira pode furar o EVA e dificultar o resto do desenho e o carimbo, por isso, devem ser cuidadosos e carregar apenas o suficiente para marcar o EVA sem furar.”	Tinta preta; pratos; rolos de pintura pequenos/esponja.	F, H, I, J
5 min	- Respeitar as regras do caderno diário (espaçamento entre a data e as tarefas e margens).	- Pintura do carimbo com tinta preta, utilizando um rolo de pequenas dimensões/esponja que permite regular a quantidade de tinta dispensada. - Carimbo do desenho no caderno diário, aplicando força moderada no EVA para que a tinta passe para o caderno sem manchar e de modo que o desenho seja reconhecível.	Caderno diário.	F, H, I, J
10h15-10h45 Intervalo da manhã 10h45 - 12h15				A, B, E
35 min	- Identificar sons numa palavra. - Reconhecer sons iguais em palavras diferentes. - Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas. - Identificar o som /z/ em diferentes partes da palavra (início e meio).	2. “O zumbido das moscas” - Introdução ao fonema /z/ em palavras de um poema curto (Apêndice 5).	Poema projetado no quadro e impresso; Marcadores para o quadro branco; Lápis de corvã.	

10 min	- Reconhecer as direções de escrita da letra. - Estabelecer uma associação entre fonema e grafema. - Desenvolver o conhecimento da ortografia.	3. “Como desenho esta letra?” - Visualização de um vídeo que apresenta a grafia da letra “z” na plataforma Porto de Palavras - “Aprendo a escrever a letra z”.	Plataforma “Porto de Palavras”	A, B
30 min	- Desenhar corretamente o contorno da letra seguindo o exemplo dado no vídeo e pela professora.	- Realização do contorno da letra “z” no caderno de caligrafia individual: consoante minúscula e maiúscula e sílabas iniciadas pela consoante. Em simultâneo, dois a dois, todos os alunos vão ao quadro (numa ordem pré-definida) escrever a letra maiúscula e minúscula duas vezes em linhas previamente desenhadas pela professora.	Caderno de caligrafia; lápis de corvã e borracha. Marcadores para o quadro branco.	A, F, H
12h15-13h30 Intervalo de almoço 13h30-15h				
20 min	- Explorar as possibilidades motoras do corpo em atividades orientadas.	4. “O meu corpo, dos pés à cabeça” - De pé, cada aluno vai movimentar partes do corpo indicadas pela professora, tentando manter o resto do corpo parado. <i>Orientações fornecidas aos alunos:</i> - “Qual é a vossa mão direita? E a esquerda?” - “Conseguem mexer a cabeça para a frente e para trás sem mexer o resto do corpo?” - “Podem levantar uma perna e ficar no mesmo sítio?” - “Toquem no pé esquerdo com a mão direita.” - “Conseguem imitar a forma como as zebras andam?” - “Se tivéssemos uma cauda como as zebras, onde é que ela estaria?”		A, H

40 min	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as regras e objetivos do jogo dramático. - Respeitar o seu papel e o dos colegas no jogo. 	<p>5. “Macaquinhos de imitação”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Com a turma organizada num círculo, a professora retira um nome do frasco (no qual há pauzinhos com os nomes de todos os alunos), o primeiro nome corresponde ao <u>observador</u>. O observador deve dirigir-se para fora da sala e fechar a porta, aguardando que a professora o chame novamente. - Em seguida, a professora retira um segundo nome, este respeitante ao/à <u>macaco/a chefe</u>, papel que deve permanecer em segredo para o observador. - O/A macaco/a chefe tem como principal função realizar movimentos com o corpo, sem produzir sons. Os restantes alunos no círculo (macaquinhos) devem imitar os movimentos do/a chefe para que todos no círculo realizem os mesmos movimentos ao mesmo tempo. - Quando todos os macaquinhos estiverem sincronizados com o chefe, a professora chama o observador de volta para a sala e o seu objetivo é encontrar o chefe no meio dos macaquinhos. 	<p>Frasco de sorteio dos alunos.</p>	F, J
15 min	<ul style="list-style-type: none"> - Imitar as ações de um colega. - Observar atentamente um grupo e procurar o elemento que se destaca. - Prestar atenção ao ponto de referência e imitar as suas ações. 	<p>6. “Retorno à calma”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Retomando o círculo, os alunos devem imitar a professora e realizar alguns movimentos de alongamento do corpo seguindo o ritmo de uma música tranquilizadora. 	<p>Música de retorno à calma: https://youtu.be/wrGA3XN1mck?si=s8r86gSLKgAs89u6</p>	D, J
15 min	<ul style="list-style-type: none"> - Prestar atenção ao ponto de referência e imitar as suas ações. - Realizar sequências de movimentos corporais ajustados ao ritmo musical escutado. 	<p>7. O que aprendemos?</p> <ul style="list-style-type: none"> - A professora define uma regra: quando ouvem o som /s/, levantam o braço direito; quando ouvem o som /z/ levantam o 		B, J

	<ul style="list-style-type: none"> - Recordar os conteúdos trabalhados na aula. - Explorar as possibilidades motoras do corpo em atividades orientadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - braço esquerdo; para contar as sílabas de uma palavra, utilizam saltinhos. - A professora diz algumas palavras (sem nenhum dos sons, com um dos sons, com os dois sons) e escreve-as no quadro. - Primeiro levantam o/s braço/s corretamente e depois contam em conjunto com a professora o número de sílabas da palavra. - A professora convida um aluno a ir ao quadro rodear o som ouvido. 		
Avaliação formativa	<p>Instrumento(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Folha de registo dos desafios do Geoplano; (Apêndice 6) - Carimbo da zebra; (Apêndice 7) - Grelha de Observação para a Avaliação. (Apêndice 8) 			

Apêndice N – Planificação de 15 e 16 de abril

Instituição cooperante: [Redacted]	Ano e turma: 1º ano	Data: 15 e 16 de abril de 2024
Orientadora cooperante: [Redacted]	Estagiária responsável: Andreia Guedes	
Díade: Andreia Guedes (3190153) e Catarina Silva (3190188)	Supervisora institucional: Sónia Moreira	

UNIDADE DE APRENDIZAGEM de 2 dias

Um mundo mudo

Contextualização: A turma demonstrou grande necessidade de uma exploração mais vagarosa e cuidadosa de novos conteúdos, permitindo uma apropriação gradual e uma construção significativa e relacional das aprendizagens, sendo possível verificar que as dificuldades de concentração e atenção às tarefas e ao professor revelam ter uma implicação significativa nos ritmos de aprendizagem. É visível um interesse generalizado pela disciplina de Estudo do Meio, nomeadamente em temas com os quais a turma se identifica mais facilmente (do âmbito quotidiano e social), já relativo à disciplina de Português, o interesse é dividido, podendo verificar-se um maior envolvimento por parte dos alunos com um ritmo de aprendizagem mais rápido. No que diz respeito à Matemática, a turma demonstra pouco interesse, de um modo geral, por conteúdos de geometria em prol de conteúdos de Números. Ao abrigo do decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, os alunos com Necessidades Adicionais de Suporte revelam ritmos de aprendizagem específicos que contam com o apoio de professoras coadjuvantes e da professora titular da turma para a realização de tarefas mais complexas, verificando-se ocasionalmente um ou dois casos com necessidade de adaptações no âmbito da diferenciação pedagógica. Duas das crianças com NAS encontram-se no Centro de Apoio à Aprendizagem, participando nas atividades da sala de aula ocasionalmente e sempre acompanhadas por uma professora de Educação Especial, sendo integradas, sempre que possível, nas atividades da turma com as devidas adaptações (Apêndice 1). É

também relevante salientar a presença de uma criança originária do Bangladesh que apresenta algumas barreiras linguísticas, contando com o apoio ocasional de um professor de Português Língua Não Materna.

- N.º de alunos a que destina: 19 alunos

- A turma apresenta cinco alunos com necessidades adicionais de suporte, ao abrigo do decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, sendo que destes, três alunos estão abrangidos por medidas adicionais (estando duas crianças em simultâneo no Centro de Apoio à Aprendizagem), um aluno está inserido em medidas seletivas e outro aluno em medidas universais.

- Projeto de intervenção: “Emoções por detrás da Cortina”

- Objetivos gerais do projeto de intervenção:

- Promover o interesse pelo teatro como uma manifestação cultural.
- Fomentar o desenvolvimento da consciência corporal num momento de dramatização.
- Possibilitar a exploração da voz em diferentes contextos (desenvolvendo a articulação e a entoação).
- Dramatizar trava-línguas, lengalengas e poemas memorizados, permitindo treino de voz, dos gestos, das pausas, da entoação e expressão facial.

- Questão-problema: Conseguíamos viver sem produzir sons? Quão importante é o som?

- Metodologia(s)/Estratégia(s): Jogo Didático, Dinâmica de grupo, Jogo dramático

- Principais recursos: Manual do Aluno (Matemática e Português), Cartões e Caixa surpresa, Ficha de trabalho

Objetivos principais das aulas:	Conhecimentos Prévios necessários:
<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a ausência de som da consoante h no início de cada palavra. - Ler e interpretar pequenos excertos de texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a consoante “h”. - Realizar somas sucessivas.

<ul style="list-style-type: none"> - Expressar uma ideia através de uma imagem criada pelo corpo. - Conhecer as características de uma atividade experimental. - Promover o desenvolvimento da concentração e da capacidade de realizar momentos de silêncio. - Desenvolver o sentido auditivo. - Fomentar a resolução de problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Representar o raciocínio na resolução de um problema matemático.
Possíveis dificuldades esperadas dos alunos e ações do professor para os apoiar:	
Dificuldade	Ação estratégica
<ul style="list-style-type: none"> - Leitura do excerto do texto na sua íntegra. - Utilização do corpo para a representação do teatro imagem e para a transmissão de uma palavra ou ideia. - Representação de um raciocínio de um problema matemático. - Identificação do som. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhamento por parte do professor ou de outros alunos nos casos de leitura ainda não abordados. - Discussão em grande grupo acerca das imagens criadas com o corpo, realçando pontos positivos e/ou a melhorar. - Realização do raciocínio por toda a turma, de forma a fomentar a partilha de diferentes perspetivas e o registo das mesmas. - Realização de um momento prévio, que fomente a concentração e a análise do som. - Utilização de sons já conhecidos pelos alunos.

MAPA DE ARTICULAÇÃO

Questão-Problema: Conseguíamos viver sem produzir sons? Quão importante é o som?

Português

Domínio: Oralidade

Conhecimentos, capacidade e atitudes:

¹Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (...) (cumprir instruções, responder a questões).² (p. 6)

³Identificar informação essencial em textos orais sobre temas conhecidos.⁴ (p. 6)

⁵Utilizar padrões de entoação e ritmo adequados na formulação de perguntas, de afirmações e de pedidos.⁶ (p. 6)

⁷Pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com uma articulação correta e natural das palavras.⁸ (p.6)

⁹Expressar opinião partilhando ideias e sentimentos.¹⁰ (p.6)

Domínio: Leitura-Escrita

Conhecimentos, capacidade e atitudes:

¹¹Pronunciar segmentos fónicos a partir dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra.¹² (p. 7)

¹³Identificar as letras do alfabeto, nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra.¹⁴ (p. 7)

¹⁵Ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada.¹⁶ (p. 8)

¹⁷Inferir o tema e resumir as ideias centrais de textos associados a diferentes finalidades (lúdicas, estéticas, informativas). (p. 8)

¹⁸Representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra.¹⁹ (p. 7)

²⁰Escrever palavras de diferentes níveis de dificuldade e extensão silábica, aplicando regras de correspondência fonema – grafema.²¹ (p.7)

²²Planificar, redigir e rever textos curtos com a colaboração do professor.²³ (p. 8)

²⁴Elaborar respostas escritas a questionários e a instruções, escrever legivelmente com correção (orto)gráfica e com uma gestão correta do espaço da página.²⁵ (pp. 8-9)

Domínio: Educação Literária

Conhecimentos, capacidades e atitudes:

²⁶Revelar curiosidade e emitir juízos valorativos face aos textos ouvidos.²⁷ (p. 9)

²⁸Compreender textos narrativos (sequência de acontecimentos, intenções e emoções de personagens, tema e assunto; mudança de espaço) e poemas.²⁹ (p. 10)

³⁰(Re)contar histórias.³¹ (p. 10)

Domínio: Gramática

Conhecimentos, capacidades e atitudes:

³²Usar regras de flexão em número, com base na descoberta de regularidades do funcionamento do nome e do adjetivo.³³ (p.10)

³⁴Conhecer regras de correspondência fonema-grafema e de utilização de sinais de pontuação (frase simples).³⁵ (p. 11)

Artes Visuais

Domínio: Interpretação e Comunicação

Conhecimentos, capacidades e atitudes:

³⁶Dialogar sobre o que vê e sente, de modo a construir múltiplos discursos e leituras da(s) realidade(s).³⁷ (p. 7)

Domínio: Experimentação e Criação

³⁸Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos.³⁹ (p. 9)

⁴⁰Apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação.⁴¹ (p. 9)

Estudo do Meio

Domínio: Sociedade/Natureza/Tecnologia

Conhecimentos, capacidades e atitudes:

⁴²Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicar, reconhecendo como se constrói o conhecimento.⁴³ (p. 8)

⁴⁴Manifestar atitudes de respeito, de solidariedade, de cooperação e de responsabilidade, na relação com os que lhe são próximos.⁴⁵ (pp. 8-9)

Matemática

Tema: Capacidades Matemáticas

Tópico: Resolução de problemas

Subtópico: Processo

Conhecimentos, capacidades e atitudes:

“Reconhecer e aplicar as etapas da resolução de problemas.” (p. 13)

Subtópico: Estratégias

Conhecimentos, capacidades e atitudes:

“Aplicar e adaptar estratégias diversas de resolução de problemas, em diversos contextos (...)” (p. 13)

“Reconhecer a correção, a diferença e a eficácia de diferentes estratégias da resolução de um problema.” (p. 14)

Tópico: Pensamento Computacional

Subtópico: Abstração

Conhecimentos, capacidades e atitudes:

“Extrair a informação essencial de um problema.” (p.15)

Subtópico: Decomposição

Conhecimentos, capacidades e atitudes:

“Estruturar a resolução de problemas por etapas de menor complexidade de modo a reduzir a dificuldade de um problema.” (p.16)

Subtópico: Reconhecimento de padrões

Conhecimentos, capacidades e atitudes:

“Reconhecer ou identificar padrões no processo de resolução de um problema e aplicar os que se revelam eficazes na resolução de outros problemas semelhantes.” (p. 16)

Subtópico: Depuração

Conhecimentos, capacidades e atitudes:

“Procurar e corrigir erros, testar, refinar e otimizar uma dada resolução apresentada.” (p. 17)

Tópico: Comunicação Matemática

Subtópico: Expressão de ideias

Conhecimentos, capacidades e atitudes:

“Descrever a sua forma de pensar acerca de ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito.” (p. 18)

Subtópico: Discussão de ideias

Conhecimentos, capacidades e atitudes:

“Ouvir os outros, questionar e discutir as ideias de forma fundamentada, e contrapor argumentos.” (p.19)

Tópico: Representações matemáticas

Subtópico: Representações múltiplas

Conhecimentos, capacidades e atitudes:

“Usar representações múltiplas para demonstrar compreensão, raciocinar e exprimir ideias e processos matemáticos, em especial linguagem verbal e diagramas.” (p.19)

Subtópico: Linguagem simbólica matemática

“Usar a linguagem simbólica matemática e reconhecer o seu valor para comunicar sinteticamente e com precisão.” (p.20)

Domínio: Conexões Matemáticas

Subdomínio: Conexões internas

“Reconhecer e usar conexões entre ideias matemáticas de diferentes temas, e compreender esta ciência como coerente e articulada.” (p. 20)

Matemática

Tema: Números Naturais

Tópico: Cálculo Mental

Subtópico: Estratégias de Cálculo Mental

Conhecimentos, capacidades e atitudes:

“Compreender e usar com fluência estratégias de cálculo mental diversificadas para obter o resultado de adições/subtrações.” (p. 25)

“Mobilizar os factos básicos da adição/subtração e as propriedades da adição e da subtração para realizar cálculo mental.” (p. 25)

Tópico: Adição e subtração

Subtópico: Significado e usos da adição e subtração

Conhecimentos, capacidades e atitudes:

“Interpretar e modelar situações com adição nos sentidos de acrescentar e juntar e resolver problemas associados.” (p. 26)

“Interpretar e modelar situações com subtração, nos sentidos de retirar, completar e comparar, e resolver problemas associados.” (p.27)

Tema: Geometria e Medida

Tópico: Sólidos

Subtópico: Sólidos e superfícies

“Reconhecer, em objetos do quotidiano, formas de sólidos comuns (cone, cilindro, esfera, cubo, paralelepípedo retângulo, pirâmide, prisma), estabelecendo conexões matemáticas com a realidade.” (p. 35)

“Identificar superfícies planas e superfícies curvas em objetos comuns e em modelos físicos de sólidos.” (p. 35)

Teatro

Domínio: Apropriação e Reflexão

Conhecimentos, capacidades e atitudes:

“Identificar diferentes estilos e géneros convencionais de teatro (comédia, drama, etc).” (p. 6)

“Reconhecer a dimensão multidisciplinar do teatro, identificando relações com outras artes e áreas de conhecimento.” (p. 6)

“Analisar os espetáculos/performance, recorrendo a vocabulário adequado e específico e articulando o conhecimento de aspetos contextuais (relativos ao texto, à montagem, ao momento da apresentação, etc.) com uma interpretação pessoal.” (p. 6)

“Reconhecer diferentes formas de um ator usar a voz (altura, ritmo, intensidade) e o corpo (postura, gestos, expressões faciais) para caracterizar personagens e ambiências.” (p. 6)

Domínio: Interpretação e Comunicação

Conhecimentos, capacidades e atitudes:

“Exprimir opiniões pessoais e estabelecer relação entre acontecimentos da vida real e as situações dramáticas desenvolvidas em aula.” (p. 7)

Domínio: Experimentação e Criação

Conhecimentos, capacidades e atitudes:

“Explorar as possibilidades motoras e expressivas do corpo em diferentes atividades (de movimento livre ou orientado, criação de personagens, etc).” (p. 7)

“Adequar as possibilidades expressivas da voz a diferentes contextos e situações de comunicação, tendo em atenção a respiração, aspetos da técnica vocal (articulação, dicção, projeção, etc).” (p. 7)

“Produzir, sozinho e em grupo, pequenas cenas a partir de dados reais ou fictícios, através de processos espontâneos e/ou preparados, antecipando e explorando intencionalmente formas de “entrada”, de progressão na ação e de “saída”.” (p. 8)

“Defender, oralmente e/ou em situações de prática experimental, as opções de movimento e escolhas vocais utilizados para comunicar uma ideia.” (p. 8)

Dia/ Tempo previsto	Objetivos de aprendizagem	Ações estratégicas	Recursos	Áreas de competências do Perfil do aluno
Dia 15/04/2022 4 9h – 10h30 5' 10'	Representar um numeral no ábaco vertical; Reconhecer o dia e o mês em que se encontram; Recapitular as últimas consoantes abordadas. Resolver charadas.	Acolhimento da Turma Rotina da manhã: - Registo da data no quadro e do dia no ábaco vertical; Desafio Inicial Jogo didático em grande grupo de charadas para recapitular as consoantes aprendidas recentemente (j, g, b, f, s, z, h). Desenvolvimento de estratégias	Marcadores para quadro branco e apagador; Peças encaixáveis do ábaco vertical. Jogo didático projetado no quadro interativo. https://www.educaplay.com/learning-resources/18672077-as-letras-que-aprendemos.html	F A, D, E, F

20' 10' 35' Intervalo da manhã 10h45 – 12h15	Ler com ritmo, entoação e pronuncia adequados. Prestar atenção, fazer silêncio e acompanhar a leitura ouvida. Identificar consoantes (“h”) em palavras. Reconhecer o som (ou ausência de som) associado às consoantes. Interpretar textos lidos e ouvidos. Selecionar informação relevante em textos. Formular frases partindo de palavras. Isolar palavras.	1. “Hortense” <ul style="list-style-type: none"> o A turma inicia a atividade com a leitura em conjunto de um excerto do texto “Hortense”, de António Mota. Em seguida, alguns alunos (voluntários) terão oportunidade de ler individualmente excertos do texto. o Após essa leitura, a turma realiza identificação de todas as palavras que se iniciam com a letra h. o De seguida, devem, individualmente, responder a algumas questões de interpretação do texto e de sintaxe relacionadas com a letra h (Apêndice 2). o No final, estas questões serão respondidas em grande grupo para que os alunos tenham possibilidade de trocar ideias e perceber diferentes respostas, justificando-as. 	Manual de Português;	A, B, D, F
--	---	--	----------------------	------------

5'		<p>2. “Mais do que um é plural”</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Cada aluno terá a oportunidade de retirar um cartão aleatório da caixa das surpresas, na qual estarão palavras e imagens diversas (Apêndice 3) – palavras no singular e no plural e imagens representativas de ambas. 	Cartões com imagens e palavras; cartaz do singular e plural (cartolina); paus de gelado com os nomes	A, B, C, D, E, F
55'	<p>Identificar objetos/situações em imagens.</p> <p>Ler palavras isoladas.</p> <p>Identificar o plural de palavras conjugado com a adição de “-s”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Os alunos serão chamados alternadamente um a um (recorrendo aos paus de gelado com os nomes) para se dirigirem ao quadro e apresentarem o seu cartão: lendo a palavra ou descrevendo a imagem. ○ Em seguida, os restantes alunos devem observar os seus cartões em busca de palavra escrita ou da imagem que faz par com o seu colega a apresentar. Uma vez que existem cartões com objetos iguais (apenas com quantidades semelhantes), a turma será questionada acerca da identificação e diferença entre os nomes dessas palavras (por exemplo: cartão com 1 holofote e cartão com 2 holofotes, um corresponde ao singular da palavra e o outro ao plural). 		
15'	<p>Organizar informação de forma esquematizada (em tabela).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Depois de encontrados os 4 cartões associados ao mesmo objeto, os 4 alunos terão de analisar as imagens e as palavras e colá-las num cartaz (Apêndice 4) na coluna correspondente: singular e plural. 		

15'	<p>Ler palavras isoladas.</p> <p>Identificar o plural de palavras conjugado em casos excecionais (“-ão” e “-l”).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Quando todos os alunos tiverem colocado o seu cartão no cartaz, a professora mostrará novos cartões de casos especiais: com palavras cuja escrita não varia no plural: “lápiz” e “óculos”; e com palavras cujo plural não depende do “s” no final: “coração” e “anel”. ○ Em conjunto, a turma deve colocá-los no cartaz. 		
Intervalo de Almoço 13h30 – 15h		<p>3. “O nosso corpo fala em silêncio”</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ A turma será organizada em grupos de 4/5 elementos pela professora. Cada grupo receberá uma imagem (Apêndice 5) que devem tentar replicar com os corpos (em pé ou no chão) em estátua, ou seja, sem movimento. 	Imagens a representar	B, D, E, F, H, J
30'	<p>Reconhecer as potencialidades do corpo.</p> <p>Observar e replicar imagens.</p> <p>Trabalhar cooperativamente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Quando os grupos decidirem como representar as suas imagens, irão pensar em 2 pistas que a professora poderá dar aos seus colegas que os oriente para adivinhar o que estão a representar. 		
10'	<p>Sintetizar os destaques de uma apresentação</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Estando todos os grupos preparados, será sorteada a ordem de apresentação e em seguida realizadas as apresentações. 		
40'				

Dia 16/04/ 2024 9h – 10h30	10'	Respeitar a dinâmica de apresentação de trabalhos. Observar atentamente trabalhos de colegas e produzir juízos de valor sobre os mesmos. Recordar e aplicar conhecimentos construídos em aula. Construir frases coesas.	<ul style="list-style-type: none"> O grupo que apresenta deverá estar totalmente em silêncio sem anunciar o que está a representar, permitindo que os restantes grupos que observam tentem descobrir. A professora dará até 2 pistas a pedido dos observadores. <p>Aplicação dos conhecimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Jogo didático: conectar os pontos recapitulando o que foi trabalhado em relação ao plural e ao singular. 	https://www.educanoly.com/learning-resources/18672099-relembra-te.html ;	
	5'	Representar um numeral no ábaco vertical; Reconhecer o dia e o mês em que se encontram;	<p>Acolhimento da Turma Rotina da manhã: - Registo da data no quadro e do dia no ábaco vertical;</p>	Marcadores para quadro branco e apagador; Peças encaixáveis do ábaco vertical.	F
	10'	Fomentar o cálculo mental; Desenvolver as operações de adição e subtração;	<p>Desafio Inicial Exercício oral de cálculo mental em que a professora irá colocar algumas questões ao nível de adições e subtrações para a turma calcular mentalmente.</p> <p>Desenvolvimento de estratégias</p>		C, F,

Intervalo da manhã 10h45 – 12h15	30'	Selecionar informação relevante num enunciado. Estabelecer conexões entre áreas de conhecimento.	<p>1. “Explico tudo por escrito”</p> <ul style="list-style-type: none"> Cada aluno receberá uma ficha de trabalho com alguns problemas matemáticos envolvendo adições em sequência, unidades de medida e contagens e classificação (Apêndice 6). Cada um irá tentar resolver um problema de cada vez utilizando a estratégia selecionada por cada um, havendo um tempo orientado pela professora para o efeito. 	Ficha de trabalho; paus de gelado com os nomes	C, F, I
	30'	Descrever o pensamento/raciocínio. Identificar e apresentar passos na resolução de um problema.	<ul style="list-style-type: none"> Em seguida a professora irá perguntar aleatoriamente a um aluno qual foi o seu pensamento para chegar à resposta, esquematizando-o no quadro em linguagem simplificada. Outros raciocínios poderiam ser explicados por alunos que tivessem pensado de forma diferente, e igualmente esquematizados no quadro. 		
	15'	Respeitar e valorizar opiniões diversas.	<ul style="list-style-type: none"> Realçando a importância de explicar o pensamento/raciocínio na resolução de problemas, a professora dispensará um tempo para que os alunos que não descreveram o seu raciocínio o façam, com o intuito de que essa prática passe a ser constante (substituindo as respostas isoladas). 		

Intervalo de Almoço 13h30 – 15h	25'	Manipular um dado e identificar as suas características. Realizar operações com base nos dados fornecidos pelo material.	2. “A resolver problemas” <ul style="list-style-type: none"> Resolução de tarefas do manual (Apêndice 7): Introdução do dado, recuperando os conhecimentos sobre o cubo (faces, arestas, faces opostas) e as contagens do número de pintas. Realização de somas das pintas das faces do dado. Apresentação da planificação de um cubo, introduzindo o conceito de planificação dos sólidos. Demonstração de planificações variadas do mesmo sólido (Apêndice 8). Correspondência legenda – quantidade e somas sequenciais. Tarefa de decomposição de números através de adições. 	Dado desmontável; Manual de matemática	C, F, I
	20'	Estabelecer conexões entre diferentes áreas do conhecimento.			
	20'	Ler uma legenda e selecionar a informação relevante.			
	25'	Identificar números que compõe e decompõe números superiores.			
40'	Prestar atenção, fazer silêncio e recolher sons isolados. Estabelecer conexões entre práticas do quotidiano e a atividade desenvolvida.	3. “Órgãos dos Sentidos – ouvidos aguçados” <ul style="list-style-type: none"> A professora irá reproduzir um som no computador sem imagem, que a turma deve adivinhar. A professora irá reproduzir o som 3 vezes e no fim, os alunos deverão colocar o objeto que pensam ter ouvido na tabela do seu caderno diário (Apêndice 9). 	Sons reproduzidos no computador; tabela de registo; caderno diário	D, E, F, H, J	

Avaliação formativa	40'	Prestar atenção, fazer silêncio e recolher sons isolados. Estabelecer conexões entre práticas do quotidiano e a atividade desenvolvida. Fortalecer a relação com os pares.	4. “Conheces o som isolado?” <ul style="list-style-type: none"> Todos os alunos devem colocar-se juntos no fundo da sala misturados e será selecionado um aluno aleatório que deverá ficar de costas para o grupo na frente da sala. A professora selecionará aleatoriamente alunos para dizer algo com a voz modificada, tentando disfarçar a sua identidade. O intuito é que o aluno de costas para o grupo identifique quem falou sem ver. Caso o aluno ouvinte acerte a pessoa, os dois trocam de lugar e o falante passa a ouvinte. 		D, E, F, J
	10'	Recordar e aplicar conhecimentos construídos em aula.	Aplicação dos conhecimentos: Realização de um jogo de palavras cruzadas envolvendo alguns conceitos e exercícios realizados em aula na aplicação Educaplay.	https://www.educaplay.com/learning-resources/18671753-palavras-escondidas.html	C, D, E, F
		- Grelhas de Observação para a Avaliação (Apêndice 10) - Parâmetros de avaliação da Tabela da atividade “Órgãos dos Sentidos – ouvidos aguçados” (Apêndice 11)			

Apêndice O – Grupos das Histórias Inventadas



Apêndice P – Realização dos castings



Apêndice Q - Cartões das pontuações dos castings



Apêndice R – Planificação de 20 a 23 de maio

Instituição cooperante: [Redacted]	Ano e turma: 1º ano	Data: 20 a 23 de maio
Orientadora cooperante	Estagiária responsável: Andreia Guedes e Catarina Silva	
Díade: Andreia Guedes (3190153) e Catarina Silva (3190188)	Supervisora institucional: Sónia Moreira	

UNIDADE DE APRENDIZAGEM de 4 dias “Sentir para viver o teatro”

Contextualização: A turma demonstrou grande necessidade de uma exploração mais vagarosa e cuidadosa de novos conteúdos, permitindo uma apropriação gradual e uma construção significativa e relacional das aprendizagens, sendo possível verificar que as dificuldades de concentração e atenção às tarefas e ao professor revelam ter uma implicação significativa nos ritmos de aprendizagem. É visível um interesse generalizado pela disciplina de Estudo do Meio, nomeadamente em temas com os quais a turma se identifica mais facilmente (do âmbito quotidiano e social), já relativo à disciplina de Português, o interesse é dividido, podendo verificar-se um maior envolvimento por parte dos alunos com um ritmo de aprendizagem mais rápido. No que diz respeito à Matemática, a turma demonstra pouco interesse, de um modo geral, por conteúdos de geometria em prol de conteúdos de Números. Ao abrigo do decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, os alunos com Necessidades Adicionais de Suporte revelam ritmos de aprendizagem específicos que contam com o apoio de professoras coadjuvantes e da professora titular da turma para a realização de tarefas mais complexas, verificando-se ocasionalmente um ou dois casos com necessidade de adaptações no âmbito da diferenciação pedagógica. Duas das crianças com NAS encontram-se no Centro de Apoio à Aprendizagem, participando nas atividades da sala de aula ocasionalmente e sempre acompanhadas por uma professora de Educação Especial, sendo integradas, sempre que possível, nas atividades da turma com as devidas adaptações (Apêndice 1). É

também relevante salientar a presença de uma criança originária do Bangladesh que apresenta algumas barreiras linguísticas, contando com o apoio ocasional de um professor de Português Língua Não Materna.

- N.º de alunos a que destina: 19 alunos

- A turma apresenta cinco alunos com necessidades adicionais de suporte, ao abrigo do decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, sendo que destes, três alunos estão abrangidos por medidas adicionais (estando duas crianças em simultâneo no Centro de Apoio à Aprendizagem), um aluno está inserido em medidas seletivas e outro aluno em medidas universais.

- **Projeto de intervenção:** “Emoções por detrás da cortina”

- **Objetivos gerais do projeto de intervenção:**

- Promover o interesse pelo teatro como uma manifestação cultural.
- Fomentar o desenvolvimento da consciência corporal num momento de dramatização.
- Possibilitar a exploração da voz em diferentes contextos (desenvolvendo a articulação e a entoação).
- Dramatizar trava-línguas, lengalengas e poemas memorizados, permitindo treino de voz, dos gestos, das pausas, da entoação e expressão facial.

- **Questão-problema:** “Como posso aguçar os sentidos para o teatro?”

- **Metodologia(s)/Estratégia(s):** *Peer Instruction*, Metodologia de Trabalho de Projeto, *Jigsaw puzzle*, Rotação por Estações, Visita de Estudo.

- **Principais recursos:** Cartas iniciais (da personagem orientadora da UD), História “Chover no molhado”, História “A Branca de Neve e os Amigos”, materiais de exploração sensorial (frascos de cheiros, copos de bebidas, etc.), guião de registo.

Objetivos principais das aulas:	Conhecimentos Prévios necessários:
<ul style="list-style-type: none"> Ler e escrever palavras com os conjuntos de consoantes ch e lh; Estimular o olfato e a distinção de cheiros; Interpretar personagens conhecidas; Representar expressivamente pequenas cenas de uma história conhecida; Explorar as potencialidades do corpo no âmbito do teatro; Discutir e compreender os estados físicos da água, as suas propriedades físicas, comportamentos de preservação da água (cuidados) e comportamentos de desperdício de água; Realizar sequências partindo da identificação e compreensão de padrões; Trabalhar colaborativamente. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar letras e números abordados até ao momento; Ler pequenos segmentos textuais; Reconhecer os sentidos humanos e associá-los ao órgão por eles responsável; Identificar momentos de utilização de água na rotina.
Possíveis dificuldades esperadas dos alunos e ações do professor para os apoiar:	
Dificuldade	Ação estratégica
<ul style="list-style-type: none"> Comunicar com os pares de um modo não verbal. Reconhecer padrões numa sequência pictórica. Produzir oralmente os dígrafos “ch” e “lh”. Ler fluentemente pequenos segmentos textuais. 	<ul style="list-style-type: none"> Exemplificação e auxílio do professor, relembrando a atividade de teatro imagem. Identificação de cada elemento de uma sequência pictórica, destacando as repetições. Associação entre o som produzido pelo dígrafo “ch” e a consoante “x”. Exemplificação da articulação (nomeadamente da colocação da língua) para a produção do dígrafo “lh”. Promover uma leitura fluida de palavras antes da leitura de frases e da leitura de textos.
<ul style="list-style-type: none"> Desassociar o conceito de quantidade de água da forma que apresenta. 	<ul style="list-style-type: none"> Exploração prévia, aquando do momento de discussão sobre os estados físicos da água. Exemplificação em recipientes do quotidiano (como garrafas de água).

MAPA DE ARTICULAÇÃO

Questão-Problema: “Como posso aguçar os sentidos para o teatro?”

Português

Domínio: Oralidade (Compreensão)

Conhecimentos, capacidades e atitudes:

“Identificar informação essencial em textos orais sobre temas conhecidos.” (p. 6)

Domínio: Leitura-Escrita

Conhecimentos, capacidades e atitudes:

“Pronunciar segmentos fónicos a partir dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra.” (p. 7)

“Ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada.” (p. 8)

“Inferir o tema e resumir as ideias centrais de textos associados a diferentes finalidades (lúdicas, estéticas, informativas).” (p. 8)

“Representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra.” (p. 7)

“Elaborar respostas e escritas a questionários e a instruções, escrever legivelmente com correção (ortográfica e com uma gestão correta do espaço da página).” (pp. 8-9)

Domínio: Educação Literária

Conhecimentos, capacidades e atitudes:

“Manifestar ideias, emoções e apreciações geradas pela escuta ativa de obras literárias e textos da tradição popular.” (p. 9)

“(Re)contar histórias.” (p. 10)

“Dizer, de modo dramatizado, trava-línguas, lengalengas e poemas memorizados, de modo a incluir treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação e da expressão facial.” (p. 10)

Domínio: Gramática

Conhecimentos, capacidades e atitudes:

“Identificar unidades da língua: palavras, sílabas, fonemas.” (p. 10)

“Conhecer regras de correspondência fonema-grafema e de utilização de sinais de pontuação (frase simples).” (p. 11)

Estudo do Meio

Domínio: Tecnologia

Conhecimentos, capacidades e atitudes:

“Realizar experiências em condições de segurança, seguindo os procedimentos experimentais.” (p. 7)

Domínio: Sociedade/Natureza/Tecnologia

Conhecimentos, capacidades e atitudes:

“Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicar, reconhecendo como se constrói o conhecimento.” (p. 8)

“Manifestar atitudes de respeito, de solidariedade, de cooperação, de responsabilidade, na relação com os que lhe são próximos.” (pp. 8-9)

Matemática

Tema: Capacidades Matemáticas

Tópico: Raciocínio Matemático

Subtópico: Classificar

Conhecimentos, capacidades e atitudes:

“Classificar objetos atendendo às suas características.” (p. 14)

Tópico: Pensamento Computacional

Subtópico: Reconhecimento de padrões

Conhecimentos, capacidades e atitudes:

“Reconhecer e identificar padrões no processo de resolução de um problema e aplicar os que se revelam eficazes na resolução de outros problemas semelhantes.” (p. 16)

Tópico: Comunicação Matemática

Subtópico: Expressão de ideias

Conhecimentos, capacidades e atitudes:

“Descrever a sua forma de pensar acerca de ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito.” (p. 18)

Subtópico: Discussão de ideias

Conhecimentos, capacidades e atitudes:

“Ouvir os outros, questionar e discutir as ideias de forma fundamentada, e contrapor argumentos.” (p. 19)

Tópico: Conexões matemáticas

Subtópico: Conexões externas

Conhecimentos, capacidades e atitudes:

“Aplicar ideias matemáticas na resolução de problemas de contextos diversos (outras áreas do saber, realidade, profissões).” (p. 21)

Subtópico: Modelos matemáticos

Conhecimentos, capacidades e atitudes:

“Interpretar matematicamente situações do mundo real, construir modelos matemáticos adequados, e reconhecer a utilidade e poder da matemática na previsão e intervenção nessas situações.” (p. 21)

Tema: Álgebra

Tópico: Regularidades e seqüências

Subtópico: Seqüências de repetição

Conhecimentos, capacidades e atitudes:

“Reconhecer e justificar se uma seqüência pictórica tem ou não regularidade.” (p. 28)

“Identificar e descrever regularidades em seqüências variadas em contextos diversos, estabelecendo conexões matemáticas com a realidade próxima.” (p. 28)

“Continuar uma seqüência pictórica respeitando uma regra de formação dada ou regularidades identificadas.” (p. 28)

Tema: Dados

Tópico: Questões estatísticas, recolha e organização de dados

Subtópico: Recolha de dados

Conhecimentos, capacidades e atitudes:

“Recolher dados através de observação ou inquirição.” (p. 32)

Subtópico: Registo de dados

Conhecimentos, capacidades e atitudes:

“Usar listas para registar os dados a recolher.” (p. 32)

“Usar tabelas de contagem para registar e organizar os dados à medida que são recolhidos (ou após a elaboração da lista), e indicar o respetivo título.” (p. 32)

Tópico: Representações gráficas

Subtópico: Pictogramas

Conhecimentos, capacidades e atitudes:

“Representar conjuntos de dados através de pictogramas (correspondência um para um), incluindo fonte, título e legenda.” (p. 33)

Teatro

Domínio: Apropriação e Reflexão

Conhecimentos, capacidades e atitudes:

“Reconhecer a dimensão multidisciplinar do teatro, identificando relações com outras artes e áreas de conhecimento.” (p. 6)

“Analisar os espetáculos/performances, recorrendo a vocabulário adequado e específico e articulando o conhecimento de aspetos contextuais (relativos ao texto, à montagem, ao momento da apresentação, etc.) com uma interpretação pessoal.” (p. 6)

“Identificar, em manifestações performativas, personagens, cenários, ambientes, situações cénicas, problemas e soluções de ação dramática.” (p. 6)

“Reconhecer diferentes formas de um ator usar a voz (altura, ritmo, intensidade) e o corpo (postura, gestos, expressões faciais) para caracterizar personagens e ambiências.” (p. 6)

Domínio: Interpretação e Comunicação

Conhecimentos, capacidades e atitudes:

“Distinguir, pela experimentação e pela reflexão, jogo dramático, improvisação e representação.” (p. 7)

Domínio: Experimentação e Criação

Conhecimentos, capacidades e atitudes:

“Explorar as possibilidades motoras e expressivas do corpo em diferentes atividades (de movimento livre ou orientado, criação de personagens, etc.).” (p. 7)

“Adequar as possibilidades expressivas da voz a diferentes contextos e situações de comunicação, tendo em atenção a respiração, aspetos da técnica vocal (articulação, dicção, projeção, etc.).” (p. 7)

“Transformar objetos (adereços, formas animadas, etc.), experimentando intencionalmente diferentes materiais e técnicas (recurso a partes articuladas, variação de cor, forma e volume, etc.) para efeitos distintos.” (p. 8)

“Produzir, sozinho e em grupo, pequenas cenas a partir de dados reais ou fictícios, através de processos espontâneos e/ou preparados, antecipando e explorando intencionalmente formas de “entrada”, de progressão na ação e de “saída”.” (p. 8)

Dia/ Tempo previsto	Objetivos de aprendizagem	Ações estratégicas	Recursos	Áreas de competências do Perfil do aluno
<p>Dia 20/05/202 4</p> <p>9h – 10h30</p> <p>5'</p> <p>10'</p>	<p>Representar um numeral no ábaco vertical;</p> <p>Reconhecer o dia e o mês em que se encontram;</p>	<p>Acolhimento da Turma</p> <p>Rotina da manhã: - Registo da data no quadro e do dia no ábaco vertical;</p> <p>Desafio Inicial: A turma irá visualizar um vídeo de uma pessoa correspondente à personagem Susana que apareceu anteriormente. Esta personagem irá colocar uma carta (Apêndice 2) na sala que irá orientar os alunos para as atividades a realizar durante a semana.</p>	<p>Marcadores para quadro branco e apagador; Peças encaixáveis do ábaco vertical</p> <p>Vídeo; Carta da Susana</p>	<p>F</p> <p>A, B, D</p>

<p>10'</p> <p>15'</p> <p>15'</p> <p>30'</p> <p>Intervalo da manhã</p> <p>10h45 – 12h15</p> <p>25'</p> <p>10'</p>	<p>Responder a questões de interpretação através de uma história ouvida;</p> <p>Identificar oralmente palavras com os conjuntos de consoantes ch e lh;</p> <p>Escrever palavras com os conjuntos de consoantes ch e lh;</p> <p>Ler textos com palavras com os conjuntos de consoantes ch e lh;</p> <p>Completar palavras com os conjuntos de consoantes ch e lh;</p> <p>Criar palavras com os conjuntos de consoantes ch e lh;</p> <p>Trabalhar colaborativamente em pequenos grupos;</p>	<p>Aplicação dos conhecimentos:</p> <p>1. “Chover no molhado”</p> <ul style="list-style-type: none"> - A turma irá realizar a audição da história “Chover no molhado” (Apêndice 3) e responder oralmente a algumas questões de interpretação; - De seguida, irá identificar oralmente as palavras em que estão presentes o “ch” e o “lh”; - No final, cada aluno irá registar numa tabela no seu caderno estas palavras (Apêndice 4); <p>2. “O ch e o lh”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em grande grupo, os alunos irão realizar individualmente os exercícios do Manual de Português correspondentes ao “ch” e ao “lh” (Apêndice 5). - De seguida, a turma em grande grupo irá proceder à correção dos mesmos exercícios. <p>3. “Que cheiro é?”</p> <ul style="list-style-type: none"> - A turma será dividida em quatro grupos de quatro/cinco elementos cada; 	<p>História; Tabela de registo</p> <p>Manual de Português</p> <p>Frascos com diferentes cheiros;</p>	<p>A, F</p> <p>A, B, C, F</p> <p>D, E, F, G, J</p>
---	---	---	--	--

40'	Explorar sensorialmente o sentido olfativo;	- A cada grupo será dado um frasco com um determinado elemento dentro que cada criança do grupo deve cheirar para tentar perceber do que se trata;		
20'	Definir hipóteses de respostas em pequeno grupo;	- Depois de todos terem experimentado, escrevem numa folha a sua hipótese. Após algum tempo, os frascos rodam pelos grupos. Este exercício realiza-se até todos os frascos (5/6) (Apêndice 6) terem passado por todos os grupos;		
10'	Partilhar ideias e aceitar diferentes pontos de vista;	- Cada grupo irá apresentar à turma as suas hipóteses, que serão registadas no quadro pelo professor ou por outro aluno;		
Intervalo de Almoço 13h30 – 15h		- No final, o professor irá revelar as respostas aos alunos para que estes possam retirar conclusões consoante as suas hipóteses.		
15'	Trabalhar colaborativamente na criação de uma peça de teatro;	4. “Vamos ensaiar” - A turma irá rever as personagens que foram atribuídas a cada aluno e a história que os mesmos criaram.		A, D, E, F, H, J
45'	Desenvolver individualmente a sua personagem, nomeadamente no tom de voz, na expressão facial, nos adereços, entre outros;	- De seguida, a turma será dividida por cenas da história de forma que os alunos possam iniciar os ensaios para a apresentação do seu projeto final.	História "A Brunen de Neve e os amigos"	
15'	Apresentar uma pequena cena ao restante grupo;	- No final, cada grupo terá oportunidade de apresentar a sua cena à restante turma.		

10'		Aplicação de Conhecimentos: Realização de uma sopa de letras em grande grupo.	https://www.eduplay.com/online-interactive/114948/diagrama-rotina-manha	A, C, E
Dia 21/05/202 4 9h – 10h30		Acolhimento da Turma		
5'	Representar um numeral no ábaco vertical; Reconhecer o dia e o mês em que se encontram;	Rotina da manhã: - Registo da data no quadro e do dia no ábaco vertical;	Marcedores para quadro branco e apagador; Peças encaixáveis do ábaco vertical.	F
90'		1. Rastreio da Faculdade de Medicina Dentária da Universidade do Porto (FMDUP) Num protocolo entre a Junta de Freguesia e a FMDUP, será realizado um programa de melhoria da saúde oral das crianças. Este possibilita a avaliação da saúde oral através de um exame, que resulta na indicação das necessidades de cada criança, e a possibilidade de realização de tratamentos.		
Intervalo da manhã 10h45 – 12h15 90'				
Intervalo de Almoço 13h30 – 15h				

10'		Desafio Inicial: Carta da Susana A turma irá ler uma nova carta da Susana que irá remeter para a criação de histórias e lembrar a turma da importância de ajudar os mais novos e de trabalhar em conjunto. (Apêndice 7)	Carta	A, B, D, E
5'	Desenvolver a criatividade e imaginação;	Desenvolvimento de estratégias: 2. “Exploro o movimento do meu corpo” - A turma irá realizar uma atividade de expressão dramática em articulação com a Sala 1 de EPE (Apêndice 8).	Papel de cenário; lápis de cor;	C, D, E, F, H, J
10'	Promover o trabalho em equipa;			
30'	Desenvolver a expressão corporal e artística;			
10'	Desenvolver a motricidade e noção espacial;			
5'	Desenvolver a motricidade e noção espacial;			
10'	Refletir colaborativamente, ouvindo diferentes pontos de vista.	Aplicação dos conhecimentos: Reflexão em grande grupo acerca das dificuldades da criação de uma história através do abstrato.		A, B, D, E, F

Dia 22/05/202 4				
9h – 10h30	Representar um numeral no ábaco vertical;	Acolhimento da Turma	Marcadores para quadro branco e apagador; Peças encaixáveis do ábaco vertical.	F
5'	Reconhecer o dia e o mês em que se encontram;	Rotina da manhã: - Registo da data no quadro e do dia no ábaco vertical;		
10'	Relembrar conhecimentos prévios relativos à água; Partilhar ideias em grande grupo;	Desafio Inicial: Carta da Susana A turma irá iniciar o dia com a leitura de uma nova carta da Susana em que esta remete para os diferentes sentidos que a água explora e o que realmente os alunos sabem sobre a água. Os alunos terão oportunidade de discutir em grande grupo alguns dos conhecimentos prévios que já têm. (Apêndice 9)	Carta	A, B, D, E
5'	Trabalhar colaborativamente em pequenos grupos; Conhecer os estados físicos da água;	Desenvolvimento de estratégias: 1. “O que podemos saber sobre a água” - A turma será dividida em quatro grupos de quatro elementos cada de forma a desenvolver a metodologia de Jigsaw. - Para tal, cada grupo terá quatro cartões com as seguintes informações: os estados físicos da água, as	Peças do puzzle;	A, B, D, E, F, G, I
10'	Conhecer as propriedades físicas da água;			

Intervalo da manhã 10h45 – 12h15	15'	Conhecer atitudes de prevenção e de descuido com a água;	<p>suas propriedades físicas, um exemplo de cuidado e um exemplo de desperdício (Apêndice 10);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada aluno irá observar o seu cartão sem partilhar as suas ideias com o grupo. - De seguida, irão ser formados novos grupos de acordo com o cartão que cada criança tem, ou seja, dentro de cada novo grupo estarão crianças com o mesmo cartão; - Estes novos grupos irão discutir e refletir acerca dos seus cartões; - No final, cada aluno irá regressar ao seu grupo inicial para partilhar com os colegas o que aprendeu com o seu cartão e, posteriormente, para realizar uma conversa em grande grupo. 		
	15'	Partilhar ideias e aceitar diferentes pontos de vista;			
	15'	Refletir conjuntamente com o objetivo de chegar a uma resposta;			
	15'	Conhecer os processos de uma atividade experimental;			
		Verificar hipóteses exploradas anteriormente;	<p>2. "Propriedades físicas da água"</p> <ul style="list-style-type: none"> - De forma a perceber melhor as propriedades físicas da água, a turma irá realizar uma atividade experimental que lhe permita comprovar o que exploraram anteriormente. - Para tal, a turma manterá os quatro grupos e a cada grupo será dado um copo de sumo, um copo de leite, um copo de água e uma palhinha para cada aluno; 	Copos com leite, sumo e água; palhinhas; manual de Estudo do Meio	C, E, F, G, I
		Explorar sensorialmente as propriedades físicas da água;			

Intervalo de Almoço 13h30 – 15h	45'	Retirar conclusões através da observação e exploração;	<ul style="list-style-type: none"> - Através da exploração sensorial, nomeadamente, visão, olfato e paladar, os alunos poderão experienciar as propriedades físicas da água, do leite e do sumo; - No final de cada uma das explorações, irão realizar o registo das conclusões a que chegaram numa folha de registo (Apêndice 11) <p>3. "Que comportamentos podemos adotar na escola para a poupança de água?"</p> <ul style="list-style-type: none"> - A turma será dividida em pares, tendo em conta os grupos já anteriormente formados; - Cada par terá o desafio de pensar numa medida promotora de poupança de água que pudesse ser realizada na escola por eles; - Depois da decisão tomada, o par irá registar numa folha através de desenho e da escrita; - Cada par irá, depois, apresentar à turma a sua ideia e a sua forma de aplicação na escola; - No final, de forma a conhecer mais ideias, a turma irá proceder à realização em grande grupo de alguns 		
	20'	Utilizar vocabulário científico para a ocasião (incolor, inodoro e insípido);			
	10'	Trabalhar colaborativamente em pares;			
	20'	Refletir acerca de medidas de proteção da água;			
	20'	Representar uma ideia através da escrita e do desenho;			
		Apresentar uma ideia a um grande grupo;	Folhas de desenho;	B, D, E, F, G, H	

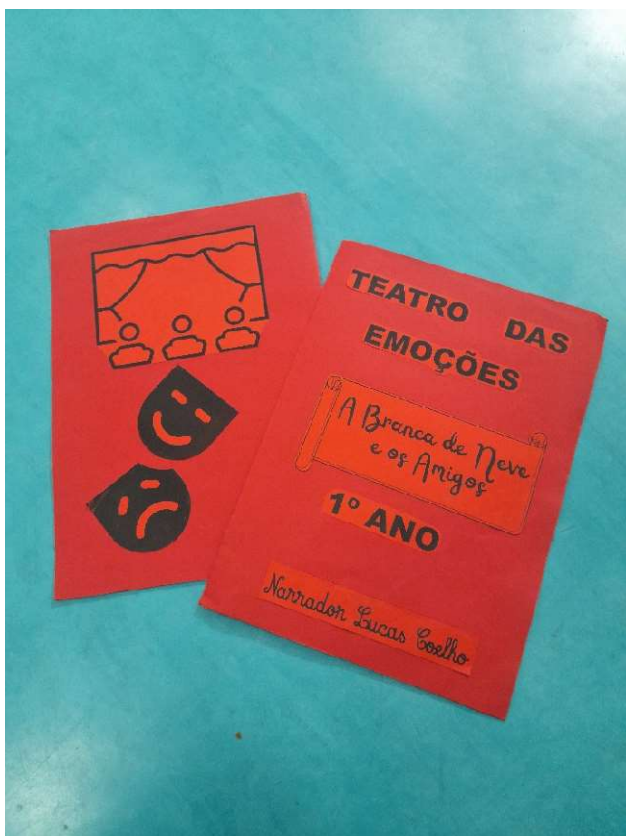
10'	Identificar erros e corrigi-los; Trabalhar colaborativamente em grande grupo; Rever o que foi explorado durante o dia;	exercícios relacionados com a preservação água (Apêndice 12). Aplicação dos conhecimentos: A turma irá preencher uma carta deixada pela Susana onde terão de completar algumas lacunas. (Apêndice 13).	Carta da Susana	A, B, C, E, F
Dia 23/05/202 4 9h – 10h30		Acolhimento da Turma Rotina da manhã: - Registo da data no quadro e do dia no ábaco vertical;	Marcadores para quadro branco e apagador; Peças retangulares do ábaco vertical.	F
5'	Representar um numeral no ábaco vertical; Reconhecer o dia e o mês em que se encontram;			
15'	Relacionar ações diárias com os sentidos que o corpo utiliza;	Desafio Inicial: Carta da Susana A turma irá iniciar o dia lendo uma nova carta da Susana que relaciona os diferentes sentidos com o órgão/os órgãos do corpo humano necessários (Apêndice 14). A carta irá remeter	Carta da Susana	A, B, E, G, I

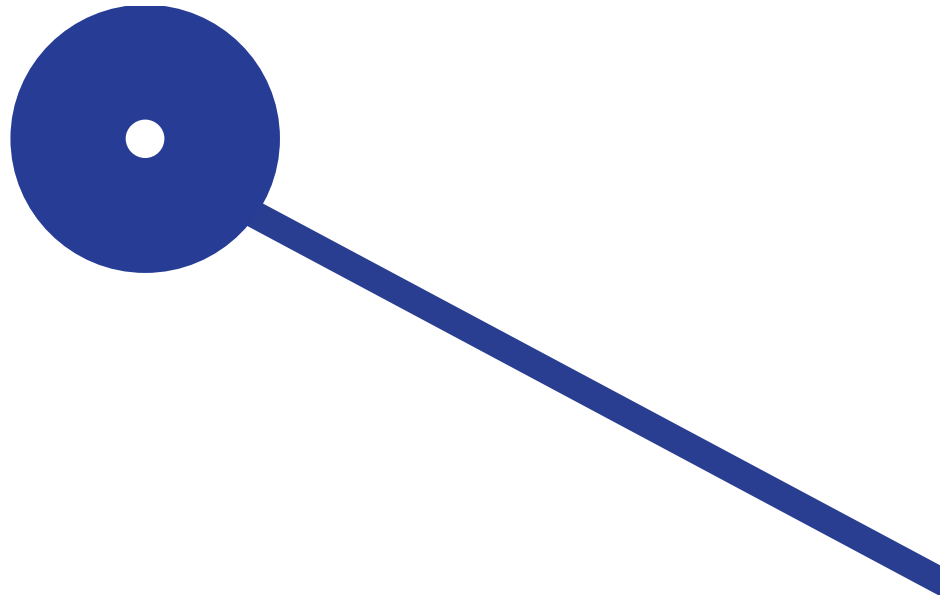
20'	Relacionar os sentidos com os órgãos do corpo humano.	para a associação de algumas atividades do dia a dia, com o sentido a ser usado e o(s) órgão(s) do corpo humano necessário(s).		
15'	Reconhecer o padrão de uma sequência; Completar uma sequência até um determinado termo;	Desenvolvimento de estratégias: 1. “Sequências dos sentidos” - Cada criança terá uma folha com sequências para continuar (Apêndice 15), que irá resolver individualmente. - De seguida, juntar-se-ão em pares e o que corrigirem assinalam com um lápis azul. - No final, a turma irá corrigir em conjunto, sendo que qualquer correção será feita com um lápis verde.	Folha de registo das sequências	B, C, D, E, F, I
20'	Aceitar diferentes pontos de vista e trabalhar colaborativamente;			
Intervalo da manhã 10h45 – 12h15				
10'	Trabalhar colaborativamente em pequenos grupos; Categorizar diferentes objetos através do tato;	2. “Rodando pelos sentidos” - A turma será dividida em quatro grupos de forma a desenvolver a metodologia de Rotação por Estações; - Cada grupo estará numa estação que terá a duração máxima de 15 minutos. No final deste tempo, os grupos rodam pelas estações até terem completado as quatro.	Guião de registo	A, B, C, D, E, F, H, I, J

15'	Organizar e interpretar dados através de um pictograma;	- Cada grupo terá um guião que deverão preencher em cada estação (Apêndice 16).	Vários objetos; caixa fechada	
15'	Compreender a adaptabilidade da água no seu estado líquido a diferentes recipientes;	<u>Estação 1:</u> Numa caixa estarão disponíveis vários objetos. Sem ver, o grupo irá sentir todos os objetos, um por um. Depois de sentir cada um dos objetos, o grupo deve anotar se o objeto que sentiu está incluído nas seguintes classificações de textura: liso, rugoso e áspero.		
15'	Identificar diferentes sons através da audição dos mesmos;	<u>Estação 2:</u> Os alunos terão um conjunto de 8 recipientes diferentes com água. Em frente a cada recipiente estará um copo graduado, sendo que todos os copos são iguais. Com estes materiais, os alunos terão de perceber e agrupar os recipientes consoante a quantidade de água que cada um tem.	Materiais volumétricos variados de laboratório; tabuleiro; copos graduados	
15'	Comunicar uma ideia sem utilizar a fala;	<u>Estação 3:</u> O grupo terá de eleger um elemento para colocar os fones disponíveis na estação. Os fones estarão ligados a um computador com vários sons isolados. No guião, o restante grupo terá de escrever a que corresponde cada som que aquele elemento ouviu, contudo, esse elemento terá de transmitir a palavra sem falar.	Sons variados; computador; fones	
15'	Compreender os resultados da mistura das diferentes cores primárias;	<u>Estação 4:</u> O grupo terá disponível papel celofane de cada uma das cores primárias e uma lanterna. Com esses materiais, o grupo terá de preencher uma tabela de dupla entrada com a mistura de todas as cores primárias.	Papel celofano com as cores primárias; lanterna	
15'	Perceber a organização e interpretação de uma tabela de dupla entrada;	- No final, o grupo terá uma nova carta da Susana (Apêndice 17) com as estratégias de cada uma das estações e explicação que tudo o que aprenderam e todas as estratégias que utilizaram serão importantes para a visita de estudo da parte da tarde.	Carta da Susana	

Intervalo de Almoço 13h30 – 15h				
80'	Conhecer os diferentes elementos de um teatro;	3. “Vou ao Teatro”		A, D, E, F, H, J
	Compreender as diferentes vertentes que o teatro pode adotar;	- Visita à Escola Superior de Educação do IPP para assistir a uma peça de teatro e participar numa atividade de expressão dramática em articulação com alunos de uma turma de mestrado;		
10'	Explorar a movimentação livre do seu corpo;			
	Refletir em grande grupo em torno de uma questão;	Aplicação dos conhecimentos: Tendo em consideração que a turma se encontra num espaço fora da escola, os alunos irão realizar uma discussão em grande grupo em torno da questão “O que fizemos de diferente hoje e como pode ser importante para mim?”.		B, D, E, F
	Partilhar ideias e complementar os pontos de vista de cada um;			
Avaliação formativa	- Grelhas de Observação para a Avaliação (Apêndice 18) - Parâmetros de avaliação do registo das sequências e parâmetros de avaliação do guião da atividade de rotação por estações (Apêndice 19)			

Apêndice S – Momentos de ensaio para a apresentação final





MESTRADO

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

Relatório de Estágio
Catarina Costa Sousa Silva