

Orientação

AGRADECIMENTOS

No decorrer do meu percurso formativo fui acompanhada por diferentes pessoas que, direta ou indiretamente, me apoiaram e acompanharam na busca do meu sonho. Assim, não posso deixar de expressar o meu agradecimento a todos que me apoiaram e desejaram o meu sucesso profissional e pessoal.

Primeiramente, aos meus pais, pelo apoio incondicional e pelos esforços incessantes que levaram a cabo para me possibilitarem a concretização deste sonho. Por acreditarem sempre em mim, nos meus sonhos e objetivos.

Ao André, que esteve sempre pronto a ajudar e foi um dos meus maiores pilares nesta jornada. Por acreditar e me ensinar a acreditar nas minhas capacidades e nunca me ter deixado desistir.

A toda a minha família, a biológica e a escolhida, por estarem sempre presentes e compreenderem as minhas ausências, pelo apoio, força e incentivo para concluir esta etapa da minha vida.

À Rita, que pelas suas perguntas disparatadas, pedidos tímidos de ajuda e pelo carinho que me deu, ajudou-me a ganhar forças para continuar.

Ao meu par pedagógico, Vanessa, pelas alegrias, aprendizagens partilhadas e pela amizade ao longo de todo o percurso.

À Professora Doutora Maria Margarida Campos Marta e à Professora Doutora Susana Marques de Sá, pela disponibilidade, orientação e apoio concedido nesta etapa formativa.

À educadora e à professora cooperantes, pelo acompanhamento, incentivo e apoio nas aprendizagens construídas. Por me terem acolhido nas suas salas e partilharem o seu saber e profissionalismo.

A todos os educadores e professores que passaram pelo meu percurso educativo e que contribuíram, de uma forma ou outra, para que a minha educação e desenvolvimento profissional fossem possíveis.

A todos os grupos de crianças que acompanhei durante este período formativo, pelas atividades desenvolvidas, pelas novas aprendizagens construídas e pelos momentos de afetividade que irei sempre guardar comigo.

Por fim, a todas as crianças que farão parte das minhas vivências futuras. Este caminho foi, e continuará sempre a ser, por todas elas.

RESUMO

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o intuito de contextualizar e refletir sobre a Prática Educativa Supervisionada desenvolvida em contexto de Educação de Infância e de 1.º Ciclo do Ensino Básico e com vista à obtenção de qualificação profissional. Este documento apresenta as práticas desenvolvidas em ambos os contextos educativos, perspetivadas segundo um referencial teórico-legal e sustentadas pelos saberes científicos, pedagógicos, didáticos e culturais adquiridos através da frequência das diferentes unidades curriculares do referido mestrado e da precedente Licenciatura em Educação Básica.

Neste relatório de estágio, apresenta-se a descrição, análise e reflexão sobre as práticas educativas desenvolvidas, tendo em consideração as características, interesses e necessidades das crianças de cada contexto educativo, de modo a evidenciar a postura crítica e reflexiva construída e desenvolvida durante a Prática Educativa Supervisionada.

Para a construção do seu perfil de dupla docência, procurou-se escutar atentamente cada criança, compreender as suas especificidades e seguir os pressupostos da metodologia investigação-ação, apoiando-se neste processo em espiral, contínuo e cíclico, que integra momentos de observação, planificação, ação e reflexão, de modo a conseguir estruturar e desenvolver atividades e percursos didáticos que valorizassem e respeitassem todas as crianças e favorecessem o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Palavras-chave: Educação; Investigação-ação; Reflexão; Desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

The present internship report was written in the ambit of the Master's Degree in Preschool Education and Teaching 1st Cycle of Basic Education, with the objective of contextualize and reflect upon the Supervised Educational Practice developed in the Preschool Education and 1st Cycle of Basic Education contexts and with the goal of attaining professional qualification. This document presents the developed practices in both educational contexts, put into perspective according to theoretical-legal references and supported by the scientific, pedagogical, didactic and cultural knowledge acquired through the participation in different curricular units of the referred Master's Degree and the preceding Basic Education Honours Degree.

In this internship report, the description analysis and reflection about the educational practices developed is presented, having in mind the characteristics, interests and needs of the children in each educational context, to point the critical and reflective posture built and developed during the Supervised Educational Practice.

For the construction of the double teaching profile, sought to listen carefully to each child, understand their specificities and follow the guidelines of the investigation-action methodology, supporting herself in this spiral process, that is continuous and cyclical, and integrates moments of observation, planning, action and reflection, trying to structure and develop activities and didactic routes which value and respect all children and encourage their personal and professional development.

Key words: Education; Investigation-action; Reflection; Professional Development

ÍNDICE

Agradecimentos	I
Resumo	III
<i>Abstract</i>	V
Lista de anexos (suporte digital)	VIII
Lista de abreviações	X
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico e legal	3
1. Formação e desenvolvimento da profissionalidade docente	3
2. Perfil e prática docente na Educação Pré-Escolar	6
3. Perfil e prática docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico	17
Capítulo II – Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	27
1. Caracterização da instituição educativa	27
1.1. Contexto educativo da Educação Pré-Escolar	29
1.2. Contexto educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico	34
1.3. Similitudes e contrastes entre os contextos educativos	38
2. Metodologia de investigação	41
Capítulo III – Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	47
1. Ações desenvolvidas no contexto de Educação Pré-Escolar	48
2. Ações desenvolvidas no contexto de 1.º ciclo do Ensino Básico	64
Metarreflexão	81
Referências bibliográficas	85
Normativos legais e outros documentos	95

LISTA DE ANEXOS (SUPORTE DIGITAL)

Anexo 1 – Modelo de guião de observação do contexto de Educação Pré-Escolar

Anexo 2 – Modelo de guião do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 3 – Modelo de guião de observação da prática educativa na Educação Pré-Escolar

Anexo 4 – Modelo de guião de pré-observação da prática educativa supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 5 – Exemplo de uma narrativa reflexiva individual

Anexo 6 – Registos fotográficos da atividade “Espetadas de Fruta”

Anexo 7 – Planificação da atividade “Oxidação da Maçã”

Anexo 7.1. – Registos fotográficos da atividade “Oxidação da Maçã”

Anexo 8 – Planificação das atividades de Reconto e “Baralhando Cores”

Anexo 8.1. – Registos fotográficos das interações na Biblioteca

Anexo 9 – Planificação da atividade “Bolo de Castanhas”

Anexo 9.1. – Registos fotográficos da atividade “Bolo de Castanhas”

Anexo 9.2. – Registos fotográficos dos registos da atividade “Bolo de Castanhas”

Anexo 10 – Planificação das atividades “O Incrível Rapaz que comia Livros” e “Os Segredos Guardados na Barriga do Henrique”

Anexo 10.1. – Registos fotográficos da atividade “O Incrível Rapaz que comia Livros”

Anexo 10.2. – Registos fotográficos do recurso “Henrique”

Anexo 10.3. – Registos fotográficos da atividade “Os Segredos Guardados na Barriga do Henrique”

Anexo 11 – Planificação da primeira atividade realizada em díade, em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 11.1. – Registos fotográficos dos animais criados pelas crianças

Anexo 12 – Planificação das atividades “A Árvore Generosa” e “Sementeiras de Feijão”

Anexo 12.1. – Registos fotográficos da atividade “A Árvore Generosa”

Anexo 12.2. – Registos fotográficos da atividade “Sementeiras de Feijão”

Anexo 13 – Planificação do percurso didático de três dias de intervenção individual no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 13.1. – Planificação da atividade individual observada no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 13.2. – Registos fotográficos da atividade observada

Anexo 14 – Registos fotográficos dos ‘monstros’ do ClassDojo

Anexo 15 – Planificação da atividade “À descoberta do meu mundo”

Anexo 15.1. – Registos fotográficos da atividade de Expressão e Educação Plástica realizada no espaço exterior

Anexo 15.2. – Registos fotográficos da construção do gráfico de pontos

Anexo 15.3. – Exemplo de uma entrevista realizada a uma funcionária de um local de comércio presente no meio próximo da escola

LISTA DE ABREVIACÕES

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

AEAS – Agrupamento de Escolas de Águas Santas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AFD – Atividade Física e Desportiva

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LEM – Ligação Escola Meio

LQEPE – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PES – Prática Educativa Supervisionada

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada (PES), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado na Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico do Porto. A sua elaboração encontra-se prevista pelo Artigo 9.º do Complemento Regular Específico do Curso supramencionado e, de acordo com as orientações do Artigo 20.º do Decreto-Lei 79/2014, de 14 de maio, visa a obtenção do grau de mestre que, neste ciclo de estudos, confere a habilitação para a docência em Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

A PES, “concebida numa perspetiva de formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem e concebida numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos” (Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, Artigo 11.º), caracterizou-se por uma prática de ensino supervisionada, em contextos reais de EPE e de 1.º CEB, e constituiu-se como um elemento fulcral para a integração na prática da vida profissional, de modo progressivo e orientado. Tendo por base o referido normativo, o percurso de formação, deste ciclo de estudos, visou a construção de um perfil de educação de cariz generalista, com o intuito de construção de um perfil de dupla docência, pois englobou componentes de formação em contextos de EPE e de 1.º CEB.

A tarefa primordial do educador de infância e do professor do 1.º CEB, independentemente do contexto em que exercem a sua prática educativa, deverá ser a observação constante das crianças, o diálogo com os grupos e escuta das suas vozes, interesses e necessidades. Nas práticas educativas realizadas em contexto de EPE e em contexto de 1.º CEB, assumiu-se a criança como elemento central da sua ação, ativa, competente e intrinsecamente motivada para a aprendizagem e para construção do seu próprio conhecimento. No desenvolvimento da PES foi possível desenvolver, adquirir e reconstruir competências profissionais que favoreceram o desempenho crítico e reflexivo, e desenvolveram capacidades para conseguir responder aos desafios e exigências da profissão docente. A este respeito, Mercado (1998) salienta a importância da prática da investigação-ação e da reflexão crítica, com estratégias

reorientadoras do pensamento e da ação do educador de infância e do professor do 1.º CEB.

O presente relatório de estágio encontra-se organizado em cinco partes essenciais, sendo elas, a introdução, onde se apresentam os objetivos da elaboração deste documento, bem como a estrutura do mesmo. No seguimento da introdução apresentam-se três capítulos e uma reflexão final.

No primeiro capítulo, referente ao enquadramento teórico e legal, pretende-se realçar e caracterizar os conceitos e normativos orientadores da formação e desenvolvimento da profissionalidade docente; seguindo-se uma visão mais aprofundada das especificidades da EPE e dos educadores de infância, assim como das especificidades do 1.º CEB e dos professores do 1.º CEB, de modo a evidenciar os referentes que nortearam e fundamentaram toda a PES.

No segundo capítulo deste relatório apresenta-se a caracterização dos contextos de estágio onde se desenvolveu a PES, em EPE e no 1.º CEB, seguida de uma reflexão sobre as similitudes e contrastes observados e experienciados entre ambos os contextos educativos. Encontra-se ainda explanada a metodologia de investigação-ação que norteou e sustentou o desenvolvimento das práticas educativas.

No terceiro capítulo procurou-se apresentar algumas ações desenvolvidas, fundamentadas pelos referentes teórico-legais explanados no primeiro capítulo e sustentadas nas características dos contextos educativos, descritas no segundo capítulo. Neste capítulo, descrevem-se e analisam-se as ações desenvolvidas em ambos os contextos educativos e os resultados obtidos com as crianças, através da reflexão crítica sobre essas mesmas atividades e sobre o seu contributo para o desenvolvimento holístico das crianças e para o desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda.

Este relatório não podia terminar sem um olhar sobre o contributo da PES, e do ciclo de estudos do Mestrado, para o desenvolvimento do perfil profissional e pessoal que se pretende adotar. Assim, este documento integra uma reflexão final, onde se apresenta uma reflexão sobre o percurso vivenciado na PES, em ambos os contextos educativos, com o intuito de evidenciar o modo como as vivências reais na prática contribuíram para edificação e desenvolvimento do perfil pessoal e profissional que se adotou e se pretende continuar a melhorar.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“O conhecimento profissional (...) é essa combinação de conhecimento prático formal e pessoal sobre o qual os professores baseiam a sua prática”

(Wideen, Mayer-Smith, & Moon, 1996, p. 192)

Atualmente, “as sociedades democráticas do século XXI elegem a educação como prioridade civilizacional e num sentido que transcende largamente a esfera de responsabilidade dos sistemas escolares e dos professores” (Baptista, 2011, p. 17). O modo como os educadores de infância e os professores do 1.º CEB gerem as orientações e o currículo, organizam as atividades e o ambiente educativo criado no seio do grupo, influencia a relação que as crianças estabelecem como a aprendizagem (Perrenoud, 2000).

Neste primeiro capítulo apresentam-se, de forma sucinta, os referenciais teóricos e legais que sustentaram a PES. Para tal, num primeiro ponto evidenciam-se os aspetos fulcrais para a formação e desenvolvimento da profissionalidade docente. No segundo e terceiro pontos apresentam-se os pressupostos para o desenvolvimento do perfil e prática docente na EPE e no 1.º CEB, evidenciando a compreensão do papel do educador de infância e do professor do 1.º CEB e valorizando a criança como o centro da ação educativa.

1. FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Todo o educador de infância e professor do 1.º CEB, cientes da sua implicação no percurso educativo de cada criança, entendem a sua formação como uma peça fundamental para a sua prática profissional, “construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante 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 de 30 de agosto, Anexo V). Como cada criança é única e tem um percurso educativo próprio, é papel do educador de infância e do professor do 1.º CEB mediar e facilitar as aprendizagens, de forma a proporcionar a cada criança “um espaço dinâmico e autónomo, sobre o qual se atua livremente, que contribui decisivamente para que a criança se sinta em segurança e possa ao mesmo tempo agir autonomamente” (Sanchez & Cochito, 2002, p. 94).

A sociedade sofreu diversas mudanças culturais, sociais, políticas e económicas ao longo dos tempos. Todas elas, de forma direta ou indireta, influenciam o sistema educativo. Em Portugal, nos últimos 30 anos, muitas das mudanças ocorridas tiveram influência na organização, nos objetivos, nos atores e nos processos do sistema educativo português. A diminuição da população, as alterações relacionais entre as diferentes faixas etárias, as mudanças no mercado de trabalho e nas estruturas familiares, a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia, a aprovação de diferentes leis, decretos-lei e normativos que visam a organização e estruturação do sistema educativo, a definição das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e dos programas e metas curriculares para as diferentes áreas curriculares do 1.º CEB, juntamente com os “progressos legislativos verificados no âmbito da promoção dos direitos e proteção das crianças” (Sarmiento, 2008, p. 77), atribuíram à escola o dever e a necessidade de adequação às mudanças que se verificam na sociedade, para que possa conhecer, compreender e participar na vida e transformação da sociedade em que está integrada.

Desde 14 de outubro de 1986, com a aprovação da LBSE, exige-se que a escola dê resposta “às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, Artigo 2.º). Contudo, durante muito tempo a EPE, ainda que referida na LBSE como etapa precedente à escolaridade obrigatória, continuou a ser entendida como responsabilidade das famílias e assumia-se que as aprendizagens formais, no sentido escolar, só se iniciavam com a entrada da criança no primeiro ano do 1.º CEB.

No ano de 1997, com a aprovação da LQEPE, a EPE assume o lugar de “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, Artigo 2.º), etapa na qual a criança deve apropriar-se gradualmente do conhecimento e de competências no âmbito do seu desenvolvimento global, de forma a participar na sua integração e socialização com o mundo que a rodeia (Marchão, 2012). Com a aceitação de que “a educação básica é um indispensável “passaporte para a vida” que faz com que os que dela beneficiam possam escolher o que pretendem fazer, possam participar na construção do futuro coletivo e continuar a aprender” (Delors, et al., 1999, p. 106), foi possível observar em Portugal, de um ponto de vista legal, a preocupação em assegurar uma continuidade educativa entre ciclos educativos e entre conteúdos programáticos. Desde as OCEPE até aos programas e metas curriculares do 1.º CEB, torna-se cada vez mais evidente a importância de uma articulação entre estes contextos educativos, de modo a assegurar uma continuidade e transição educativa saudável para todas as crianças.

Tanto na EPE como no 1.º CEB a prática docente caracteriza-se por um regime de monodocência, ambos os contextos são identificados “pela idade dos alunos a quem se dirigem e os respetivos profissionais definem-se como professores de crianças e não como professores de uma determinada disciplina ou área disciplinar” (Formosinho, 2016, p. 90). Para assegurar um acompanhamento pedagógico das crianças, durante um período de tempo mais alargado, é fundamental a gestão flexível dos recursos humanos do sistema educativo e da sua trajetória profissional. Uma vez que, “a monodocência, por norma, facilita a integração curricular e as diferentes aprendizagens no contexto escolar mas coloca aos professores responsabilidades múltiplas” (Marchão, 2012, p. 46), o perfil de dupla docência implica que educadores de infância e professores do 1.º CEB assumam e demonstrem, através das suas práticas, que a educação não deve estar segmentada por faixas etárias, mas ser entendida como um todo contínuo e em constante mudança e transformação, no qual a construção do conhecimento se inicia nos primeiros anos de vida e evolui juntamente com o desenvolvimento da criança. Desta forma, o processo de formação da profissionalidade docente não pode nunca ser um processo estático e definido *à priori*.

Os processos de formação de educadores de infância e professores do 1.º CEB têm “evoluído nas diversas orientações conceptuais, (...) conforme os envolvimentos sociais, políticos e ideológicos a que os sistemas educativos/formativos têm estado sujeitos e devido igualmente às ambiguidades da própria formação” (Cunha, 2008, p. 97), fazendo com que, o conceito de ‘boa prática’ seja, também ele, um conceito ambíguo. Uma vez que, “pessoas diferentes podem definir uma «boa prática» a partir de pontos de vista diferentes” (Vasconcelos, 1997, p. 18), o desenvolvimento da identidade profissional, constrói-se através da capacidade de cada educador de infância e professor do 1.º CEB para adotar os papéis, as normas e os valores fundamentais da profissão docente (Ponte & Oliveira, 2002).

Tal como acontece com o papel da escola, também “o papel do professor não é fixo; modifica-se em função das mudanças políticas, económicas, sociais e culturais operadas na sociedade em que o mesmo está inserido e, conseqüentemente, no próprio sistema educativo” (Peterson, 2003, p. 105). O caminho para a construção do perfil de dupla docência é dotado de “complexas mudanças cognitivas, afetivas e condutuais, registadas ao longo de um percurso de formação” (Pacheco, 1995, p. 38), exigindo envolvimento e participação ativa, reflexão sobre, nas e para as práticas e formação contínua, não só nos primeiros anos de formação, mas também ao longo de toda a prática nos contextos educativos.

2. PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O direito à educação é essencial para que as crianças possam usufruir “de todos os outros direitos que lhe estão consagrados e para que os discursos e *praxis*, defensores da cidadania para a infância, sejam efetivos e com implicações reais nos quotidianos infantis” (Sarmiento & Soares, 2004, p. 91). Como defendido no Artigo 4.º da LBSE, “a educação pré-escolar, no seu aspeto formativo, é complementar e ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, Artigo 4.º). Legalmente, a EPE “está organizada num sistema de escolarização

facultativa” (Afonso, 2008, p. 94). Desde julho de 2015, com a Lei n.º 65/2015, de 3 de julho, que alterou a anterior Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, ficou estabelecido o “regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar”, consagrando-se a “universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade” (Lei n.º 65/2015 de 3 de julho, Artigo 1.º). Os processos educativos da EPE distinguem-se dos outros níveis de ensino “pela centralidade que confere à interação iniciada pela criança como base ou elemento importante do processo educativo em jardim-de-infância” (Oliveira-Formosinho, 2000, p. 160).

As crianças, ao entrarem para a EPE, já estão integradas num processo educativo na sua família, ao qual o jardim-de-infância deve dar continuidade (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Para que seja assegurada a complementação desse processo e da ação educativa de cada contexto familiar, é necessário estabelecer com as famílias uma “estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, Artigo 2.º). O envolvimento e participação ativa das famílias e da comunidade nas atividades e projetos educativos é um aspeto fundamental da ação educativa do educador de infância.

A “capacidade de interação, desde o interior do microssistema que é a sala de educação de infância, até à capacidade de interação com todos os outros parceiros e sistemas, é indispensável para a profissional de educação de infância” (Oliveira-Formosinho, 2000, p. 161), pois para além de promover o desenvolvimento pessoal, social e cívico de cada criança (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto), facilita o estabelecimento de diversas relações entre serviços e as famílias e entre as famílias e a instituição educativa. Uma vez que “o desenvolvimento social é visto como uma parte intrínseca do desenvolvimento cognitivo” (Gandini, 2016, p. 142), é essencial que o educador compreenda e assuma as “importantes influências da família na educação da criança, em conjugação com os ingredientes da aprendizagem ativa e com os elementos de apoio” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 126), para que as suas práticas se possam traduzir em aprendizagens significativas e facilitadoras do desenvolvimento holístico da criança.

Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, citada por Vasconcelos (2008, p. 148), “o campo da educação de infância é um

campo complexo e multifacetado, que pressupõe interfaces e articulação entre entidades responsáveis, e que faz face a processos de globalização incontornáveis”. Deste modo, a EPE deverá constituir oportunidades para as crianças “desenvolverem atitudes positivas para com o ‘ato de aprender’, atitudes que permanecem durante toda a vida” (Marchão, 2012, p. 38), devendo ser estimada e compreendida como muito mais do que uma preparação para a escolaridade formal.

A recente homologação das novas OCEPE, definida pelo Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho de 2016, preconiza que estas orientações curriculares “constituem referenciais comuns para a orientação do trabalho educativo dos educadores de infância” (Despacho n.º 9180/2016 de 19 de julho, 2016, ponto 2). Uma vez que constituem um quadro de referência para todos os educadores de infância, as OCEPE “reúnem aquilo que está acordado oficialmente, que é comum e oficial para todos, mas que deve ser adequado a cada contexto educativo, através da construção do respetivo Projeto Curricular de Grupo” (Sousa, 2017, p. 11). Como se destinam a apoiar as opções educativas, a fundamentar diversas estratégias e sustentar as reflexões dos educadores de infância (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), as OCEPE devem ser perspectivadas como um documento orientador, mais centrado em indicações para o desenvolvimento da atividade do educador e não na previsão e prescrição de aprendizagens que as crianças deverão adquirir.

Nas OCEPE está contemplada possibilidade de articulação de diferentes áreas de conteúdo, sendo elas a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação, que contempla diferentes domínios, e a Área do Conhecimento do Mundo. Assim, as OCEPE apresentam-se como uma ferramenta essencial a ter em conta nas práticas de perspetivar, planificar e avaliar o processo educativo, mas “não constituem um currículo fechado, hermético, que deva ser *ensinado* a todos de igual forma e ao mesmo tempo” (Sousa, 2017, p. 11).

A Área de Formação Pessoal e Social é apresentada como uma área transversal, através da qual se valoriza “o desenvolvimento do potencial humano num sentido amplo, o desenvolvimento de crianças competentes sob o ponto de vista emocional, social e intelectual, com uma forte identidade e sentido de pertença” (Vasconcelos, 2009, p. 68). Esta área deverá valorizar a criança como sujeito ativo do processo educativo, que constrói a sua identidade

interagindo com os outros e com o meio (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

As atividades centradas nos diferentes domínios da Área de Expressão e Comunicação, área básica, constituem um meio privilegiado para o desenvolvimento de diferentes formas de linguagem utilizadas pelas crianças para se exprimirem e interagir com os outros. Enquanto no domínio da Educação Física o educador deverá privilegiar atividades que proporcionem à criança o “desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio do seu corpo e, ainda, o prazer do movimento” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 43), no domínio da Educação Artística as crianças deverão ter oportunidade de explorar e desenvolver as suas capacidades artísticas, nunca tendo como objetivo primordial a produção de obras de arte, mas sim numa perspetiva de potenciar a expressão das diferentes linguagens artísticas da criança e integrá-las “em ambientes onde possam contactar regularmente com arte, com os seus processos e com os seus criadores” (Godinho & Brito, 2010, p. 9). As atividades do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e do domínio da Matemática deverão ver contempladas abordagens aos diferentes aspetos da linguagem oral e escrita, mas também aos conceitos matemáticos. Assim, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita “não se trata de «ensinar», no sentido que lhe será atribuído no 1.º Ciclo, mas (...) promover uma sensibilidade literária, sem tabus no uso de vocabulário específico” (Viana, et al., 2014, p. 61), enquanto no domínio da Matemática se prevê a criação de oportunidades de apropriação progressiva do significado e representação dos números presentes no dia-a-dia da criança, a construção de conceitos de geometria e medida e a recolha, organização e interpretação de dados numéricos do seu quotidiano (Sampaio Maia, 2008).

Na Área do Conhecimento do Mundo, uma área integradora, as atividades deverão partir dos conhecimentos prévios das crianças e desenvolver a exploração do seu meio próximo, favorecendo a construção de “atitudes positivas na relação com os outros, nos cuidados consigo próprio, e a criação de hábitos de respeito pelo ambiente e pela cultura” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 85). Assim, comprova-se o desafio colocado aos educadores de “saber relacionar o conhecimento informal da criança, as suas modalidades e atividades, com os conhecimentos utilizados pela sociedade nas diferentes áreas do saber” (Folque, 2014, p. 81), para que possa apoiar as

crianças a manter sempre a vontade e desejo por aprender mais, deixando que elas se interroguem, pesquisem, peçam conselhos, descubram e construam as suas noções do mundo real (Freinet, 2004).

Na gestão das OCEPE a intencionalidade educativa do educador de infância contribui para a definição do seu papel e perfil profissional, desenvolve a imagem de criança que defende, evidencia os valores que valoriza ao respeitar o que as crianças sabem e na maneira como as apoia na construção de novas aprendizagens (Sousa, 2017). Independentemente dos domínios ou das áreas de conteúdo abordadas, o educador de infância “deverá preocupar-se em oferecer experiências de aprendizagem que vão ao encontro daquilo que ainda está em desenvolvimento, fazendo a criança avançar para um nível de desenvolvimento superior” (Gonçalves, 2017, p. 24).

No plano pedagógico, “embora estejam formalmente obrigados a seguir as orientações curriculares” (Afonso, 2008, p. 95), definidas pelo Ministério da Educação, diferentes jardins de infância assumem uma vasta multiplicidade de modelos curriculares e perspetivas educativas. Cada modelo educativo defende teorias específicas e bases de conhecimentos e saberes específicos, “desde o nível fundamentador da filosofia educacional, passando pelos níveis de uma teoria de ensino-aprendizagem e de uma teoria de desenvolvimento até ao nível da consequente teoria de avaliação educacional” (Formosinho, 2013, p. 16).

Regido por cinco princípios básicos, a aprendizagem pela ação, a interação adulto-criança, o ambiente de aprendizagem, a rotina diária e a avaliação, na proposta educativa do modelo High/Scope as crianças são apoiadas pelo educador de infância nas suas aventuras e aprendizagens, de forma a terem sempre oportunidades para seguirem “os seus próprios interesses de forma intencional e criativa” (Hohmann & Weikart, 2011, p.13). Esta perspetiva educativa caracteriza-se por uma educação para a infância onde o controlo é partilhado de igual modo por crianças e adultos. De acordo com High/Scope, o papel do educador de infância é “criar situações que desafiem o pensamento atual da criança [para incitar] o conflito cognitivo” (Lino, 2013, p. 89), fornecendo às crianças oportunidades para criarem significados na compreensão do seu meio e de si próprias.

O modelo educativo criado por Maria Montessori valoriza a brincadeira como o trabalho natural da criança, baseando-se numa “educação da vontade e da atenção, em que as crianças têm liberdade para escolher seus materiais e

onde querem trabalhar com eles em sala, além de proporcionar a cooperação entre as mesmas” (Faria, et al., 2012, p. 2). Nesta abordagem a educação ideal “reside em propiciar e garantir as manifestações espontâneas e da personalidade da criança, de permitir o aflorar do livre desenvolvimento da atividade no ser humano em sua infância” (Angotti, 2007, p. 104), o que perspectiva a exploração dos instintos e interesses naturais das crianças, não se atribuindo importância a classificações ou a resultados, mas sim ao progresso individual de cada criança. De acordo com modelo Montessori, nas atividades desenvolvidas com as crianças o educador de infância “não deve intervir com advertências ou conselhos, mas sim deixar a criança livre para aplicar suas habilidades” (Faria, et al., 2012, p. 7), deve antes dar-lhes liberdade para se desenvolverem naturalmente, seguindo os seus ritmos e os seus tempos próprios, para que se sintam realizadas com as suas conquistas, aprendizagens individuais e em grupo.

Na abordagem de Reggio Emilia a educação de infância é entendida como uma atividade de todos, das crianças, dos educadores de infância, dos pais e da comunidade. De acordo com a filosofia de Loris Malaguzzi, fundador do modelo educativo Reggio Emilia, os educadores de infância devem assumir “a visão intrinsecamente social da criança – um comunicador com uma identidade pessoal, histórica e cultural única” (Edwards, 2016, p. 152). Segundo esta perspectiva ao favorecer a interação, incentivar o trabalho colaborativo entre educadores de infância, pais e comunidade e desenvolver ações educativas, atividades e projetos que potenciem a evolução das capacidades e competências expressivas das crianças, tendo como principais objetivos o desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo e emocional de cada criança, contribui-se também para reconhecimento da criança como “ativa, inventiva, envolvida, capaz de explorar, curiosa, aceitando o desafio de exprimir-se nas mais diferentes linguagens com as mais diferentes intensidades” (Faria, 2007, p. 281).

O Movimento da Escola Moderna caracteriza-se por um projeto de educação democrática, no qual a criança constrói a sua própria formação participando ativamente em todo o processo pedagógico, que, por sua vez, é orientado pela iniciativa e necessidades das crianças e apoiado pelos educadores. Segundo esta perspectiva, é pelo envolvimento e participação na organização das ações educativas “que se recriam e se produzem os instrumentos (intelectuais e materiais), os objetos de cultura, os saberes e as técnicas através de processos

de cooperação e de interajuda (todos ensinam e aprendem)” (Niza, 2013, p. 144). Enquanto as crianças exploram as suas curiosidades e interesses através de projetos individuais, em pequenos grupos e em grande grupo, os educadores de infância organizam as suas ações educativas baseando-se na convicção de que as aprendizagens se desenvolvem quando todos têm participação ativa, partilhando saberes, capacidades, competências e responsabilidades.

São várias as tarefas atribuídas ao educador de infância, “desde os cuidados da criança e do grupo – bem-estar, higiene, segurança – à educação, entendida como socialização, como desenvolvimento, como aprendizagem, à animação infantil” (Oliveira-Formosinho, 2000, p. 158), que lhe concedem uma multiplicidade de papéis. O caráter aberto dos modelos educacionais faz com que a adoção de modelos curriculares específicos, não seja um impedimento para a prática do educador de infância, mas sim um meio orientador que contribui para o ajudar a centralizar-se “na provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da co-construção do conhecimento pela criança” (Edwards, 2016, p. 153).

Se, tal como defendido nas OCEPE (2016), a construção de um conceito de si mesmo é fundamental na EPE, a ação, a estima e a efetividade tornam-se essenciais nas práticas do educador de infância, pois contribuem para este objetivo fundamental do desenvolvimento da personalidade (Bruner, 1996). Na EPE, independentemente do modelo educativo adotado pelo educador, a sua ação deverá centrar-se sempre na criança, assumindo o princípio de que as áreas de conteúdo devem ser abordadas em função das necessidades e interesses imediatos das crianças, para que se desenvolvam e aprendam mediante a interação e o envolvimento ativo com o seu meio (Sousa, 2017). Deste modo, todos os processos relacionam-se intimamente com a interação educativa. Esta interação caracteriza-se por uma dupla vertente, a educação e a prestação de cuidados. Se por um lado, a interação educativa é caracterizada pela ação mútua de todos os atores do contexto educativo, que se materializa pela partilha recíproca de assunções e crenças sobre a educação e a aprendizagem, por outro lado, não se pode dissociar a interação educativa das necessidades de cada criança, verificando-se assim “uma interligação profunda entre educação e “cuidados”, entre função pedagógica e função de cuidados e custódia, o que

alarga naturalmente o papel da educadora em relação aos professores de outros níveis educativos” (Oliveira-Formosinho, 2000, p. 159).

Em contexto de EPE, é referencial a “interação significativa entre dois indivíduos, um dos quais é mais experiente do que o outro” (Vasconcelos, 1997, p. 19). Nestas interações pedagógicas, o processo educativo precisa de ser um desafio intelectual, tanto para as crianças como para os próprios educadores. É essencial que o educador de infância assegure que cada criança “sinta que ele não é um juiz, mas um recurso ao qual pode recorrer quando precisa tomar emprestado um gesto, uma palavra” (Filippini, 1990, citado por Edwards, 2016, p. 152). Esta segurança é conseguida quando o educador de infância se empenha em estruturar e proporcionar um contexto educativo potenciador da escuta ativa e da legitimação das curiosidades e conhecimentos prévios das crianças (Malavasi & Zoccatelli, 2013).

Em idade pré-escolar, brincar e jogar são atividades espontâneas e necessárias para o desenvolvimento integral das crianças. Uma vez que, a brincadeira e o jogo são indispensáveis para a promoção da saúde física, emocional e intelectual das crianças, “dar oportunidade de brincar é dar oportunidade às crianças de expressarem o que lhes vai na alma e de se exercitarem” (Crespo, 2017, p. 23). Na infância, o jogo e a brincadeira são potenciadores de novas aprendizagens, permitem a construção de novos saberes, favorecem o desenvolvimento de competências e desencadeiam o prazer por aprender. Sabendo que, atividades que promovam o desenvolvimento de brincadeiras e de jogos estimulam “a criação de novas regras, de desenvolvimento, uma complexidade progressiva, a fim de construir novos conhecimentos e competências” (Bolsterli, 2005a, p. 55), torna-se fundamental que os educadores encarem o ato de brincar das crianças como algo sério, que lhes permite observar as estratégias de aprendizagem desenvolvidas pelas crianças, o domínio que estas detêm sobre os objetos e sobre si próprias, os interesses e as necessidades imediatas que revelam.

Sabendo que, ao brincar ou jogar “a criança elabora teorias e perguntas e é coprotagonista da construção dos conhecimentos” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 8), o educador de infância deve ter sempre presente “a perspectiva holística, que caracteriza a aprendizagem da criança e que está subjacente ao brincar” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 31), tornando esta característica num elemento sempre implícito na abordagem feita às diferentes áreas de

conteúdo, de modo a promover o desenvolvimento e a aprendizagens como processos indissociáveis da construção articulada do saber e de forma a transformar a ação educativa não em atos de transmitir mas em formas de escutar e respeitar a criança no seu todo (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 8).

Na infância, as crianças aprendem pela experiência, pela ação sobre os objetos, os materiais e o meio e pelo trabalho desenvolvido em brincadeiras, jogos e atividades diversas. Em contexto de EPE “*as crianças trabalham*, e a forma “normal” do seu trabalho nas sociedades contemporâneas é a realização das atividades de aprendizagem em contexto escolar” (Sarmiento & Soares, 2004, p. 85). Centrar a ação educativa na criança exige que o educador de infância tenha em consideração as histórias e trajetórias individuais de cada criança e do grupo, conheça a relação das crianças com as famílias e com os pares, observe, registre, interprete e compreenda as vivências e interações das crianças no contexto educativo em que as crianças e ele próprio estão inseridos (Capitanescu, 2005). Assim, e em consonância com o que é preconizado pela metodologia de investigação-ação, apresentada no segundo capítulo deste relatório, salienta-se a importância de observar, registrar, documentar, planificar, refletir e avaliar as suas práticas, onde o educador de infância deve assumir o papel de investigador da ação e de mediador de oportunidades para que, os saberes, durante estes momentos, sejam uma construção conjunta de todos os intervenientes do processo educativo (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

De acordo com o ponto II do Anexo n.º 1 do Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, o educador de infância deve conceber e desenvolver o currículo da EPE “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”. Quando planifica atividades, tendo em consideração os conhecimentos prévios das crianças, os seus interesses e necessidades e quando estrutura um ambiente educativo rico, no qual as crianças têm ao seu dispor materiais diversificados, de qualidade e promotores da sua segurança e bem-estar, dando-lhes oportunidade de decidir como, com quem e com quem preferem brincar, o educador de infância está igualmente a promover o interesse, o envolvimento e a implicação das crianças em cada atividade que planificou (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). A articulação entre ação e reflexão, exigida ao educador de infância, de forma a que possa

transformar as suas ações educativas, é uma tarefa relevante para “apoiar as crianças a tomarem consciência da sua aprendizagem tornando-a visível e objeto de reflexão e dando-lhes poder para assumirem o seu progressivo controlo” (Folque, 2014, p. 372), não só pessoal, mas também sobre os objetos e sobre o meio que as rodeia.

Nos contextos educativos de EPE, nas interações educativas participam mais do que crianças, educadores de infância, assistentes operacionais e famílias. O espaço e o tempo educativos vivenciados são fatores preponderantes na ação educativa, pois “são relacionais, isto é, a organização, a diversidade, a beleza e riqueza do espaço e do tempo ganham significado através das relações e interações que humanizam o espaço de vida e aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, Costa, & Azevedo, 2009, p. 9).

Sendo o espaço e o tempo elementos fulcrais da ação educativa de cada educador de infância, estes fatores têm características e potencialidades próprias. Enquanto o espaço educativo deve ser perspectivado, estruturado e organizado como um meio potenciador de aprendizagens significativas, caracterizando-se por um lugar “onde decorre a aprendizagem pela ação (...) organizado de forma a possibilitar que a criança efetue escolhas” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 163), na EPE o tempo educativo deve respeitar os ritmos e tempos das crianças, deve estar organizado segundo princípios de flexibilidade e ter sempre presente “o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho no contexto de ensino-aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, Costa, & Azevedo, 2009, p. 9). Através da reflexão sobre as práticas de organização do tempo e espaço, que juntamente com as interações compõem o ambiente educativo, o educador de infância deve “questionar-se sobre o que as crianças experienciaram e aprenderam, se o que foi planeado correspondeu ao pretendido e o que pode ser melhorado” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 15), em benefício do desenvolvimento holístico de cada criança.

Na ação do educador de infância “é necessário que [a reflexão seja] uma forma de estar em educação” (Lalanda & Abrantes, 1996, p. 58). Este ser reflexivo consegue-se através do trabalho colaborativo com todos os agentes educativos, aliado à investigação e à problematização das práticas, em busca de oportunidades de transformação. Em Educação, nenhum profissional está sozinho, ninguém pensa, age ou reflete sozinho (Macedo, 2002). Deste modo,

não se pode ser educador de infância sem a participação, cooperação e reflexão de todos e com todos os agentes intervenientes na prática. Como “os dados e as ideias são as duas pedras basilares do processo reflexivo, porque da interação entre eles há de surgir uma conclusão” (Lalanda & Abrantes, 1996, p. 47), é por intermédio do trabalho colaborativo, através de diálogos, de partilhas de experiências e sentimentos e de reflexões individuais e em grupo que as atividades desenvolvidas ganham novos significados e tornaram-se meios fundamentais para o desenvolvimento da ação educativa.

É essencial que a “Educação Pré-escolar proporcione às crianças experiências positivas para o seu desenvolvimento global, respeitando as suas características e necessidades individuais através de múltiplas linguagens e estimulando a sua curiosidade e pensamento crítico” (Macedo, 2002, p. 36). Deste modo, na planificação e seleção de estratégias educativas, o educador de infância deve sempre respeitar os interesses e necessidades do grupo de crianças, definindo objetivos e recursos de forma a proporcionar momentos de aprendizagem ricos e potencializadores do desenvolvimento holístico das crianças e do seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional, à medida que se constroem e reconstroem os conhecimentos nos contextos educativos.

Na transição entre a EPE e o 1.º CEB, a criança depara-se com novas exigências, “defronta-se com um currículo formal, obrigatório, cujos conteúdos nem sempre fazem parte dos seus interesses ou das suas vivências” (Estanqueiro, 2012, p. 23). Para assegurar uma transição saudável entre contextos educativos, aos educadores de infância é atribuída a tarefa de “preparar para o imprevisto, o novo, a complexidade e, sobretudo, desenvolver em cada indivíduo a vontade, a capacidade e o conhecimento que lhe permitirá aprender ao longo da vida” (Martins, et al., 2017, p. 8). O educador deve fazer um esforço para “tornar-se no coconstrutor das experiências de crescimento e aprendizagem das crianças, maturando competências e profissionalidades que o apoiem ao colocar a si próprio questões e elaborando hipóteses interpretativas sobre os pensamentos e ações das crianças” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 12), de forma a dotar as crianças de competências que as tornem seguras para enfrentar as aprendizagens não só em contexto de EPE, mas ao longo de toda a vida.

3. PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

De um modo geral, o 1.º CEB distingue-se da EPE pela formalização atribuída ao processo de ensino e de aprendizagem. A transição entre estes contextos é socialmente entendida como “a passagem de uma aprendizagem que acontece em situações de vida/jogo, para processos de escolarização formal, com realização de tarefas a que se atribui um (certo) nível de obrigatoriedade” (Teixeira, 2016, p. 213). Quando inicia o seu percurso no 1.º CEB, a criança já detém saberes nas diferentes áreas curriculares e já vivenciou um conjunto de experiências significativas, através do contato com o meio que a rodeia. É tarefa da escola, e dos professores do 1.º CEB, “valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas” (Departamento da Educação Básica, 2004, p. 101).

De acordo com a LBSE, “no 1.º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, Artigo 8.º). Constituindo-se como uma etapa basilar do percurso educativo (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015), no 1.º CEB, os temas e conteúdos abordados devem ser “introduzidos de forma progressiva, começando-se por um tratamento experimental e concreto, caminhando-se faseadamente para uma conceção mais abstrata” (Damião, et al., 2013, p. 6)

Tanto a investigação, como o conhecimento informal adquirido nos contextos, sustentam a conceção de que “as aprendizagens novas se suportam geralmente nas aprendizagens já feitas e que há um contínuo experiencial na construção e progressão do conhecimento” (Formosinho, 2016, p. 101). Quando o professor do 1.º CEB “identifica ambientes, constrói contextos, escolhe estratégias, define atividades, especifica tarefas, apropria materiais e/ou ferramentas e atua tendo em consideração os conteúdos de ensino” (Gaspar, Pereira, Oliveira, & Teixeira, 2015, p. 151), é fundamental que tome como base os conhecimentos que as crianças já adquiriram para ser capaz de proporcionar às crianças o desenvolvimento integral de todas as suas competências.

Consideram-se como objetivos específicos de aprendizagem no 1.º CEB “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 de 14 de outubro, Artigo 8.º). Para que tais objetivos sejam alcançados, as estratégias que o professor do 1.º CEB seleciona, os recursos que utiliza e os percursos didáticos que constrói deverão favorecer a articulação de todas as áreas curriculares para que as suas decisões pedagógicas contribuam sistematicamente para o desenvolvimento cognitivo e para a formação pessoal e social de cada criança, contribuindo para a estruturação do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos, que tornarão possível a participação ativa na vida social, na fase adulta (Martins, et al., 2017; Bronfenbrenner, 2002).

No 1.º CEB, “a escola divide o tempo em unidades didáticas e divide o espaço em salas de aula separadas que representam níveis, tal como os horários letivos representam períodos de tempo nos quais se dá cumprimento a planos de aula” (Schön, 1992, p. 81). De acordo com o Anexo II do Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, no 1.º CEB as componentes do currículo estão organizadas segundo cargas horárias específicas. Assim, as áreas curriculares de Português e Matemática deverão ter uma carga horária semanal mínima de sete horas, as áreas curriculares de Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras assumem uma carga horária semanal mínima de três horas. O Apoio ao Estudo, centrado na “criação de métodos de estudo e de trabalho, visando prioritariamente o reforço do apoio nas disciplinas de Português e de Matemática” (Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro, Anexo II), contempla uma carga horária semanal mínima de uma hora e meia. A Oferta Complementar, caracterizada por “ações que promovam, de forma transversal, a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e de comunicação” (Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro, Anexo II), cumpre uma carga horária semanal mínima de uma hora. No 3.º e 4.º anos, a área curricular de Inglês deve assumir uma carga horária semanal mínima de duas horas. Em todos os anos do 1.º CEB, estão ainda contempladas diferentes cargas horárias semanais para a participação em atividades com caráter facultativo. Desta forma, as Atividades de Enriquecimento Curricular assumem carga horária semanal entre cinco e sete horas e meia para o 1.º e 2.º

anos e entre três e cinco horas e meia para o 3.º e 4.º anos, e a Educação Moral e Religiosa corresponde a uma carga horária semanal de uma hora para todos os anos do 1.º CEB (Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro).

Uma vez que, no sistema educativo português, “o currículo é nacional e está definido em normativos legais de aplicação obrigatória” (Afonso, 2008, p. 99), é tarefa essencial do professor do 1.º CEB promover aprendizagens no âmbito dos programas e metas, definidos pelo Ministério da Educação, gerindo o currículo “no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam” (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, Anexo III). A ação educativa do professor do 1.º CEB deve ser entendida como “uma ação formativa especializada, fundada no ensino, que implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a concretização da aprendizagem” (Martins, et al., 2017, p. 18). Na gestão do currículo, o professor deve manter presente que “os programas escolares evoluem organizando-se em torno de objetivos fundamentais que não devem “aliviar” o trabalho dos professores e dos alunos, mas que devem, ao contrário, estabelecer exigências elevadas nas áreas essenciais” (Maulini, 2005, p. 88).

No âmbito da área curricular de Português, com vista a reforçar a natureza e a coerência da aprendizagem, os conteúdos descritos no programa apresentam-se intrinsecamente articulados com os objetivos e os descritores de desempenho presentes nas metas curriculares. Deste modo, é tarefa do professor utilizar os seus conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos para planificar e selecionar “os procedimentos metodológicos que considere mais adequados a uma aprendizagem bem sucedida dos conteúdos indicados em cada domínio, traduzida na consecução das Metas Curriculares preconizadas, tendo atenção especificidades científico-didáticas da disciplina e a sua articulação curricular horizontal e vertical” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 38), para que, por meio de uma gestão dos conteúdos, do espaço, dos recursos e do tempo educativo, consiga corresponder à essência desta área curricular. Em Português, o professor do 1.º CEB deve “suscitar e organizar situações, propor atividades, disponibilizar recursos que proporcionem uma apropriação mais eficaz, não apenas orientada para os usos funcionais da palavra, na satisfação das necessidades comunicativas imediatas, mas para a consciência e fruição integral da língua” (Amor, 1996, p. 13), tendo sempre presente o respeito pelas

caraterísticas e especificidades do grupo e mantendo o objetivo de dar resposta às necessidades das crianças, proporcionando-lhes aprendizagens ricas e significativas no âmbito desta área curricular.

De acordo com o Programa de Matemática para o Ensino Básico, as três grandes finalidades do ensino desta área curricular passam pela “estruturação do pensamento, a análise do mundo natural e a interpretação da sociedade” (Damião, et al., 2013, p. 2). Uma vez que, na aprendizagem da Matemática “os factos e conceitos isolados não têm significado para as crianças pequenas e são rapidamente esquecidos” (Williams, Rockwell, & Sherwood, 1995, p. 33), para conseguir construir aprendizagens significativas nesta área curricular a criança necessita de espaços e oportunidades para “observar, perguntar, formular hipóteses, relacionar conhecimentos novos com os que já possui, tirar conclusões lógicas a partir dos dados obtidos (...) [para] que construa paralelamente factos, conceitos, princípios, procedimentos e estratégias relativas ao conhecimento matemático” (Huete & Bravo, 2006, p. 24). Na abordagem aos conteúdos matemáticos, o professor do 1.º CEB deve assumir uma postura facilitadora de todo o processo de aprendizagem, procurar e desenvolver propostas diversificadas, ser o sistematizador das aprendizagens e centrar a sua ação educativa nas crianças, de modo a favorecer o seu envolvimento em situações reais que proporcionem atividades ricas e estimulantes de investigação e descoberta da Matemática (Fernandes, 1994; Mendes & Mamede, 2012).

Sendo entendida como uma área curricular integradora de diferentes conceitos e métodos de várias disciplinas científicas, o Estudo do Meio apresenta uma organização curricular flexível, através da qual “não é necessário que todos os alunos tenham de percorrer os mesmos caminhos (...) [mas] pretende-se que todos se vão tornando observadores ativos com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender” (Departamento da Educação Básica, 2004, p. 102). No que diz respeito às atividades da área curricular de Estudo do Meio, o professor do 1.º CEB deve atender a diferentes dimensões que envolvem a criança e direcionar os seus esforços para não tornar a educação científica limitativa ou reprodutora de conceitos, mas para que esta contribua de modo significativo para a formação pessoal, social, científica e promova o desenvolvimento da cidadania individual e social de cada criança (Afonso, 2008). Deste modo, “as atividades devem ser selecionadas de acordo

com as necessidades e os interesses imediatos das crianças” (Williams, Rockwell, & Sherwood, 1995, p. 33), tendo sempre uma visão muito clara das suas capacidades, do tipo de aprendizagem que se pretende desenvolver e das indicações do programa curricular, com vista ao desenvolvimento do conhecimento da Natureza e da Sociedade, que esta área curricular preconiza.

No 1.º CEB as áreas curriculares de Expressão e Educação Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica estão organizadas por blocos, cada um com conteúdos e objetivos específicos, que visam o desenvolvimento de aspetos e competências específicas em cada área curricular, em benefício do desenvolvimento global das crianças (Departamento da Educação Básica, 2004). As Expressões Artísticas e Físico Motoras devem ser entendidas pelo professor do 1.º CEB como “parte integrante das literacias a ser trabalhadas na criança enquanto instrumentos de apropriação do conhecimento e de recriação da realidade” (Vasconcelos, 2009, p. 58). Porém, muitas vezes no seio da própria escola, “são apontadas como de menor importância, porque são consideradas como “fáceis” ou dependentes de “dons”, que não exigem trabalho, esforço e reflexão” (Pacheco, 2009, p. 8). No entanto, sabendo que as crianças aprendem naturalmente pela escuta, troca de ideias, partilha de saberes e pela expressão, estas áreas curriculares não podem ser entendidas, pelos professores do 1.º CEB, como um efeito menor, ao qual se recorre para completar o horário letivo, mas sim perspectivadas como um elemento fundamental do desenvolvimento integral da cada criança e um contributo essencial para a sua valorização pessoal e social.

Em contexto de 1.º CEB, o trabalho colaborativo deve ser compreendido “como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (Roldão, 2007, p. 27). Quando organiza e estrutura o desenvolvimento dos conteúdos e conceitos curriculares em dinâmicas de trabalho colaborativo, “o professor joga um papel importante ao promover a evolução dos conhecimentos do nível descritivo para o nível explicativo e das ideias pessoais para as ideias partilhadas” (Afonso, 2008, p. 73). Assim, e tal como evidenciado no segundo capítulo, tornam-se essenciais as atividades que promovam o trabalho colaborativo entre as crianças e entre professores do 1.º CEB, de modo a promover e auxiliar a partilha de ideias e estratégias que

favoreçam o progresso na aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades cognitivas e sociais de cada criança e dos próprios professores.

Toda a criança é um “sujeito ativo, gerador do seu próprio conhecimento, conhecimento que obtém através da construção/integração de informação nova nas suas estruturas de saber, associando-as a representações existentes ou criando novas representações” (Pinto, 2002, p. 294). Uma vez que “na origem de toda conquista está não o conhecimento, que só vem normalmente em função das necessidades da vida, mas a experiência, o exercício e o trabalho” (Freinet, 2004, p. 61), as situações educativas que permitem às crianças relacionar os seus conhecimentos prévios com novas informações, manipular diferentes materiais e objetos, experimentar diversas técnicas, procedimentos e estratégias, partilhar ideias, saberes e competências e ajudarem e serem ajudadas pelos seus pares, constituem-se como oportunidades ricas para o desenvolvimento e construção de aprendizagens significativas em todas as áreas curriculares.

Para ser capaz de promover aprendizagens significativas, o professor do 1.º CEB deve começar por apresentar atividades “com o duplo objetivo de o professor dispor de uma avaliação da sua sala de aula, e as crianças se tornarem conscientes das descrições e explicações que elas mesmas manifestam” (Cubero, 2005, p. 143), com vista a assegurar a concretização dos objetivos de cada atividade e do próprio processo de aprendizagem. Deste modo, os professores do 1.º CEB devem incluir nas suas práticas diferentes processos de avaliação, que, como explanado no Artigo 24.º do DecretoLei n.º 17/2016, de 4 de abril, se distinguem nas modalidades diagnóstica, formativa e sumativa. As formas e os métodos que os professores do 1.º CEB selecionam e utilizam para organizar a avaliação das suas práticas educativas podem “motivar ou desmotivar os alunos, podem constituir importantes alavancas para superar obstáculos ou ser, elas mesmas, mais um obstáculo a superar” (Fernandes, 2008, p. 30).

Cada modalidade de avaliação integra diferentes indicadores e finalidades. Enquanto os processos de avaliação diagnóstica visam a facilitar a integração no contexto escolar, a orientação dos percursos escolares e vocacionais de cada criança e fornecem aos professores elementos para a fundamentação das suas práticas; a avaliação formativa assume um caráter contínuo e sistemático, é adaptável aos contextos em que ocorre, permite que os professores conheçam as suas práticas e regulem as suas estratégias educativas; a avaliação sumativa, por

sua vez, prevê a formulação de um juízo global sobre as aprendizagens que as crianças construíram durante um determinado período escolar (Despacho normativo n.º 1-F/2016 de 5 de abril, Artigos 10.º, 11.º e 12.º).

No contexto educativo do 1.º CEB, a avaliação “é mais do que «dar notas» (...) é um meio, não um fim” (Estanqueiro, 2012, p. 83), devendo ser entendida como um recurso para os professores garantirem a qualidade das atividades e aprendizagens que promovem. O processo de avaliação das aprendizagens das crianças deve ser compreendido como uma atividade contínua, no qual se contemplam os processos complexos de pensamento, aspetos de natureza socio-afetiva, as estratégias metacognitivas utilizadas pelas crianças em cada atividade e que deve contribuir para motivar as crianças para a resolução dos problemas (Fernandes, 2008). O objetivo primordial da avaliação deve ser “ajudar os alunos a melhorarem o domínio de uma determinada competência” (Zabala & Arnau, 2010, p. 175) e não criar limitações ou desinteresse perante o processo de aprendizagem.

Tal com refere Abrantes (2001, citado por Marchão 2012, p. 32), o currículo não pode ser considerado como um conjunto de temas a abordar e matérias que se devem ensinar, mas sim entendido como “um projeto de realização de aprendizagens e de desenvolvimento de competências que deve proporcionar aos alunos experiências significativas de um modo coerente e articulado entre as suas diversas componentes”. Desta forma, espera-se que os professores do 1.º CEB entendam o currículo, os programas e as metas curriculares como projetos suscetíveis de adequação à diversidade de situações e contextos educativos e como meios de promoverem uma constante procura de respostas, capazes de promover a aprendizagem global e plena das crianças (Leite & Fernandes, 2010; Marchão, 2012). No desenvolvimento das suas práticas educativas, o professor do 1.º CEB “deve preocupar-se não só com os conteúdos programáticos e as classificações, mas também com a formação pessoal e social do aluno” (Estanqueiro, 2012, p. 21). Para isso necessita de sistematizar a informação recolhida, através da observação e dos processos avaliação que implementa, estruturar os tempos e os espaços educativos, selecionar os conteúdos a abordar e organizar os materiais e recursos adequados ao desenvolvimento de cada atividade, mantendo sempre presentes os interesses, motivações, dificuldades e potencialidades intelectuais, motoras, emocionais e afetivas de cada grupo de crianças (Fernandes, 1994).

Cada professor do 1.º CEB intervém numa determinada dimensão institucional, pois pertence a um conjunto de professores de uma área curricular, que por sua vez integra uma escola, que está inserida num agrupamento, integrado numa realidade económica, social e cultural instituída num meio territorial específico. Independentemente do contexto educativo em que está inserido, exige-se do professor do 1.º CEB “um conhecimento científico, técnico, rigoroso, profundo e uma capacidade de questionamento, de análise, de reflexão e de resolução de problemas, impondo-se, necessariamente, um novo conceito de professor – o professor reflexivo” (Cunha, 2008, p. 74). Todo o professor do 1.º CEB “é chamado, não a cumprir de maneira acrítica as orientações que lhe são dadas pela Administração; não, apenas, a transmitir conhecimentos que, previamente, lhe foram a ele transmitidos; o professor é chamado a atuar de uma maneira crítica, reflexiva, inovadora” (Teixeira, 1995, p. 90). A atividade do professor do 1.º CEB integra um conjunto de capacidades, conhecimentos, atitudes e competências diversificadas, que se relacionam com aspetos organizacionais, sociais, culturais e profissionais.

Segundo Van Manen (1991, citado por Seif & Sanches 2002, p. 56), “o professor coloca, na relação pedagógica, um “tato” especial, a capacidade de ser sensível e atender ao aluno como pessoa”. A profissão do professor do 1.º CEB existe “porque existem alunos. A sua atividade está, assim, centrada sobre o aluno que ele deve apoiar na tarefa de se fazer pessoa” (Teixeira, 1995, p. 112). Na relação educativa, estabelecida entre professores e crianças, existe não só uma partilha de saber, mas também uma partilha de atenção e afetos entre ambos, que favorece a criação de bases necessárias para o desenvolvimento de um ensino de qualidade.

No processo educativo, “o professor, ao ensinar, ensina-se; promove diretamente a aprendizagem de conteúdos e indiretamente a de processos (de aprendizagem, mas também de ensino)” (Formosinho, 2013, p. 11). Cada professor do 1.º CEB deve esforçar-se por “aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja *possível* ouvir os alunos” (Schön, 1992, p. 82), de forma a que estas competências, que devem ser entendidas como inseparáveis, o tornem num profissional competente, mediador de aprendizagens, observador dos seus processos e “alguém que entende a estratégia que as crianças usam em uma situação de aprendizagem” (Filippini, 1990, citado por Edwards, 2016, p. 152). Uma vez que, o professor do

1.º CEB é o principal “responsável pela mediação aluno-saber, tem então de incidir com mais intensidade e muito mais habilidade estratégica (...) no modo como cada sujeito acede ou pode aceder ao conhecimento, visto que transmiti-lo apenas deixou de ser eficaz” (Roldão, 2014, p. 65 e 66). Deste modo, é expectável que o professor do 1.º CEB “conheça e saiba aplicar a arte e a técnica de ensinar e que saiba fazê-lo com engenho, entusiasmo e dedicação” (Marques, 2001, p. 11). É consensual que, um bom ensino implica não só abrir as portas de comunicação entre crianças, mas também entre crianças e professores, entre crianças e outras pessoas, entre crianças e coisas, acontecimentos, áreas curriculares, espaços, etc. Assim como defendido no perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º CEB, no ponto III do Anexo n.º 2 do Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, é tarefa do professor do 1.º CEB promover a “aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável”. Para isso, a abertura das suas portas e das suas aulas à participação das famílias e da comunidade é fundamental para que as crianças possam vivenciar aprendizagens ricas e diversificadas (Vasconcelos, 1997; Estanqueiro, 2012).

Para além do conhecimento relativo ao seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional, as tarefas do professor do 1.º CEB integram a planificação e reflexão sobre as suas práticas educativas, o exercício de funções de tutoria de crianças, o envolvimento e participação em atividades e projetos escolares, a interação com as famílias e comunidades, e o trabalho colaborativo com outros professores (Ponte & Oliveira, 2002). No que respeita à planificação, tal como explanado no ponto sobre a metodologia de investigação-ação, apresentado no segundo capítulo deste relatório, as funções e deveres do professor “nesse grau primário que condiciona as construções posteriores, serão justamente agir, verificar, comparar, experimentar, ajustar” (Freinet, 2004, p. 69), de modo a promover nas crianças o desenvolvimento de atitudes positivas em relação ao conhecimento e à escola. Apesar de todas as contingências impostas por diversas instâncias, o professor do 1.º CEB “tem uma grande “margem de manobra”, um “grau de liberdade” elevado na sua prática pedagógica” (Afonso, 2008, p. 147). Esta liberdade confere-lhe uma responsabilidade acrescida no desenvolvimento e qualidade da formação e aprendizagens que proporciona.

É essencial que a reflexão dos professores do 1.º CEB, “ao centrar-se na problematização, no questionamento e na consciencialização da sua ação, possa

conduzi-los a uma mudança de atitudes na forma de abordar o processo de ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, a uma melhoria das suas práticas” (Oliveira, 1996, citado por Cunha, 2008, p. 75). Assim como preconizado pela metodologia de investigação-ação, apresentada no segundo capítulo deste relatório, a reflexão deverá ser uma prática constante no seu dia-a-dia, para que possibilite a busca incessante pela compreensão, reflexão e melhoria das suas práticas educativas. Sem a reflexão sobre os objetivos a atingir, as estratégias para os atingir, e as aprendizagens que querem promover, os professores do 1.º CEB não podem organizar um bom ambiente educativo (Marques, 2001).

Hoje em dia, no 1.º CEB, o ensino “deve favorecer a aptidão natural da mente [das crianças] para colocar e para resolver os problemas essenciais e, correlativamente, estimular o pleno emprego da inteligência geral” (Morin, 2002, p. 43). Para tal, o professor do 1.º CEB não se deve na transmissão de informações ou conteúdos, mas sim “estabelecer uma nova relação com quem está a aprender, passar do papel do “solista” ao de “acompanhante”, tornando-se não já alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber” (Delors, et al., 1999, p. 133).

Os professores são agentes preponderantes na construção e implementação de mudanças educacionais e curriculares, sejam elas determinadas pelos poderes centrais, pelas direções escolares ou pelos contextos (Leite & Fernandes, 2010), sendo cada vez mais importante reconhecê-los “como atores e autores centrais deste processo transformativo que parece imperativo se se quiser uma sociedade educada” (Roldão, 2014, p. 63). Assim é possível verificar que a prática docente baseia-se “em decisões individuais, integradas em normas estipuladas, táticas ou não, e expressas em atividades didáticas que se desenvolvem num espaço de comunicação interpessoal” (Pacheco, 1995, p. 128). Uma vez que, o professor do 1.º CEB “não deve dar à criança mais do que ela já tem no dia-a-dia, deve sim procurar que a criança viva na escola o que não pode viver em qualquer outro lugar” (Nóvoa, 2010, p. 44), o desafio colocado hoje aos professores passa pela reflexão das suas práticas educativas, para que possam contextualizar, perspetivar e apresentar os conteúdos, em forma de desafios motivadores, de modo a que as crianças estabeleçam conexões entre as soluções encontradas e outros problemas do seu dia-a-dia, atribuindo significado a cada nova aprendizagem (Delors, et al., 1999).

CAPÍTULO II – CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio”

(Freire, 2013, p. n/p)

Entende-se por contexto educativo todo “o conjunto das condições que caracterizam o espaço onde decorrem as ações e interações das pessoas que nele vivem” (Máximo-Esteves, 2008, p. 72). Juntamente com os espaços físicos, os “objetos, atividades, e especialmente outras pessoas, emitem linhas de força, valências e vetores que atraem e repelem, orientando desse modo o comportamento e o desenvolvimento” (Bronfenbrenner, 2002, p. 19). Deste modo, conhecer e compreender o contexto educativo em que está inserido é essencial para que o educador de infância, ou professor do 1.º CEB, possa assegurar uma prática educativa consciente, refletida e coerente com a sua visão de Educação.

No presente capítulo, é feita a caracterização dos contextos de estágio de EPE e do 1.º CEB nos quais foi desenvolvida a PES. Pretende-se evidenciar as suas características e particularidades educativas, seguindo-se um ponto de reflexão sobre as similitudes e contrastes observados e vivenciados entre estes contextos. Num terceiro ponto apresenta-se a metodologia de investigação-ação que sustentou o desenvolvimento das práticas educativas em ambos os contextos.

1. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA

A prática educativa supervisionada, na EPE e no 1.º CEB, foi desenvolvida num centro escolar, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Águas Santas

(AEAS). Situado numa das dez freguesias do concelho da Maia, o AEAS foi constituído no ano de 2008 como um agrupamento vertical tutelado pelo Ministério da Educação, composto por oito contextos educativos diferentes. O AEAS assume-se “como uma escola para todos que pugna pelo pluralismo ideológico e rejeita qualquer forma de endoutrinação” (Agrupamento de Escolas de Águas Santas, 2012-2015, p. 12). Assim, e tal como definido no seu Projeto Educativo, o objetivo nuclear da ação educativa deste agrupamento caracterizava-se pela “melhoria contínua da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, através do desenvolvimento de uma educação de qualidade, de exigência e de responsabilização” (Agrupamento de Escolas de Águas Santas, 2012-2015, p. 13).

Todas as escolas, “ainda que estejam integradas num contexto social mais vasto, produzem uma cultura interna muito específica e que revela os objetivos e as convicções que os seus membros partilham permitindo que cada escola manifeste uma identidade singular e própria” (Esteves, Formosinho, & Machado, 2016, p. 56). Para compreender o contexto do centro escolar no qual foi realizada toda a prática educativa supervisionada, é importante referir a sua localização e o meio em que se insere, as suas estruturas físicas e os recursos de que dispõe.

O contexto educativo situava-se numa freguesia pertencente ao concelho da Maia e ao distrito do Porto. Esta era, em extensão, a terceira maior freguesia do seu concelho, ocupando uma superfície de 7,860 km². De acordo com a informação disponibilizada pelo site da freguesia, tinha cerca de 31 000 habitantes e 20 890 eleitores registados nos seus cadernos eleitorais, verificando-se “um contínuo crescimento demográfico, associado aos fluxos migratórios de aproximação à cidade do Porto, da qual dista apenas 3,5 km” (Junta de Freguesia de Águas Santas, 2017, p. n/p). A população desta freguesia apresentava uma população jovem, visto que quase 50% dos habitantes tinha menos de 40 anos de idade. Segundo a última informação disponível no site desta freguesia, nos Censos de 2001 verificava-se uma taxa de analfabetismo de 4,6% e 12% da população possuía habilitação literária superior (Junta de Freguesia de Águas Santas, 2017).

Construído em dois períodos temporais distintos, as suas infraestruturas englobavam dois edifícios, um refeitório com cozinha, uma arrecadação, uma casa de banho contígua, um grande logradouro com campo de jogos e um espaço

exterior destinado apenas à EPE. Este espaço tinha três lonas, que criavam zonas de sombra, pavimento de cimento e um pequeno canteiro. Não dispunha de materiais ou recursos manipuláveis que as crianças pudessem explorar ou utilizar para brincar e, nos momentos de atividades no exterior, era ocupado simultaneamente pelas três salas de EPE.

Relativamente aos edifícios, o primeiro, conhecido como “edifício velho”, foi construído numa primeira fase, possuía quatro salas de aula, um gabinete para a coordenação, uma reprografia, um laboratório de informática, um salão polivalente, seis casas de banho, uma sala destinada a Atividades de Acompanhamento e Apoio à Família (AAAF) e duas arrecadações (Agrupamento de Escolas de Águas Santas, 2016). O “edifício novo”, era composto por sete salas de aula, três destinadas à EPE e quatro ao 1.º CEB, possuía uma sala de professores, uma sala destinada a guardar a central do sistema informático, duas arrecadações e quatro casas de banho, uma para os professores, uma para a EPE e duas destinadas aos alunos do 1.º CEB (Agrupamento de Escolas de Águas Santas, 2016).

Relativamente aos recursos humanos, para dar resposta educativa a 270 crianças, este centro escolar contava com uma equipa educativa composta por uma professora com funções de coordenação; quatro educadoras de infância; oito professoras do 1.º CEB; três assistentes operacionais que desempenhavam as funções no contexto de EPE; cinco assistentes operacionais que desempenhavam funções no contexto de 1.º CEB e duas animadoras socioculturais que implementavam atividades de animação e apoio às famílias, de modo a flexibilizar os horários do centro escolar.

1.1. Contexto educativo da Educação Pré-Escolar

A PES no contexto de EPE foi desenvolvida, segundo a orientação da educadora cooperante, na Sala 2 da EPE, do centro escolar. Através da observação do ambiente educativo, do grupo de crianças e de cada criança em particular, pelas observações das práticas educativas da educadora cooperante, pelos diálogos e reflexões pessoais, em díade, com a educadora cooperante e,

também, pela análise do Projeto Curricular de Grupo, foi possível caracterizar este contexto educativo. O grupo era composto por 24 crianças, com idades compreendidas entre os cinco e seis anos, sendo dez do sexo masculino e catorze do sexo feminino. Das 24 crianças que compunham o grupo, duas frequentavam esta instituição educativa pela primeira vez.

Acreditando que “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 21), para compreender as vivências das crianças na EPE, foi necessário conhecer algumas características dos contextos familiares a que pertenciam e que tanto influenciam a sua educação. As crianças deste grupo provinham de famílias de nível socioeconómico médio e médio alto. Na grande maioria, viviam em famílias compostas por presença materna e paterna, nas quais, sete crianças eram filhos únicos, dezasseis tinham apenas um irmão ou irmã e uma criança tinha dois irmãos. Importa referir que uma criança do grupo vivia com uma Família de Acolhimento, composta por familiares. Ainda que visitasse, algumas vezes, a mãe biológica e passasse alguns fins de semana com o pai biológico, a criança em questão, B.S., devido à instabilidade do seu contexto familiar atual, apresentava “alguns comportamentos desajustados (birras, choro) reveladores de carências afetivas” (Sobral, 2016, p. 5).

A relação estabelecida entre a instituição educativa e as famílias assume um papel essencial no desenvolvimento holístico de cada criança, para tal, é importante que os dois contextos interajam um com o outro. Desta forma, a educadora, sempre que necessário, ou quando solicitada pelas famílias, estabelecia momentos de contacto direto com os pais e os avós das crianças (Sobral, 2016), através das reuniões de pais e no horário de atendimento aos Encarregados de Educação, para informar e esclarecer as famílias sobre as atividades, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças.

Para apoiarem as suas crianças, muitas famílias “organizam-se (...) em função do tempo escolar que lhes é imposto, no entanto nem todas têm essa possibilidade, são assim complexas as relações entre tempo escolar, a cultura da escola e o tempo e a cultura das famílias” (Moura, 2016, p. 145). Devido às exigências da atividade profissional de alguns pais, 19 crianças do grupo frequentavam as AAAF, cinco crianças no período de acolhimento de manhã e catorze no prolongamento à tarde. Nestas situações, ou quando existia a

impossibilidade de reunir nos horários acordados, sempre que considerava necessário, ou quando era solicitada, a educadora recebia e reunia-se com os pais ou familiares em horários pós-laborais.

De um modo geral, era “um grupo que se revela trabalhador, interessado por novas aprendizagens, participativo” (Sobral, 2016, p. 5). As crianças revelavam capacidade de usar símbolos e representações mentais, eram capazes e compreender relações de causa e efeito, conseguiam organizar objetos, pessoas e eventos em categorias com significado, eram capazes de realizar contagens e relacionar-se com quantidades, demonstravam empatia com os pares e conseguiam prever e explicar ações dos outros, imaginando os seus pensamentos e sentimentos. Apesar de quatro crianças do grupo frequentarem a Terapia da Fala, a maioria das crianças apresentava um desenvolvimento da linguagem adequado à faixa etária. Desta forma, e de acordo com a teoria de desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget (1983), o grupo de crianças encontrava-se no estágio pré-operatório (Papalia, Olds, & Feldman, 2001). Nenhuma criança do grupo estava sinalizada com Necessidades Educativas Especiais (NEE), contudo, observavam-se numa criança, V.O.M., “dificuldades nas diferentes aprendizagens” (Sobral, 2016, p. 5).

No que diz respeito à relação entre a educadora cooperante e as crianças, é possível afirmar que esta era uma relação de confiança e segurança. A educadora cooperante demonstrava atenção e preocupação em relação às necessidades e interesses das crianças. Escutava-as, negociava e planificava as atividades com o grupo e as crianças mostravam segurança para apresentar as suas ideias e opiniões, para partilharem vivências, medos, conhecimentos e interesses.

Segundo Hohmann & Weikart (2011, p. 161), “num contexto de aprendizagem ativa as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados para que essa aprendizagem seja efetuada”. Assim, o espaço, os materiais nele presentes e a sua organização na sala de atividades, devem ser pensados como meios potenciadores do desenvolvimento de diversas aprendizagens. Nesta sala o espaço estava dividido em dez áreas de jogo, sendo elas: área da plasticina, área das ciências, área dos jogos de mesa, área dos desenhos, área da pintura, área das construções, área da escrita, área da informática, biblioteca e área do faz de conta (casinha).

Na área da plasticina as crianças dispunham de uma mesa com quatro lugares e têm uma caixa com boiões de plasticina e diferentes instrumentos para

a sua manipulação, tais como: rolos, formas de recorte, carimbos de impressão, (...). A área das ciências possuía uma mesa com quatro lugares e um móvel com três prateleiras, todas acessíveis às crianças, para a organização dos materiais: balança e os respectivos pesos, lupas, pinças, ímanes, filtros de luz, modelo anatómico do corpo humano, labirintos magnéticos e puzzles sobre a anatomia humana. Na área dos jogos de mesas podiam estar cinco crianças em simultâneo. Este espaço era constituído por uma mesa redonda e um móvel que continha os jogos de mesa, puzzles de diferentes temáticas, jogos de encaixe, jogos de classificação e associação, ábacos verticais e blocos lógicos.

Através do desenho e da pintura as crianças comunicam as suas ideias e representações do mundo que as rodeia. Na área dos desenhos, as crianças podiam desenhar em folhas brancas, usando os seus lápis de cor e marcadores, que estavam acessíveis num móvel, justamente com as folhas, e utilizavam as mesas de trabalho, junto à área da pintura, para realizarem os seus projetos. A área da pintura, dispunha de folhas, tintas e pincéis, aventais para a proteção das roupas, um cavalete, uma banca com água e papel para a limpeza dos materiais, proporcionando às crianças oportunidades para pintarem sozinhas ou em pares e para criarem imagens, cenários e histórias através da pintura.

Legos, blocos de vários tamanhos, diversas peças de encaixe, jogos de enfiamentos, pistas encaixáveis de madeira e plástico e animais e veículos de plástico eram os materiais disponíveis para as crianças manipularem na área das construções. Estes materiais estavam organizados num móvel, em caixas de plástico, devidamente identificadas com imagens dos diferentes jogos.

A área da escrita estava equipada com uma pequena mesa, com lugar para duas crianças, um quadro branco com marcadores e apagador, peças de íman com forma de letras maiúsculas, letras minúsculas e números que as crianças podiam usar no quadro. Neste espaço as crianças tinham ao seu dispor puzzles de palavras, folhas de diferentes tamanhos, lápis de carvão, canetas e marcadores para experimentarem escrever diferentes letras e construir as suas palavras e frases.

Num mundo cada vez mais informatizado, “os recursos tecnológicos fazem hoje parte da vida de todas as crianças” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 93). Assim sendo, a área de informática, dotada de um computador, colocado numa mesa com lugar para duas crianças, era o espaço da sala de

atividades dedicado à exploração de jogos informáticos relacionados com a linguagem escrita e a linguagem matemática.

A área da biblioteca era constituída por dois *puffs* e uma pequena estante com alguns livros que as crianças podiam ver, manipular e ler sozinhas ou em pares. Neste espaço, os livros disponíveis, apesar de serem de qualidade e estarem em bom estado de conservação, eram escassos. Ao saber que, “proporcionar às crianças o acesso crescente a livros de histórias resulta em ganhos substanciais a nível de competências de literacia emergente, nomeadamente, o conhecimento das letras e os conceitos sobre a escrita” (Leal, Gamelas, Peixoto, & Cadima, 2014, p. 179), sempre que possível, quando explorava uma história nova, a educadora cooperante colocava esse livro na área da biblioteca para que as crianças o pudessem reler noutras ocasiões.

A área do faz de conta, conhecida pelas crianças como a área da casinha, era composta por móveis adaptados à altura das crianças, tais como, fogão, forno, banca, máquina de lavar roupa, móvel de cozinha, uma mesa, quatro bancos, cama, guarda-fatos, espelho e cómoda. Esta área tinha ainda bonecas de pano, roupas e calçado, vassoura, pratos, copos, tachos, talheres e comida de plástico, ferro de engomar, mantas e almofadas para as crianças utilizarem nas suas brincadeiras.

Quando as rotinas diárias são regulares as crianças vão-se “progressivamente apropriando de referências temporais que são securizantes e que servem como fundamento para a compreensão do tempo” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 27). Desta forma, a educadora cooperante estruturava as rotinas diárias e a organização semanal de modo a ajudar as crianças a prever os acontecimentos diários. As atividades diárias iniciavam-se às 09h00 da manhã com a realização do acolhimento, no qual as crianças faziam a marcação de presenças e dialogavam, em grande grupo, sobre as atividades que iriam realizar nesse dia. Em seguida, realizavam-se diferentes atividades, um momento de higiene pessoal, o lanche e atividades no espaço exterior. Após este momento eram retomadas as atividades, seguindo-se mais um momento de higiene pessoal, a hora de almoço e um momento de atividades no espaço exterior. No período da tarde, as atividades prolongavam-se até às 15h30, hora em que as crianças se preparavam para regressar a casa ou para irem para o prolongamento.

Relativamente ao tempo educativo, apesar de estar marcado por rotinas diárias e semanais específicas, foi possível observar que este evidenciava flexibilidade e adaptabilidade às necessidades e interesses das crianças. Durante o horário das atividades, sempre que observava nas crianças interesse ou necessidade em prolongar ou terminar antecipadamente algum diálogo ou atividade, a educadora mostrava-se sensível e flexível, e adaptava a sua ação educativa às necessidades e interesses das crianças.

1.2. Contexto educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico

No período de intervenção no 1.º CEB, em trabalho colaborativo com o par pedagógico, acompanhou-se uma turma do 2.º ano, do centro escolar onde realizou a sua PES, segundo a orientação da professora titular da turma, que, durante todo o processo, assim como estipulado pelo Artigo 23.º do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, assumiu o papel de orientadora cooperante. Por meio das observações do contexto educativo, juntamente com a análise de documentos teóricos e legais e do Plano de Trabalho de Turma, desenvolvido pela professora cooperante, foi possível realizar a caracterização do contexto educativo do 1.º CEB, no qual se desenvolveu a PES.

Constituída por 20 crianças, 12 do sexo masculino e oito do sexo feminino, e com idades compreendidas entre os sete e os nove anos de idade, a turma do 2.º ano, na qual foi desenvolvida a PES no 1.º CEB, podia ser caracterizada como um grupo empenhado, participativo e motivado. De um modo geral, “os alunos revelam uma motivação unânime em relação à vida escolar, manifestando curiosidade em aprender” (Matos, 2016, p. 7), demonstrando interesse e entusiasmo pelas atividades propostas tanto nas áreas curriculares como nas atividades de enriquecimento curricular (AEC).

Segundo a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget (1983), as crianças deste grupo enquadravam-se no estágio das operações concretas, que decorre entre os sete e os 12 anos, e no qual as crianças desenvolvem o pensamento lógico, tornando-se progressivamente capazes de “resolver, logicamente, problemas se estiverem focalizados no aqui e agora” (Papalia, Olds, & Feldman,

2001, p. 24). Apesar das crianças serem capazes de compreender melhor a diferença entre fantasia e realidade, neste estágio de desenvolvimento cognitivo, a capacidade de pensarem abstratamente não está ainda desenvolvida. Contudo, uma grande parte já encontrava na escola uma fonte essencial de informação e de educação, demonstrando ter expectativas e ambições em relação ao seu próprio futuro (Matos, 2016).

Em relação ao desenvolvimento das aprendizagens, o grupo de crianças apresentava um aproveitamento global satisfatório. Ainda assim, verificavam-se, na turma, dois ritmos de trabalho muito distintos. Enquanto um grupo demonstrava mais autonomia, empenho e concentração na concretização das tarefas, adquirindo com maior facilidade os conteúdos abordados, as restantes crianças evidenciavam maior insegurança, eram mais distraídas e tinham menor poder de concentração e de persistência na realização das tarefas, o que se traduzia em maiores dificuldades de assimilação dos conteúdos. Estas diferenças faziam com que a atenção da professora cooperante tivesse uma orientação mais direta para com este último grupo, de forma a promover apoios individualizados e reforços positivos que ajudassem as crianças a progredir positivamente na sua aprendizagem (Matos, 2016). Para além das diferenças nos ritmos de trabalho e aprendizagem, na turma do 2.º ano verificavam-se a existência de M.S. com NEE e algumas crianças, A.A., M.O., P.P. e V.O., com necessidades de diferentes apoios educativos individualizados.

Apesar de sinalizada como tendo NEE, devido a paralisia cerebral, que comprometia a funcionalidade dos membros inferiores e a respetiva marcha, obrigando-a a utilizar um andarilho para se deslocar e a frequentar diariamente sessões de fisioterapia, M.S. estava abrangida pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, que no seu Artigo 1.º visa “a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da vida”. Porém, não beneficiava de apoio direto de educação especial, mas sim de Apoio Pedagógico Personalizado por parte da professora cooperante, que assumia a responsabilidade de implementação de estratégias diferenciadas, definidas no Programa Educativo Individual da criança.

Durante a PES na turma do 2.º ano foi possível observar que as crianças M.O. e V.O., devido às barreiras causadas pela sua língua materna, evidenciavam maiores dificuldades na compreensão do vocabulário e A.A., devido a

caraterísticas da sua personalidade, e P.P., devido a dificuldades ao nível da organização e orientação perçetiva e espacial e da capacidade sequencial, demonstravam maiores dificuldades de concentração e insegurança na realização das tarefas. Consequentemente, estas crianças beneficiavam de Apoio Educativo, prestado de um professor exterior à turma, de forma a melhorarem o seu rendimento e desempenho.

Sabendo que “o que acontece em casa influencia o comportamento do aluno na escola assim como o que acontece na escola influencia o comportamento em casa” (Teixeira, 1995, p. 115), é importante que o professor do 1.º CEB conheça e compreenda cada criança, o seu meio e o seu contexto familiar para que possa desenvolver as estratégias necessárias para favorecer o desenvolvimento holístico de cada um. Das 20 crianças do grupo, 13 viviam com ambos os pais e sete tinham pais separados. Nove crianças eram filhos únicos e 11 tinham apenas um irmão. De um modo geral, as crianças encontravam-se enquadradas em famílias de nível económico médio baixo (Matos, 2016).

No processo de compreensão de cada aluno e das suas circunstâncias, é fundamental que o professor do 1.º CEB e os pais dialoguem frequentemente e partilhem os acontecimentos relevantes para a aprendizagem e desenvolvimento dos seus educandos (Teixeira, 1995). Para tal, para além do horário de atendimento, disponível para receber os Encarregados de Educação, a professora cooperante, sempre que solicitada, ou sempre que acreditava ser necessário, enviava mensagens escritas ou recebia os pais das crianças para dialogar sobre a sua situação educativa, comportamento, desenvolvimento e aprendizagem.

Através das observações, foi possível constatar que existia no grupo um ambiente relacional e de trabalho tranquilos. Apesar de existirem diferentes ritmos de trabalho, a boa relação entre todas as crianças e o espírito de ajuda favorecia a partilha de materiais, conhecimentos e saberes entre pares durante a realização das diferentes atividades. Estas relações beneficiavam as interações das crianças com as outras crianças, transpondo-se para os momentos de intervalo, nos quais realizavam brincadeiras entre si, mas também com crianças de outros anos e de outros grupos.

Em contexto de sala de aula, o ambiente comunicativo, estabelecido entre as crianças e a professora cooperante, era agradável, sendo possível observar que as crianças sentiam confiança para solicitar várias vezes a atenção da professora

para pedir ajuda ou procurar apoio na realização de diferentes tarefas e para mostrarem as suas estratégias e conhecimentos, em busca de incentivos ou elogios e para partilharem os conhecimentos que detêm sobre as atividades realizadas. Uma vez que, “o papel dos professores é ajudá-las [às crianças] a descobrir seus próprios problemas e questões” (Edwards, 2016, p. 155), a professora cooperante mostrava-se atenta a todos, respondendo-lhes atempadamente, prestando apoio a um, ou a grupos de alunos, consoante as suas solicitações e necessidades educativas, procurando incentivar a sua curiosidade e desejo de aprender.

A sala de aula do 2.º ano, situada no primeiro piso do “edifício velho” do centro escolar, era constituída por um conjunto de 13 mesas, dispostas em filas orientadas para os quadros, três armários que proporcionavam espaço para arrumação e organização dos materiais das crianças e da professora cooperante, entre eles, cadernos, canetas, lápis, borrachas, colas, cartolinas, papel de lustro, papel de feltro, papel celofane, tintas, plasticinas, missangas, botões, etc. A sala dispunha de um quadro branco, um quadro interativo, um projetor e um computador, disposto na secretária da professora, que estava, por sua vez, disposta de lado para as crianças, dando à professora cooperante uma visão global de toda a sala.

Na sala de aula as crianças tinham à sua disposição quatro ecopontos, devidamente identificados, para realizarem corretamente a separação de diferentes resíduos, plástico, papel, vidro e lixo comum, uma pequena biblioteca com diferentes livros que podiam ler e consultar nos momentos de espera entre atividades e durante os intervalos e diversos placards que possibilitavam a afixação de informações e recursos relevantes para o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos abordados e favorecia a afixação de trabalhos realizados pelas crianças, dando-lhes um sentimento de valorização pessoal, tão importante nesta faixa etária.

De acordo com o Despacho n.º 5106-A/2012, de 12 de abril, o horário de funcionamento das atividades letivas deverá apresentar um início e um término comuns para todos as crianças, em especialmente no ensino. Neste sentido, tal como acontecia em todo o 1.º CEB, na sala de aula do 2.ºA o processo de ensino e aprendizagem iniciava-se, diariamente, às 09h00 da manhã. O horário letivo, no qual eram desenvolvidas atividades nas diferentes Áreas Curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-

Motoras, Apoio ao Estudo e Oferta Complementar, contemplava dois intervalos, um no período da manhã e outro no período da tarde. Relativamente ao horário de término das atividades letivas, este era díspar em diferentes dias da semana. Assim, às segundas e quartas-feiras, as atividades letivas terminavam às 15h00, às terças e sextas-feiras cessavam às 17h30 e nas quintas-feiras terminavam às 16h00.

Paralelamente às atividades letivas, as crianças podiam frequentar diferentes AEC, entre elas, Atividade Física e Desportiva (AFD), às segundas e quartas-feiras, das 16h30 às 17h30, Ligação Escola Meio (LEM), às quartas-feiras das 15h00 às 16h00 e Música, às segundas-feiras das 15h00 às 16h00 e às quintas-feiras das 16h30 às 17h30. Uma vez que as AEC eram atividades de caráter não obrigatório, cuja frequência era da responsabilidade dos Encarregados de Educação, nem todas as crianças participavam nas mesmas, verificando-se em AFD a participação de 11 crianças, 14 crianças em LEM e 13 crianças em Música.

1.3. Semelhanças e contrastes entre os contextos educativos

O educador e o professor têm com principal função “ajudar a crescer e apoiar as novas gerações no seu processo de desenvolvimento humano” (Marques, 2001, p. 11). Após a caracterização dos contextos da EPE e do 1.º CEB, onde foi desenvolvida a PES, é fundamental refletir sobre as suas semelhanças e contrastes, de forma a compreender os aspetos e características comuns e distintas de ambos os contextos educativos.

Em ambos os contextos, onde foi desenvolvida a PES, conseguiu-se observar semelhanças e contrastes entre os grupos educativos. Apesar das diferenças no desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e afetivo, inerentes às diferenças de faixas etárias, os dois grupos apresentavam características semelhantes. Tanto o grupo de crianças da EPE, como as crianças do 1.º CEB demonstravam grande interesse e motivação para a aquisição de novos conhecimentos e participavam ativamente nas atividades desenvolvidas. Apesar de ser possível observar o espírito de entreajuda, cooperação e amizade entre as crianças, no grupo da EPE

as crianças partilhavam, de forma mais espontânea, sentimentos, ideias e opiniões, enquanto que, no 1.º CEB, foi possível observar que, apesar de partilharem materiais entre si, existia uma ligeira dificuldade na partilha de sentimentos e na empatia com as dificuldades dos seus pares.

As relações estabelecidas entre as famílias e a escola demonstraram ser um dos pontos de contraste entre a EPE e o 1.º CEB. Em ambos os contextos, a educadora e a professora cooperantes mantinham uma relação próxima com as famílias das crianças e alunos. Porém, enquanto na EPE as famílias mostravam-se mais envolvidas, participando nas atividades, solicitando várias vezes encontros informais com a educadora cooperante para se inteirarem das aprendizagens e atividades realizadas pelas crianças, no 1.º CEB a participação das famílias não era tão visível, verificando-se comunicações entre a professora cooperante e os Encarregados de Educação, e vice-versa, apenas quando era necessário transmitir informações sobre os comportamentos das crianças e para informar, ou justificar as ausências dos mesmos às aulas. Visto que, “uma boa relação da escola com a família favorece o diálogo entre pais e filhos, reforça a confiança entre professores e pais, previne a indisciplina nas aulas e promove o rendimento escolar dos alunos” (Estanqueiro, 2012, p. 111), é fundamental que educadores de infância e professores do 1.º CEB criem oportunidades reais de partilha de saberes e competências, com vista ao desenvolvimento interações positivas entre escola e famílias.

Tanto nas OCEPE, como nos Programas do 1.º CEB, “está expressa a preocupação de construir o saber de forma articulada, o que implica a não existência de áreas estanques, mas antes de uma abordagem globalizante e integrada” (Serra, 2004, p. 80). Assim, educadores de infância e professores do 1.º CEB devem guiar as suas decisões pedagógicas por um conjunto de princípios e orientações, definidos pelos documentos orientadores de cada nível educativo, sempre sem esquecerem as especificidades de cada grupo, as suas necessidades, os seus ritmos e os seus interesses, de forma a que as atividades desenvolvidas lhes proporcionem as melhores oportunidades para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Se por um lado é fundamental que os educadores e professores focalizem a sua atenção no desenvolvimento holístico de cada criança, para que “construa o seu próprio conhecimento de uma forma lúdica, de acordo com o seu desenvolvimento, recorrendo-se a estratégias e materiais seus familiares, a

situações concretas e palpáveis do dia-a-dia” (Bravo, 2010, p. 36), por outro torna-se importante que compreendam a diferença entre os contextos educativos de EPE e de 1.º CEB, não esquecendo que as crianças já construíram uma bagagem de saberes e conhecimentos importantes para o contexto educativo que agora frequentam, para que “encontrem, na educação pré-escolar, uma base educativa que lhes será muito útil para desenvolver o seu projeto curricular” (Serra, 2004, p. 91). Em ambos os contextos educativos foi possível observar a preocupação da educadora e da professora cooperantes em gerir o currículo e as orientações prescritas de uma forma flexível, de modo a dar resposta às necessidades e interesses dos diferentes grupos.

A organização do espaço e dos materiais, na EPE e no 1.º CEB, deve traduzir as decisões pedagógicas do educador de infância e do professor do 1.º CEB, possibilitando às crianças o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Durante a PES, foi possível observar que a organização dos espaços, nos dois contextos educativos, era muito diferente. Tal com referido anteriormente neste capítulo, na EPE a sala de atividades estava organizada por áreas de jogo, estruturadas de acordo com os interesses e necessidades das crianças, de modo a estimular o desenvolvimento da sua autonomia. Contrariamente, no 1.º CEB, a sala de aula apresentava uma disposição mais tradicional. As mesas estavam organizadas por filas, orientadas para os quadros, e os lugares estipulados para as crianças se sentarem eram definidos pela professora cooperante. No entanto, as crianças tinham autonomia para se levantarem, em determinadas atividades, maioritariamente, nas atividades de Expressão e Educação Plástica, partilharem materiais, ideias e ajudarem-se mutuamente no desenvolvimento das mesmas. Ainda assim, apesar de as duas salas apresentarem organizações e dinâmicas diferentes, em ambas, foi possível observar que o envolvimento, de forma ativa, de todas as crianças e alunos no processo de ensino e aprendizagem era sempre possível de concretizar.

Os horários e rotinas constituíam um ponto de contraste entre ambos os níveis educativos. Apesar de as atividades letivas se iniciarem todos os dias, nos dois contextos, pelas 09h00, as rotinas diárias eram muito díspares. Na EPE o horário letivo era composto, diariamente, por momentos de brincadeira espontânea, atividades estruturadas, exploração de materiais, refeições, exploração do espaço exterior e momentos de diálogo. No 1.º CEB as rotinas diárias eram guiadas pelo toque da campainha. Assim como na EPE, as

atividades letivas iniciavam-se às 09h00, contudo, os alunos passavam grande parte do seu dia na sala de aula a realizarem atividades orientadas pela professora cooperante.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

As práticas educativas dos educadores de infância e dos professores de 1.º CEB permitem-lhes colocar questões sobre a aprendizagem, para recolherem dados e informações, interpretá-los e refletir sobre eles de modo a tomar decisões refletidas relativamente às suas práticas. Pensar sobre o grupo, as suas necessidades e interesses, sobre os temas a desenvolver, sobre o currículo e sobre as estratégias de ação, obriga os educadores e professores a assumirem uma postura de observação, planificação, análise e reflexão constantes sobre as suas práticas para que possam agir de forma refletida e sustentada.

Tendo em vista o desenvolvimento profissional ao longo da vida, para além de refletirem sobre as suas práticas e sobre aspetos inerentes à sua atividade profissional, os educadores e professores devem compreender o trabalho em equipa como meio propício ao enriquecimento da sua atividade docente, participando “em projetos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos” (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, Anexo V) de forma a perspetivarem a investigação com “um potencial de ajuda para as pessoas melhorarem a sua vida” (Tuckman, 2012, p. 66).

Uma metodologia de investigação adequada aos papéis do educador e do professor é a metodologia de investigação-ação. Como “procura gerar alterações qualitativas concretas em face dos problemas e/ou dilemas colocados pela (e na) própria realidade” (Vilar, 1993, p. 17), a investigação-ação é uma ferramenta válida para a tomada de decisões refletidas em diferentes contextos educativos (Tuckman, 2012). Caracterizada como uma abordagem, geralmente protagonizada por educadores e professores, a investigação-ação é utilizada tanto “para solucionar os problemas colocados na prática curricular, como para

contribuir para o aperfeiçoamento de todos os profissionais implicados na melhoria do processo educativo” (Vilar, 1993, p. 19).

A investigação-ação caracteriza-se pelo diagnóstico e busca de soluções para situações de contextos específicos, exige o envolvimento efetivo dos profissionais que a praticam e a avaliação constante das medidas adotadas, com o intuito de construir novos saberes e transformar as práticas, verificando-se assim, que tal como afirmam Cohen e Manion (1980, citados por Simões, 1990, p. 43) esta metodologia é “*situacional (...) participativa (...) [e] auto avaliativa*”. Deste modo, o que é válido para um contexto educativo, não o será igualmente benéfico num contexto diferente, pois “os resultados da investigação são válidos naquele contexto e permitem compreender ou explicar apenas o que acontece naquele lugar e naquele tempo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 104), tornando sempre necessárias a observação, a investigação e ação específicas para cada situação ou contexto.

Independentemente do contexto onde o educador ou professor está inserido, existe sempre “como ponto de partida, uma situação com a qual o professor está insatisfeito ou que deseja melhorar (situação real) e, como ponto de chegada, aquela que gostaria que acontecesse (situação desejável)” (Sanches, 2005, p. 137). Segundo Almeida e Freire (2003), ao recorrer à metodologia de investigação-ação, o educador e o professor, também investigadores, procuram estudar a situação inicial e melhorar a qualidade das suas ações, de forma a criarem conhecimento e mudança social.

A metodologia de investigação-ação é um processo em espiral, contínuo e cíclico, que envolve momentos de observação, planificação, ação e reflexão, existindo sempre uma ligação e *feedback* entre eles, de forma a conseguir-se alcançar a produção de conhecimento, a modificação da realidade em questão e a transformação dos atores e intervenientes dessa realidade (Almeida & Freire, 2003; Coutinho, et al., 2009; Sanches, 2005; Simões, 1990). Em qualquer contexto educativo, “a investigação-ação precisa de ser planeada da mesma forma sistemática que qualquer outro tipo de investigação” (Bell, 1997, p. 22), não sendo possível descurar-se algum dos momentos essenciais desta metodologia.

Para “caraterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento” (Estrela, 1994, p. 128), na metodologia de investigação-ação os educadores e os professores recorrem a instrumentos de observação dos

contextos educativos, de forma “a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Uma vez que, “o professor, para poder *intervir* no real de modo fundamentado, terá de saber *observar* e *problematizar* (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)” (Estrela, 1994, p. 26), a observação torna-se uma etapa fundamental em qualquer processo de investigação-ação em educação, pois possibilita o conhecimento das interações e dos fenómenos educativos tal como eles acontecem em cada contexto, favorecendo a compreensão dos contextos, dos intervenientes nele e das interações entre estes.

Segundo Henry (1961, citado por Estrela, 1994, p. 46), “embora seja impossível anotar tudo o que se produz na vida de uma criança, devemos ser sensíveis ao facto de que tudo se passa quando nada parece passar-se”. Apenas através da observação, da interpretação dos registos e da análise do *continuum* educativo, o educador ou professor será capaz de compreender e atribuir significado aos comportamentos observados no grupo e selecionar ou formular estratégias adequadas para a transformação do contexto educativo observado.

A composição de guiões de observação dos contextos educativos (cf. Anexo 1 e Anexo 2), realizada através dos registos das práticas educativas, presentes nas notas de campo e nos diários de formação, escritos inicialmente de forma livre e puramente descritiva, assumiram, gradualmente, um carácter mais reflexivo e beneficiaram a compreensão dos processos educativos vivenciados, possibilitando um domínio progressivo de saberes estratégicos, capacidades e habilidades de observação, de escuta ativa das crianças, de autorreflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas.

Quando planificam, o educador de infância e o professor do 1.º CEB devem refletir “sobre a sua experiência e a experiência de outros, a observação dos alunos, a avaliação das suas práticas e a decisão sobre as que deve conservar ou mudar” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82). Em contextos educativos, a investigação-ação deve ser “perspetivada como uma possibilidade de se estabelecer uma síntese entre a teoria e a prática” (Estrela, 1994, p. 27), com vista à transformação do próprio contexto educativo onde é desenvolvida. Para tal, em contexto educativo a planificação deverá ter contemplados os objetivos da investigação e as estratégias educativas. Contudo, não é, nem deve ser entendida como um plano prescritor de normas pré-definidas e estratégias fixas, mas sim perspetivada com um plano orientador da ação educativa que

pode e deve “ser reajustado, sempre que as derivas da ação ocorram de forma não planeada” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82). A elaboração dos guiões de pré-observação para as atividades observadas (cf. Anexo 3 e Anexo 4) funcionou como estratégia de reflexão para a ação. Para além de possibilitar um olhar mais atento sobre a seleção das estratégias planificadas com a preocupação de respeitar os interesses e necessidades das crianças, permitiu a definição de objetivos específicos e a reflexão sobre os recursos escolhidos como forma de proporcionar momentos de aprendizagem ricos e potencializadores do desenvolvimento holístico das crianças. No desenvolvimento da PES, os momentos de planificação foram perspetivados como etapas fundamentais da investigação-ação, nos quais, através da análise e interpretação das observações de cada contexto educativo, pela análise dos referentes teórico-legais e por meio da reflexão sobre os interesses e necessidades das crianças, foram selecionadas, criadas e reformuladas diferentes estratégias de intervenção na prática, de forma a conseguir-se alcançar a transformação dos fenómenos ou circunstâncias anteriormente observadas nos grupos de crianças da EPE e do 1.^aCEB.

Pela interpretação das observações e da planificação o educador ou professor demonstram a articulação entre os seus saberes teóricos e os conhecimentos adquiridos na prática, fazendo com que todo o conhecimento evidenciado na ação educativa seja um conhecimento tático que se exterioriza “na espontaneidade com que uma ação é bem desempenhada” (Alarcão, 1996a, p. 17). Assim, a ação educativa do educador de infância e do professor deve caracterizar-se pela intervenção positiva do educador ou professor, de forma a transformar a realidade em que está inserido. Em investigação-ação, intervir é mais do que participar, significa imiscuir-se na realidade educativa de forma a melhorá-la, o que “requer ter-lhe intimidade” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 33). Esta intimidade é conseguida através da sensibilidade de cada educador e professor e da criação de laços relacionais com cada criança e com todo o grupo.

Através da “observação dos processos desencadeados e dos produtos que eles originam [o educador/professor] poderá confirmar ou infirmar o bem fundado da estratégia escolhida” (Estrela, 1994, p. 128). Tudo o que surge das práticas educativas de observação, planificação e ação educativa deve ser alvo de reflexão por parte do educador ou professor, pois estes momentos ganham significado,

através do ato de reflexão, validando-se assim, a importância da interligação de todos os momentos da metodologia de investigação-ação.

Refletir deve ser uma atitude constante ao longo de toda a ação educativa do educador de infância e do professor. Visto que, a reflexão sobre as observações iniciais e as interpretações que delas surgem, possibilitam uma compreensão gradual das circunstâncias de cada contexto educativo, o educador ou professor deve manter uma atitude de “reflexão progressiva sobre as configurações que vão emergindo em torno das questões de partida, o que origina um movimento de vaivém entre os novos dados que vão sendo coligidos e as posteriores interpretações” (Máximo-Esteves, 2008, p. 103).

Durante a PES, a reflexão foi um aspeto essencial para o desenvolvimento da ação educativa. Por meio das reflexões sobre as observações, das reflexões para, na e sobre a ação, realizadas de forma individual, através das análises das notas de campo e por meio da elaboração de narrativas reflexivas (cf. Anexo 5) e pelas reflexões coletivas, praticadas diariamente com o par pedagógico, com a educadora e a professora cooperante e nas reuniões de pós-observação, com as supervisoras institucionais, foi possível refletir e repensar as práticas desenvolvidas em contexto de EPE e de 1.º CEB, aprofundaram-se saberes teórico-legais, cimentou-se a crença no potencial da infância e consolidou-se a visão da criança como protagonista e construtora da sua própria aprendizagem, nos diversos contextos educativos.

Todos os educadores e professores, através das suas investigações, desempenham uma função importante na estruturação e formulação de conhecimento e documentação pedagógica. Quando refletem sobre o que observaram, sobre os aspetos ou circunstâncias a melhorar, sobre as estratégias a implementar e sobre as ações desenvolvidas, estão a situar-se num determinado contexto educativo, com características e particularidades próprias.

Na metodologia de investigação-ação em contextos educativos, as reflexões ganham significado através da partilha constante de pontos de vista e de interpretações com os intervenientes no processo educativo, pela análise de teorias e das significações dos processos. Quando são fruto de trabalho colaborativo entre educadores e professores, as reflexões geram conhecimento pedagógico e conhecimento científico, pois, os educadores e professores, para além de refletirem sobre a articulação da teoria com a prática e sobre a sua atuação no contexto, também “refletem na e sobre a interação entre a pessoa do

professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral” (Alarcão, 1996b, p. 176). Os diálogos diários com o par pedagógico e com a educadora e a professora cooperantes, bem como as reflexões em grupo, realizadas com o par pedagógico nas reuniões de avaliação das atividades observadas foram uma contribuição positiva para o desenvolvimento pessoal e intelectual, permitiram a compreensão de novos conceitos e conteúdos relacionados com a ação educativa nos diferentes contextos de EPE e de 1.º CEB e tornaram possível a superação de dúvidas e dificuldades inerentes à PES.

Em educação, e na metodologia de investigação-ação, sabe-se que “ninguém reflete sozinho, porém ninguém reflete por nós” (Macedo, 2002, p. 14). De igual forma, não se pode fazer investigação-ação sem a participação, cooperação e reflexão de todos e com todos os elementos envolvidos na prática. É através dos diálogos, da partilha de experiências e sentimentos e das reflexões em equipa educativa que os momentos da investigação-ação ganham significado e conseguem produzir mudanças efetivas. Graças à interligação que exige entre a teoria e a prática e graças ao trabalho colaborativo que implica, através do qual o educador ou o professor se orienta, corrige, e avalia, de modo a melhorar e reorientar a sua ação educativa, a investigação-ação é um valioso procedimento para a formação de educadores de infância e professores.

Os educadores e professores usam realmente a metodologia de investigação-ação quando na sua “investigação há uma ação que visa a transformação da realidade, e conseqüentemente, produzir conhecimentos as transformações resultantes da ação” (Coutinho, et al., 2009, p. 362). Apenas através da prática refletida, das reflexões sobre essa prática e do trabalho colaborativo que a investigação-ação envolve, o educador ou professor conseguem repensar e modificar a sua realidade e a dos que o rodeiam.

CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

“A experiência educativa é vida, deve ser procurada no cotidiano e o significado deve ser construído, não existe a priori”

(Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 9)

O educador de infância e o professor do 1.º CEB devem ter presente a articulação entre a teoria e a prática como um aspeto essencial para a fundamentação das suas ações educativas. Durante a PES, as ações educativas guiaram-se pelos quadros teóricos e legais, explanados no primeiro capítulo, seguindo-se estes referentes como bases para a planificação das atividades desenvolvidas, para a tomada de decisões conscientes e para a reflexão sobre as aprendizagens construídas. Assim, surgiu a oportunidade de desenvolver competências fundamentais para a construção da prática e do perfil de dupla docência, tais como, a observação, planificação, ação e reflexão para, nas e sobre as ações desenvolvidas ao longo de toda a prática educativa.

Tal como defendido por Máximo-Esteves (2008, p. 82), “a colaboração é a pedra de toque para que um projeto seja bem-sucedido”. Deste modo, o trabalho colaborativo foi um dos aspetos que balizou as práticas educativas desenvolvidas, pois procurou-se a partilha de saberes, perspetivas, experiências, receios, dificuldades e motivações com o par pedagógico, com a educadora e a professora cooperantes e com as professoras supervisoras, o que possibilitou a evolução pessoal e profissional e favoreceu a adequação dos processos educativos.

O presente capítulo pretende apresentar algumas das ações desenvolvidas nos contextos educativos, durante a PES, a descrição dos seus processos e as respetivas reflexões, de modo a salientar as aprendizagens desenvolvidas e o impacto destas no desenvolvimento das crianças e no desenvolvimento pessoal e profissional. O capítulo apresenta-se estruturado em duas partes, nas quais se expõem aspetos fundamentais de algumas ações desenvolvidas no contexto de EPE e de 1.ºCEB, respetivamente.

1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE deve ser perspectivada como uma educação “que se ocupa da criança como “um todo” e não de um conjunto de serviços que fragmentam a vida das crianças em blocos desconectados” (Vasconcelos, 2008, p. 172). De acordo com o Projeto Curricular de Grupo, definido pela educadora cooperante, as atividades com e para o grupo de crianças deviam ser pensadas, planificadas e desenvolvidas de modo a “desenvolver capacidades de raciocínio, curiosidade pela pesquisa e conhecimento, recheadas de novas descobertas, articuladas com o seu processo de crescimento” (Sobral, 2016, p. 3).

De forma a promover aprendizagens ativas, o educador de infância deve manter presente a relevância do ambiente educativo no desenvolvimento das crianças. Sabendo que, “um contexto de aprendizagem estimulante será o que fornece novas, ativas e significativas experiências, individuais e partilhadas, oportunidades de exploração, envolvimento das crianças na discussão e resolução de problemas, oportunidades de expressão e representação” (Portugal, 2008, p. 49), as atividades devem ser pensadas e estruturadas de forma a dar às crianças oportunidades ricas e diversificadas para potenciar o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, psicomotor e afetivo. As atividades apresentadas, apesar de pensadas, planificadas, desenvolvidas e refletidas em trabalho colaborativo, serão diferentes das abordadas pelo par pedagógico devido à grande variedade de ações desenvolvidas nos contextos, de forma a retratar o percurso formativo da PES e, também, para enriquecer a leitura de ambos os relatórios.

Através da observação das interações no grupo, constatou-se que as crianças revelavam bastante interesse e espírito pela descoberta, pela novidade. O grupo demonstrou ser curioso, recetivo a novas aprendizagens, participativo em atividades que desenvolvessem a imaginação, a construção de novos saberes e a exploração do movimento corporal. Para estimular “o sentido de descoberta e inquietação pelo desconhecido” (Sobral, 2016, p. 3) e proporcionar às crianças aprendizagens significativas, a diáde em trabalho colaborativo com a educadora cooperante, planificou e desenvolveu diversas atividades e ações educativas, em

diferentes domínios das áreas de conteúdo contempladas nas OCEPE, procurando articulação de saberes pela sua transversalidade.

A EPE deve ser um contexto potenciador de aprendizagens ativas no âmbito do conhecimento do mundo, a curiosidade e o interesse espontâneos que as crianças demonstram perante as explorações do seu meio próximo, devem ser estimulados nas ações educativas, para que, por meio da experimentação, atribuam sentido aos fenómenos naturais e sociais em que participam no seu quotidiano. Segundo as OCEPE, a Área do Conhecimento do Mundo é a área de conteúdo preferencial para a “sensibilização às diversas ciências naturais e sociais” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 85). A exploração de atividades nesta área de conteúdo deve basear-se nos conhecimentos prévios e experiências das crianças e na sua capacidade de observar e experimentar processos científico, de forma a que compreendam os fenómenos do mundo que as rodeia, entendam as relações entre as pessoas e entre as pessoas e o meio natural, tomem consciência do impacto das suas ações e tornem-se mais esclarecidos cientificamente, ativos e responsáveis no exercício da sua cidadania (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016; Spodek & Saracho, 1998). Neste sentido, a primeira atividade apresentada, designada por “Oxidação da Maçã”, enquadra-se na Área do Conhecimento do Mundo – área integradora.

Nos primeiros dias da semana o grupo abordou o tema “Alimentação Saudável”, em diferentes atividades, nomeadamente, em diálogos, em jogos, durante a leitura de histórias, na audição e interpretação de músicas e na realização de Espetadas de Fruta. Durante a realização das Espetadas de Fruta (cf. Anexo 6), foram deixadas na sala, propositadamente, duas metades de uma maçã e duas metades de um limão. Esta opção do par pedagógico foi o motivo para iniciar a atividade “Oxidação da Maçã” (cf. Anexo 7).

Depois foi pedido ao grupo que identificassem as frutas deixadas na sala no dia anterior e as suas características. Após a identificação das frutas remanescentes da atividade das Espetadas de Fruta, as crianças conseguiram rapidamente identificar que duas peças de fruta, a maçã e o limão, foram cortadas ao meio. Depois da observação das metades de maçã e de limão, realizou-se o levantamento das mudanças sofridas, ou não, por estas metades de fruta e questionou-se o grupo sobre quais os fatores que o poderiam ter mudado seu o aspeto. Uma vez que, “a partir de uma situação ou problema, as crianças terão oportunidade de propor explicações, de desenvolver conjeturas e

de confrontar entre si as suas “teorias” e perspectivas sobre a realidade” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 86), este diálogo em grande grupo, revelou ser um meio potenciador para a estimulação da criatividade e do pensamento crítico das crianças.

No início do referido diálogo, o par pedagógico e a educadora cooperante estavam um pouco apreensivas, relativamente à complexidade que o tema da experiência poderia apresentar para o grupo de crianças. Contudo, quando este se iniciou, rapidamente a equipa pedagógica verificou que os receios partilhados eram infundados e as apreensões relativas à dificuldade que o tema abordado poderia apresentar, estavam igualmente equivocadas.

Logo após as crianças terem observado que o limão não sofreu alterações, mas “A maçã ficou escura, está castanha”, colocou-se a questão “O que fez as metades da maçã mudar?”. A colocação da questão-problema pretendia estimular a curiosidade e o pensamento crítico das crianças, de forma a levá-las à descoberta dos fenómenos presentes na experiência que se pretendia realizar. Através da apresentação da questão “O que fez as metades da maçã mudar?”, as crianças puderam refletir sobre as mudanças que a maçã sofreu, dialogaram sobre o que pensavam que aconteceu ou estava a acontecer às metades da maçã, para, posteriormente, confrontarem as suas ideias com a realidade. Após a colocação da questão ouviu-se de imediato “Foi o ar” (T.M.), e ainda, “É por causa do oxigénio” (V.A.). Foi possível observar, através destas opiniões, que algumas crianças já possuíam algum conhecimento, tornando-se essencial para a abordagem à oxidação.

Num contexto de aprendizagem ativa, cada criança tem oportunidade de expressar as suas perceções pessoais, pensamentos e preocupações, assim, a criança vê a sua voz ser ouvida (Hohmann & Weikart, 2011). Deste modo, e visto que, em contexto de EPE, “importa que o/a educador/a esteja atento aos interesses das crianças e às suas descobertas, para escolher criteriosamente quais as questões a desenvolver” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 88), tornou-se importante aprofundar a curiosidade das crianças, para que, a partir das suas opiniões e dos conhecimentos prévios, fosse possível a exploração e aquisição de conhecimentos e conceitos mais específicos sobre a oxidação.

No momento seguinte, em diálogo no grande grupo, realizou-se um levantamento de hipóteses para evitar a oxidação da maçã. As crianças

sugeriram soluções como: “Guardar no frigorífico” (T.M.); “Se guardarmos no congelador a maçã congela e não vai oxidar” (V.A.) e “Podemos guardar numa caixa de madeira, de ferro ou de plástico” (D.P.). Esta última opção foi de imediato contrariada por uma criança que afirmou “Assim vai oxidar com o ar que está lá dentro, porque o oxigénio já está na caixa” (V.A.), evidenciando, mais uma vez, a compreensão do fenómeno abordado no momento anterior da atividade. Todas as sugestões foram debatidas em grande grupo e, após um breve debate sobre os materiais necessários para a concretização da experiência e sobre a exequibilidade de cada hipótese, as crianças reajustaram as suas ideias e sugestões e realizaram um registo coletivo das hipóteses que queriam testar. Neste momento da atividade, foi essencial o apoio dos adultos mais experientes, sugerindo outras hipóteses para evitar a oxidação da maçã: “Voltar a juntar as metades da maçã com a ajuda de um cordel” e “Utilizar o sumo de uma metade de limão” foi possível despertar a atenção das crianças para as propriedades do referido sumo e para manter o debate das ideias no grupo.

Uma vez que, “a compreensão que as crianças têm do mundo desenvolve-se quando elas levam a efeito ações surgidas da necessidade de testar ideias ou de encontrar respostas a questões” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 23), depois da formulação e debate das hipóteses sugeridas pelas crianças, e do seu registo coletivo, o grupo teve oportunidade de experimentar os cenários propostos nas hipóteses construídas, colocaram as metades de maçã em repouso, para puderem, posteriormente, observar realizar um registo em grande grupo sobre a validade das hipóteses construídas e os seus possíveis resultados.

Como “observar e apreciar a natureza é importante, mas não é suficiente por si só” (Spodek & Saracho, 1998, p. 291), o debate em grande grupo possibilitou a reflexão sobre a validade das hipóteses possíveis para a oxidação da maçã e sobre os resultados obtidos no momento de observação e verificação das metades de maçã (cf. Anexo 7.1.). Os diálogos e as reflexões sobre a experiência realizada, tornaram-se essenciais para estimular nas crianças o gosto pelas ciências, para promover atitudes de pesquisa e de investigação, enriquecer a linguagem científica, desenvolvendo um olhar crítico sobre o meio envolvente. A presença das ciências no quotidiano das crianças, reconhece o papel de cada um na preservação do ambiente e dos recursos naturais e, ao mesmo tempo, promove a valorização do meio físico e natural.

Oportunidades de realização de experiências, nas quais as crianças podem formular conjecturas, imaginar possíveis resultados, testar hipóteses, antecipar efeitos, realizar registos dos acontecimentos vivenciados, debater e refletir em grupo as experiências realizadas, são momentos “cruciais para o desenvolvimento das suas capacidades de pensamento e raciocínio” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 24). Ao demonstrarem curiosidade, interesse e motivação durante a atividade “Oxidação da Maçã”, foi possível observar que esta atividade consistiu num momento magnífico e estimulante para as crianças, no qual foram criadas “oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características [da maçã], as suas transformações e as razões por que acontecem” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 90).

Durante a PES, em trabalho colaborativo com o par pedagógico e com a educadora cooperante, ao utilizar recursos diversificados, construídos como forma de desenvolver nas crianças sentido estético, procurou-se planificar atividades promotoras da atenção durante a leitura de histórias e da cooperação em atividades de pequeno e grande grupo, necessidades de aprendizagem evidenciadas pelo grupo. Segundo Hokenberger, Goldstein, & Hass (1999, citados por Leal, Gamelas, Peixoto, & Cadima, 2014, p. 176), “algumas das competências requeridas pela aprendizagem da leitura e da escrita resultam de experiências imediatas com a linguagem oral e com a escrita”, sendo fundamental proporcionar às crianças oportunidades de interação regular e ativa com diversos materiais impressos, com vista a favorecer o desenvolvimento destas competências.

Em seguimento de atividades de leitura dramatizada da história “Histórias Baralhadas” de Gianni Rodari e de elaboração de fantoches, dinamizadas pelo seu par pedagógico, de modo a favorecer a continuidade educativa foi planificada uma atividade de reconto da história (cf. Anexo 8). Esta atividade foi pensada como meio de promover o contacto com o jornal, um material impresso diferente dos livros com que as crianças habitualmente interagem, e para corresponder aos seus interesses em partilhar os seus conhecimentos e as suas experiências, tendo como intencionalidade potenciar o desenvolvimento da linguagem oral, da consciência fonológica e da consciência sintática das crianças e favorecer a estimulação da compreensão de sequências de histórias ouvidas, trabalhando competências do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, da Área de Expressão e Comunicação.

Em atividades de reconto é importante que o educador reúna um conjunto de pistas que auxiliem as crianças a identificar e compreender os acontecimentos principais da história lida (Leal, Gamelas, Peixoto, & Cadima, 2014, p. 190). Deste modo, algumas questões colocadas, como, “O que respondeu a neta?”; “A avó continuou como?”; “O que aconteceu?”, juntamente com o recurso a ilustrações da história, dispostas ordenadamente nas páginas do jornal, para apoiar o pensamento das crianças, revelaram ser boas estratégias pois facilitaram a estrutura do pensamento das crianças, reativaram a memória da sequência da história, possibilitaram a leitura e a ordenação cronológica das imagens, ajudaram as crianças a relacionarem-se com os eventos, personagens e objetos referidos na história e suscitaram o seu interesse para o diálogo e partilha de vivências pessoais com o grupo. Estas partilhas fizeram com que as crianças, “ao comunicarem os seus pensamentos através da linguagem, e ao ouvirem os comentários uns dos outros, aprendem que a forma pessoal de se expressarem é eficaz porque os outros as ouvem e respeitam aquilo que elas dizem” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 40), dando-lhes o sentimento de integração no grupo e de valorização pessoal.

Em diálogos em grande grupo, “não se pode pretender que a comunicação seja, apenas, alimentada pelas experiências fora do jardim de infância, sendo necessário que o contexto de educação pré-escolar forneça ocasiões que motivem o diálogo e a partilha entre as crianças, a partir das vivências comuns” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 62). O facto de escutar cada criança, o que ela tinha para contar e partilhar com o grupo, aliado à preocupação em suscitar e incentivar a participação das crianças habitualmente mais tímidas, tornou-se fundamental para desenvolver aspetos da Área de Formação Pessoal e Social e da Área de Expressão e Comunicação. Ao envolver todas as crianças no diálogo em grande grupo e ao possibilitar a todas a partilha dos seus conhecimentos prévios relevantes para o diálogo realizado, promoveu-se a participação democrática de todas as crianças nas atividades e na vida do grupo.

No momento seguinte, realizou-se a leitura da “Notícia da Avó”, um poema, com rimas simples e que indicava pistas para a atividade que se iria desenvolver. Através da leitura da “Notícia da Avó”, criada especialmente para esta situação, deu-se início à atividade de expressão motora intitulada “Baralhando Cores”. No seguimento desta leitura as crianças refletiram e exprimiram as suas ideias

e opiniões face à atividade a que iria ser desenvolvida. O fator surpresa, gerado pela “Notícia da Avó”, fez despoletar nas crianças a motivação e transformou a passagem entre o reconto da história e o jogo de movimento no exterior, num momento de grande entusiasmo para o grupo. O facto de se ter recorrido à leitura de uma notícia, revelou ser uma mais-valia na implementação desta, pois permitiu instigar a imaginação, a magia e fantasia das crianças, levando-as à participação ativa e empenho durante a atividade seguinte no espaço exterior.

A atividade natural da criança é brincar/jogar. As crianças, por meio do jogo e do ato de brincar “são completamente autónomas para fazer escolhas, para construir e produzirem ideias, para fazerem gestão de recursos, para resolverem os seus problemas” (Ribeiro, 2017, p. 20). Durante a observação do contexto, foi possível identificar o interesse das crianças em brincar e realizar atividades e jogos no espaço exterior, bem como o seu entusiasmo em relação a atividades do Domínio de Educação Física. Assim, a realização do jogo de movimento “Baralhando Cores”, no espaço exterior, foi pensada para corresponder às preferências das crianças em relação às atividades deste domínio, realizadas neste espaço, mas também porque “é indispensável que sejam criados espaços apropriados para que a criança possa exercer o seu direito de brincar/jogar em favor do seu desenvolvimento” (Silveira & Cunha, 2014, p. 63). Assim, pretendia-se diversificar as suas ações educativas e proporcionar às crianças a exploração de novos espaços e meios potenciadores de aprendizagens diversificadas.

Tal como corrobora o Decreto-Lei nº241/2001, durante a planificação das atividades o educador de infância deve definir e organizar o espaço educativo tendo em atenção a necessidade de exercitação da criança, o ritmo do grupo e de cada criança, assegurando as condições de segurança e bem-estar físico, psicológico e emocional da criança. Assim, o jogo de movimento “Baralhando Cores” foi planificado de forma a possibilitar às crianças a exploração de diferentes espaços físicos, favorecer a experimentação de diferentes formas de movimento e para desenvolver no grupo a “consciência dos vários segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal e também a tomada de consciência do corpo em relação ao espaço exterior” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 45).

No espaço exterior estavam colados no chão quadrados de diferentes cores e uma linha branca que demarcava o ponto de partida para o jogo. Durante a leitura da história “Histórias Baralhadas” de Gianni Rodari, quando ouviam o nome de uma cor, as crianças deviam deslocar-se para o centro de um quadrado que correspondesse à cor referida. Quando todas as crianças identificavam a cor referida, a leitura da história prosseguia, repetindo-se os deslocamentos sempre que ouviam uma nova cor.

Na partilha de momentos de jogo com os pares, “as crianças criam o seu próprio mundo, interpretando o mundo real” (Crespo, 2017, p. 23), brincam com o outro e desenvolvem uma variedade de interações sociais, atribuem significado aos seus sentimentos e aos dos outros, compreendem os seus comportamentos e os dos seus pares e partilham experiências sociais (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Através da observação do grupo, a mestrada compreendeu que algumas crianças evidenciavam necessidade de desenvolvimento da colaboração em trabalhos/atividades em pequeno grupo e dificuldade na identificação e designação das cores primárias e secundárias. Sabendo que “a criança não existe fora de interações (...) não são seres isolados” (Vasconcelos, 2009, p. 53), baseando-se nas observações do grupo e pela reflexão na ação, optou-se por propor a realização do jogo de movimento em pares, para que nenhuma criança se sentisse inibida em participar e para ajudar o grupo a desenvolver atitudes de partilha de saberes e apoio mútuo entre os pares. Esta opção favoreceu o desenvolvimento da cooperação e interagiu entre as crianças, possibilitando a abordagem de conteúdos inerentes a outras áreas de conteúdo, nomeadamente na Área de Formação Pessoal e Social e criou oportunidades para, por meio da interação com o meio e com o outro, a criança ser capaz de “tomar consciência da sua identidade e respeitar os outros, desenvolver a sua autonomia (...), compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 33).

Durante o momento de jogo no espaço exterior, influenciada pelas circunstâncias do meio que a rodeia, do contexto familiar instável a que pertence e dos sentimentos confusos que tem sobre si própria, B.S. demonstrou desconforto e irritação relativamente à cooperação com pares necessária para a concretização do jogo. Ainda que os adultos não consigam solucionar todas as inquietações das crianças, conseguem “oferecer um colo que conforta, um

ouvido atento, e um companheirismo de conversação compreensivo, que permita às crianças falarem sobre os seus sentimentos, e assim ganharem domínio sobre eles e as situações” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 592). Neste instante, o trabalho colaborativo entre o par pedagógico assumiu um papel fundamental na prestação de apoio emocional a esta criança. O apoio que o par pedagógico ofereceu à mestrandia e, fundamentalmente, à criança em questão, tornou possível a continuação do jogo com o grupo e fez a díade compreender o papel marcante que o educador de infância desempenha na construção da autoestima de cada criança.

Se a criança for incentivada, “estimulada, desafiada e motivada consegue adquirir naturalmente os padrões básicos motores, após execução de performances repetidas com estímulos” (Silveira & Cunha, 2014, p. 63). Com a concretização desta atividade de expressão motora, pretendia-se favorecer o desenvolvimento de padrões motores fundamentais, desenvolver o equilíbrio estático e o equilíbrio dinâmico, estimular o aperfeiçoamento das habilidades motoras de deslocamento básicas, promover o desenvolvimento da cooperação entre pares e incentivar a ajuda mútua no seio do grupo. As expressões faciais e corporais das crianças, as verbalizações de alegria e de entusiasmo expressas durante a execução do jogo de movimento no espaço exterior e as interações positivas das crianças, em dias posteriores, com o Jornal da Avó, recontando a história “Baralhando Histórias” e imitando a leitura da história e da Notícia da Avó (cf. Anexo 8.1.), forneceram à mestrandia percepção da motivação e do envolvimento das crianças na atividade. Por meio de processos de observação e de reflexão na e após a ação, testemunhou-se que o recurso a regras simples, para o desenvolvimento do jogo de movimento no exterior, favoreceu a sua realização e promoveu junto das crianças atitudes de participação democrática em atividades de grupo, responsabilidade por si próprio e pelo outro, bem como, cooperação, colaboração e ajuda mútua entre pares.

Em diferentes diálogos e conversas informais com as crianças, em pequeno e em grande grupo, o par pedagógico compreendeu que as crianças partilhavam um interesse comum, os bolos. As crianças falavam, frequentemente sobre os bolos que conheciam, os bolos que confeccionavam ou partilhavam com as suas famílias e os Bolos que gostariam de fazer para oferecer ao par pedagógico. Com a aproximação do dia de São Martinho, de forma a dar resposta a este interesse referido várias vezes pelas crianças e iniciar a comemoração da data festiva

supramencionada, em reflexão com a educadora cooperante, o par pedagógico planificou a confeção de um Bolo de Castanhas (cf. Anexo 9).

No dia anterior à confeção do Bolo de Castanhas, realizou-se um diálogo em grande grupo, no qual foi lida a receita do referido bolo e as crianças dividiram entre si os ingredientes que cada uma deveria trazer para concretizarem a receita. Importa referir, que no dia da atividade, antes da sua realização, a equipa educativa teve a preocupação de verificar e explicar ao grupo a importância a limpeza dos materiais, criando um momento de higiene pessoal.

Depois de analisarem novamente a receita e a lista de ingredientes necessários para confeção do Bolo de Castanhas, o grupo deparou-se com um problema, a falta de alguns ingredientes. Foram propostas muitas opções para a resolução desta situação, tais como, “Fazemos só com os ingredientes que temos” (A.S.), “Podíamos ir comprar, mas não temos dinheiro” (G.P.) e “Vamos buscar a casa do R.M. porque ele mora perto” (S.A.). Estas hipóteses foram debatidas em grupo e as crianças concluíram que nenhuma das opções era viável pois os ingredientes em falta eram essenciais para a confeção do Bolo de Castanhas e não tinham dinheiro nem autorização dos pais para saírem da escola. Quando as crianças estavam quase a querer desistir da ideia de fazer o bolo, a mãe de E.O., que estava neste momento a deixar a criança na sala, observou a consternação das crianças e ofereceu-se para ir comprar os ingredientes que estavam em falta. Como “a construção do conhecimento pela criança necessita de um contexto social e pedagógico que sustente, promova, facilite, celebre a participação” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 22), o apoio prestado por esta mãe tornou possível a realização da confeção do Bolo de Castanhas e restabeleceu a motivação das crianças para a concretização da atividade.

No momento seguinte, foi necessário reorganizar o espaço da sala, de forma a promover a participação de todas as crianças na atividade de confeção. Para ser um meio rico e potenciador de aprendizagens significativas “o ambiente educativo precisa ser flexível; deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento” (Gandini, 2016, p. 148). A reorganização das mesas de trabalho possibilitou a partilha de saberes, a divisão de tarefas e a cooperação e entajuda entre o

grupo durante a organização dos materiais e ingredientes e, também, durante a realização da atividade.

Na confeção do Bolo, todas as crianças tiveram oportunidade de participar em diferentes tarefas, como: medir as quantidades dos ingredientes, triturar as castanhas, previamente cozidas, bater os ovos, juntamente com o açúcar, bater as claras em castelo, colocar a massa nas formas e levar o bolo até ao forno (cf. Anexo 9.1.). Em contextos de EPE, todas as crianças “são *protagonistas* ativas e competentes que buscam a realização através do diálogo e da interação com outros” (Edwards, 2016, p. 152). Deste modo, através da partilha e divisão de tarefas, todas as crianças conseguiram acompanhar as etapas da confeção do Bolo de Castanhas e desenvolveram diferentes capacidades físicas, cognitivas e sociais, assim como, a motricidade fina, a concentração, a cooperação e a ajuda no grupo. Depois da colocação do Bolo no forno, as crianças tiveram oportunidade de dialogar sobre a atividade, lembrando os ingredientes utilizados, as suas características e as quantidades dos mesmos, puderam recontar e organizar verbalmente os passos da receita e construíram, em grupo, uma tabela de dupla entrada, na qual, reutilizando as embalagens dos ingredientes, realizaram o registo da receita do Bolo de Castanhas.

No seguimento do registo coletivo, e enquanto aguardavam a cozedura do Bolo de Castanhas, cada criança teve oportunidade de realizar um registo individual da receita (cf. Anexo 9.2.). Por meio destes registos, as crianças organizaram as proporções dos ingredientes utilizados na receita, compararam quantidades e unidades de medida. Atividades que promovam a criação de tabelas e gráficos para a apresentação e organização de informação recolhidas e trabalhada pelas crianças favorecem o desenvolvimento de capacidades de classificação, contagem e comparação e ajudam as crianças a perceber “que algumas coisas são comunicadas de outras formas que não pelas palavras” (Spodek & Saracho, 1998, p. 317). Através destes registos individuais foram trabalhados aspetos do subdomínio de Organização e Tratamento de Dados, do domínio da Matemática, pertencente à Área de Expressão e Comunicação, contemplada nas OCEPE. Para além de favorecer o desenvolvimento de conteúdos do Domínio da Matemática, a confeção do Bolo de Castanhas, em grande grupo, possibilitou “às crianças tomarem iniciativas e assumirem responsabilidades, de modo a promover valores democráticos, tais como a participação, a justiça e a cooperação” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa,

2016, p. 36), contribuiu para o desenvolvimento de aspetos da Área de Formação Pessoal e Social, da criança enquanto sujeito aprendente.

Na sala de atividades, durante as explorações nas áreas de jogo, o par pedagógico observou que as crianças na área da biblioteca não dedicavam grande atenção à organização e cuidado com os livros. Neste sentido, o par pedagógico, em trabalho colaborativo, planificou um conjunto de atividades com o intuito de promover junto das crianças a necessidade de cuidar e preservar os livros. Considerando que, o livro infantil proporciona um contexto facilitador para a introdução e explicação de novas palavras e novos conceitos, em reflexão com o par pedagógico, selecionou-se a história infantil “O Incrível Rapaz que comia Livros”, de Oliver Jeffers, para iniciar o diálogo com o grupo sobre a necessidade de preservar e cuidar dos livros (cf. Anexo 10).

Através do recurso à leitura de histórias, o educador de infância cria “oportunidades para as crianças expandirem verbalmente as suas ideias, descrevendo situações, analisando pensamentos e estados emocionais das personagens, elaborando explicações e construindo narrativas” (Leal, Gamelas, Peixoto, & Cadima, 2014, p. 186). Quando o educador promove o aspeto lúdico de ler e contar histórias, mobiliza o interesse das crianças e envolve-as nas atividades propostas, tornando possível o desenvolvimento de capacidades de análise, formulação de questões e hipóteses, interpretação e caracterização de eventos e personagens, ao mesmo tempo que promove meios privilegiados para a abordagem de diferentes aspetos da linguagem oral e escrita. Uma vez que, “num ambiente que seja rico em conversação e leitura, a complexidade da linguagem da criança evoluirá naturalmente - a um ritmo próprio de cada criança” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 526), era fundamental que leitura da história fosse um momento estimulante para as crianças, entusiasmante e promotor do gosto e prazer pela descoberta do que cada história tem para oferecer.

Na atividade de leitura da história “O Incrível Rapaz que comia Livros”, (cf. Anexo 10.1.), contemplaram-se diferentes momentos fundamentais para favorecer a compreensão da história. No momento de pré-leitura, anterior à leitura da história, foram criadas oportunidades de colocação de hipóteses em relação à obra e de antecipação dos conteúdos da mesma. Durante o momento de leitura optou-se por propor a disposição das crianças em meia-lua para facilitar a visualização do livro e para que todas as crianças ficassem próximas

do leitor, que se encontrava ao mesmo nível que elas, e pudessem identificar características da história presentes nas ilustrações. No momento de pós-leitura, por meio de diálogos em grande grupo, as crianças fizeram o reconto oral da história, debateram as ações retratadas na história e a sua mensagem, criaram hipóteses para eventuais futuros para o “Henrique”, personagem principal da história e puderam manusear o livro, descobrindo as suas particularidades. Como forma de consolidar as aprendizagens desenvolvidas até ao momento, considerou-se que seria pertinente a visualização de um vídeo, no qual fosse novamente apresentada a história lida anteriormente. Esta decisão prendeu-se com a distância temporal entre o momento de leitura da história e o momento de pós-leitura. Uma vez que a história “O Incrível Rapaz que comia Livros” foi lida antes da hora de almoço, foi fundamental para a compreensão do tema abordado a apresentação do vídeo da história para potencializar o momento de pós-leitura e reativar as memórias das crianças e para promover a atenção e motivação para as atividades seguintes.

Nestes momentos, foram abordados aspetos de diferentes áreas de conteúdo. Através dos diálogos, da leitura e do reconto da história pelas crianças, desenvolveram-se competências da Área de Expressão e Comunicação, do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Por meio das descrições do percurso que os livros comidos pelo “Henrique” faziam dentro de si, durante os diálogos e reconto da história, foram trabalhados conteúdos da Área do Conhecimento do Mundo. Simultaneamente a estas abordagens, foi possível ainda trabalhar conteúdos da Área de Formação Pessoal e Social, transversal a todas as áreas de conteúdo, nomeadamente na valorização da autonomia e da criatividade de cada criança.

Após a visualização do vídeo da história “O Incrível Rapaz que comia Livros”, de Oliver Jeffers, foi apresentado ao grupo o “Henrique” (cf. Anexo 10.2.), suscitando a curiosidade e a vontade natural de exploração das crianças. Com a apresentação deste recurso questionou-se o grupo sobre “O que teria acontecido ao Henrique se ele não vomitasse as páginas dos livros que comia?”. Desta forma, as crianças iniciaram um diálogo, no qual elaboraram hipóteses para possíveis consequências sofridas pelo “Henrique”, tais como, “Ele ficava muito doente” (G.P.) ou “Podia continuar a ficar sempre mais inteligente” (T.M.) e formularam conjecturas para os destinos das páginas ingeridas por esta personagem da história. No seguimento deste diálogo, explicaram-se “Os

Segredos Guardados na Barriga do Henrique”, isto é, algumas das páginas que o “Henrique” comeu não foram digeridas e ficaram no seu estômago para as crianças descobrirem qual o último livro que o “Henrique” tinha comido. Esta explicação possibilitou o diálogo em grande grupo sobre o percurso das páginas dos livros dentro do “Henrique” e sobre alguns dos órgãos utilizados no processo de digestão do ser humano e aguçou a curiosidade das crianças pela exploração deste novo recurso.

Ao promover o diálogo e debate sobre alguns órgãos do sistema digestivo do corpo humano, nomeadamente, a boca, o esófago e o estômago, criaram-se “oportunidades de crescimento intelectual genuíno por uma ou mais crianças: especialmente, escutando as palavras das crianças e oferecendo essas mesmas palavras ao grupo para reestimular e estender sua discussão e atividade conjunta” (Edwards, 2016, p. 165), conseguindo abordar, de forma integrada, aspetos da Área do Conhecimento do Mundo, no âmbito das Ciências Naturais, nomeadamente na identificação de alguns órgãos do corpo humano as suas características e funções, e a sua importância no funcionamento do sistema digestivo. Nesta atividade foram ainda trabalhados a Área de Expressão e Comunicação, na abordagem a conteúdos do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, no desenvolvimento do vocabulário e da consciência fonológica e também conteúdos do Domínio da Matemática.

Em matemática o significado de “antes pode ser um termo mais difícil de entender do que depois” (Baroody, 1987, p. 90). Para as crianças em idade pré-escolar citar números imediatamente antes de um número dado seja uma tarefa relativamente difícil. Uma vez que, as crianças encontram pouca ligação entre a representação física de um número e o seu conceito, elas precisam de atividades que as ajudem a associar nomes e símbolos aos números que estes representam (Spodek & Saracho, 1998). Na EPE a abordagem à matemática deve ser sistemática, contínua e coerente e precisa de estar ligada aos interesses e motivações das crianças. Assim, ao incentivar a ordenação das frases que as crianças retiravam da barriga do “Henrique”, promoveu-se o desenvolvimento de competências do Domínio da Matemática através da identificação dos números e a sua ordenação, tornando esta experiência informal de contagem num momento importante para “as crianças evoluírem na compreensão do número e no domínio das aplicações numéricas” (Baroody, 1987, p. 127).

Para criar ambientes educativos potenciadores de aprendizagens ativas, o educador deve reconhecer “que a exploração é uma das formas mais importantes de aprendizagem” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 37) e criar nas suas ações educativas situações que respeitem o desejo e a necessidade das crianças de explorar o meio e os objetos. O entusiasmo e prazer sentido pelas crianças na leitura da história “O Incrível Rapaz que comia Livros”, na visualização do vídeo da história, na manipulação do livro e na descoberta das características do “Henrique”, foram aspetos observados durante as atividades desenvolvidas e em atividades realizadas em dias posteriores. Por meio das observações do grupo e pela interpretação das verbalizações das crianças durante a atividade, foi possível perceber o envolvimento do grupo e o caráter significativo que a atividade adquiriu.

O “Henrique”, recurso criado especificamente para esta atividade, demonstrou ser um elemento importante para as crianças. Através da exploração do “Henrique” e da descoberta das frases na sua barriga (cf. Anexo 10.3.), as crianças responderam às suas questões e satisfizeram a sua curiosidade em relação este recurso e puderam antecipar as atividades seguintes. Em atividades posteriores à sua apresentação, as crianças pediam para utilizar o “Henrique” para realizarem sorteios e guardarem “segredos” na sua barriga, referindo e comparando, várias vezes o “Henrique” ao modelo anatómico do corpo humano, durante as suas interações na área das ciências.

Como as crianças aprendem pela interação com os objetos e o meio que as rodeia, pela interação com os outros e através da partilha de saberes e vivências é essencial que nenhum educador trabalhe sozinho. O trabalho colaborativo é fundamental, para o desenvolvimento de ações educativas ricas, nas quais as crianças vêm valorizada a “ligação indissociável pessoas-contextos” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 26). Em contexto de EPE, é fundamental que o educador, após a observação, análise e interpretação das interações do grupo, estruture e desenvolva situações diversificadas que ajudem as crianças a desenvolver autoconfiança, favoreçam em cada criança a descoberta de si própria como “capaz de exercer o seu poder sobre as coisas e os objetos e mesmo sobre as situações, de modo a modificá-los” (Vasconcelos, 2008, p. 155), promovendo o desenvolvimento holístico de todas e de cada criança. Através da articulação de conteúdos de diferentes áreas de conteúdo, conseguiu-se despertar os interesses das crianças, motivando-as para participarem nos diálogos e atividades em

grande grupo, partilharem experiências e conhecimentos prévios sobre os temas abordados, ouvirem e respeitarem os seus pares, colocarem questões, dúvidas e inquietações, ajudarem-se mutuamente e colaborarem com os seus pares em diferentes ocasiões, dentro e fora da sala de atividades.

A construção da identidade profissional do educador de infância é um processo permanente e inacabado. Abrangendo a dimensão pessoal, afetiva, emocional e profissional, este percurso foi marcado pelas vivências pessoais e pela integração de várias dimensões de âmbito profissional, leituras, estudos, observações, trabalho colaborativo e reflexões para, na e sobre a prática educativa, ou seja, pela auto e heteroformação. A PES, em contexto de EPE, possibilitou iniciar uma aprendizagem profissional no âmbito das interações simétricas, que permitiram às crianças experimentar oportunidades equitativas para ser, estar, fazer, participar, pertencer e aprender, enquanto expressavam livremente os seus desejos, interesses, necessidades, conhecimentos e capacidades. As diversas atividades realizadas possibilitaram o desenvolvimento de atitudes de atenção e disponibilidade para com cada criança, de modo a construir um ambiente relacional positivo, no qual foram criadas relações genuínas, colaborativas e responsivas, relativamente aos interesses, às necessidades e às vozes das crianças.

O envolvimento e contributo no processo educativo favoreceram a busca e construção de novos conhecimentos indispensáveis para a formação pessoal e profissional contínuas. Ao privilegiar a escuta ativa das crianças, mostrar recetividade ao que queriam fazer e tinham para dizer, reconhecendo e legitimando as suas partilhas e aceitando-as sem juízos de valor, foi possível aprender a agir em conformidade com as circunstâncias específicas do contexto de EPE tornando possível mobilizar os saberes teóricos, criar e utilizar recursos necessários e adequados às particularidades do contexto, de modo a valorizar e colocar sempre a criança no centro das ações educativas.

2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O 1.º CEB é o nível educativo reconhecido pela sociedade “como a base do processo de ensino-aprendizagem formal” (Teixeira, 2016, p. 213), sendo assumido, de um modo geral, como a etapa inicial do processo de escolarização. A aprendizagem não pode ser encarada pelo professor do 1.º ciclo como um conjunto de técnicas independentes que as crianças devem adquirir, mas sim como “um processo contínuo, dividido em etapas ao longo das quais os alunos vão adquirindo conhecimento, teórico e prático, e simultaneamente, competências diversificadas, transversais e que lhe poderão ser muito úteis ao longo da vida” (Lima, 2017, p. 82).

Atualmente, é essencial que professores, pais, crianças e sociedade deixem de caracterizar o ensino como um ato de transmissão de conhecimentos. Uma vez que o professor do 1.º CEB “não é um técnico que se limita a aplicar corretamente um conjunto de diretivas, mas um profissional que se interroga sobre o sentido e a pertinência de todas as decisões em matéria educativa” (Sacristán, 1995, p. 76), a sua atuação vai muito mais além da transmissão de saberes. As tarefas do professor passam também pela educação para o exercício consciente da cidadania, pela planificação de estratégias diversificadas que deem ‘mais voz’ às crianças, tentando corresponder aos seus interesses, ajudando-as a ultrapassar necessidades e pela promoção de mudanças significativas no seu quotidiano educativo. Assim, é fundamental referir que, tal como explanado no primeiro capítulo, na PES no 1.º CEB procurou-se articular conteúdos dos diferentes programas e metas curriculares, mantendo sempre presentes as características deste contexto, apresentadas no segundo capítulo deste documento, de forma a potencializar as ações educativas, em benefício do desenvolvimento holístico de cada criança.

Por meio das observações do contexto e das interações no seio do grupo de crianças do 1.º CEB, foi possível verificar que as crianças demonstravam especial interesse em conhecer novos animais, dialogar sobre as suas características e fazer comparações entre eles. De forma a corresponder aos interesses observados, na primeira experiência de desenvolvimento de atividades em díade, o par pedagógico planificou um conjunto de atividades

intitulado “À volta dos animais” (cf. Anexo 11), através do qual as crianças puderam explorar a temática dos animais.

Após momentos de leitura e interpretação da obra “Os animais estavam zangados”, de William Wondriska, realizou-se a elaboração da sequência dos eventos da história, através da utilização da ferramenta *online* Bubbl.us, que possibilita a criação de representações gráficas de ideias e conceitos, através da elaboração de mapas mentais (Levon, s.a.). No seguimento da elaboração da sequência dos eventos da história, as crianças concretizaram uma ficha de trabalho sobre a obra e de seguida realizaram, em grande grupo, um jogo de adivinhas para descobrirem o nome e características de 20 animais diferentes, de forma a dar resposta a algumas questões colocadas pelo grupo, e para corresponder aos interesses observados pelo par pedagógico. Após a realização deste jogo, as crianças tiveram oportunidades de visualizar imagens reais dos animais descobertos nas adivinhas, passando em seguida para a atividade de Expressão e Educação Plástica, intitulada “Um reciclar animalesco”, na qual foi proposto que construíssem o animal que identificaram no seu cartão de jogo.

Depois de escolherem e planificarem o formato que pretendiam dar ao seu animal, as crianças selecionaram os materiais que iriam necessitar e as técnicas que queriam utilizar e passaram para o momento de construção dos animais. Conscientes de que, em contexto de 1.º CEB, as atividades de Expressão e Educação Plástica devem “desenvolver [nas crianças] as suas capacidades expressivas através da utilização de diferentes materiais e técnicas, alargando o campo de experiências e o domínio de outras linguagens expressivas” (Departamento da Educação Básica, 2004, p. 95), o par pedagógico optou por fornecer às crianças diferentes materiais para que pudessem experimentar diferentes possibilidades e técnicas de desenho, pintura, recorte e colagem, enquanto criavam os seus animais (cf. Anexo 11.1.).

A promoção de atividades expressivas no 1.º CEB, nas quais desenvolvam “construções bi e tridimensionais (...) amplia [nas crianças] seu modo de compreender o mundo de uma forma que não seria possível através das ciências ou da descrição verbal convencional” (Spodek & Saracho, 1998, p. 352). Tendo presente que nos processos de ensino e aprendizagem, “quando o aluno se torna realmente ativo, as aprendizagens que efetua assumem um caráter mais significativo e a aquisição de conhecimentos é consolidada mais facilmente” (Lima, 2017, p. 145), o par pedagógico pretendia criar oportunidades para as

crianças experimentarem e manipularem os diferentes materiais, explorarem as suas capacidades expressivas e desenvolverem a sua curiosidade e criatividade.

Nas observações do grupo, diálogos formais e informais com as crianças, e nas interações durante as aulas e nos intervalos, pode-se observar que as crianças demonstravam particular interesse em explorar as pequenas plantas que nasciam espontaneamente no espaço exterior, apanhavam e partilhavam com a professora cooperante, e com o par pedagógico, pequenas flores que colhiam nesse espaço. Estas observações foram o mote para a planificação da primeira manhã de intervenção individual no contexto educativo do 1.º CEB, intitulada “Árvores Generosas” (cf. Anexo 12), na qual se desenvolveram atividades que integravam conteúdos da área curricular de Português e da área curricular de Estudo do Meio.

Para manter o entusiasmo demonstrado pelos alunos em relação ao tema “Cinema”, foram distribuídos bilhetes de cinema para que as crianças tivessem oportunidade de visualizar de um filme de animação inspirado na obra “A Árvore Generosa”, de Shel Silverstein. No 1.º CEB para promover o desenvolvimento da oralidade, “as atividades propostas (...) implicam um esforço de audição atenta, centrada na deteção e compreensão dos aspetos globais e parcelares da mensagem” (Amor, 1996, p. 72). Assim, para focalizar a atenção e audição das crianças e favorecer a interpretação de uma informação escutada previamente, após a visualização do filme, desenvolveu-se uma atividade de escuta ativa, na qual as crianças ouviram excertos sonoros do filme e responderam a questões de interpretação da história. Uma vez que, “o trabalho sobre a compreensão da oralidade influencia também a qualidade da exposição dos alunos” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 7), esta atividade foi importante, para compreender a capacidade de compreensão oral de cada criança e para verificar se as crianças compreenderam e conseguiram organizar mentalmente e expor da sequência de eventos da história.

Visto que, no ensino de Português, o objetivo das atividades de escuta ativa “não se esgota no aperfeiçoamento das capacidades de receção; pelo contrário, o pleno exercício de tais atividades deverá conduzir a desempenhos orais (...) marcados por uma mais vasta e ajustada seleção de recursos linguísticos e paralinguísticos” (Amor, 1996, p. 76), a atividade de escuta ativa foi essencial para as crianças interpretarem intenções e emoções das personagens da

história, possibilitou a formulação de inferências de sentido sobre as atitudes das personagens e potenciou momentos de reconto da história ouvida.

No seguimento do reconto da história, foi colocada a questão “O que significa ser generoso?”, a partir da qual foi proposto que as crianças formulassem frases simples, nas quais identificassem o que consideravam ser generoso. Depois de um momento de planificação, escrita e revisão, as crianças apresentaram as suas frases o grupo, transcreveram as suas frases para imagens de folhas de árvore, que posteriormente pintaram, recortaram e utilizaram para elaborar uma Árvore Generosa para afixar na sala de aula (cf. Anexo 12.1.).

Através da observação do grupo, foi possível compreender que as crianças detinham conhecimentos prévios sobre o tema “As Plantas”, identificavam a importância das plantas, identificavam cuidados a ter para preservar as plantas, reconheciam que muitas sementes lançadas ao solo dão origem a novas plantas, porém, nem todas eram ainda capazes de identificar quais os fatores ambientais que influenciam as transformações sofridas pelas plantas. Assim, no seguimento da elaboração da “Árvore da Generosidade”, realizou-se, em grande grupo, um diálogo sobre a generosidade das árvores e plantas para com os seres humanos, no qual se abordaram noções de planta, semente, plantação e sementeira e debateram os fatores que influenciam o crescimento e desenvolvimento das plantas. Após este diálogo, o grupo deslocou-se para o espaço exterior e realizou “Sementeiras de Feijão” (cf. Anexo 12.2.). Mesmo não estando prevista esta alteração do espaço físico de realização desta atividade, optou-se por realizar esta atividade no espaço exterior, de forma a criar maior entusiasmo e motivação no grupo e para promover o contacto com o meio natural. Para este momento foram necessários pequenos vasos, luvas de plástico, colheres, terra, feijões e borrifador. Depois de distribuírem os vasos pelo grupo, cada criança pode experimentar colocar a terra nos seus vasos, colocar e acondicionar na terra os feijões e regar os seus vasos.

Uma vez que “as tarefas de carácter prático sempre foram consideradas importantes para as crianças, (...) como forma de potenciar o seu envolvimento físico com o mundo exterior” (Martins, et al., 2007a, p. 38), com vista a favorecer a compreensão de fenómenos naturais e para promover o pensamento científico, nesta atividade foi disponibilizado tempo necessário para que as crianças pudessem semear os seus feijões e compreenderem os passos deste procedimento. No seguimento da realização das sementeiras no espaço exterior,

o grupo regressou à sala e teve oportunidade de, num momento mais tranquilo e de maior concentração, dialogar sobre a atividade desenvolvida e preencher uma tabela de possibilidades, na qual era pedido que registassem os procedimentos que realizaram e de seguida formulassem previsões sobre as possíveis mudanças que os feijões iriam sofrer.

No ensino das ciências, “a observação envolve a descrição e a identificação de propriedades dos objetos e fenómenos e das semelhanças e diferenças entre essas propriedades e ainda a descrição de mudanças observáveis nas propriedades desses objetos e fenómenos” (Afonso, 2008, p. 76). No que concerne ao Bloco 3 – À Descoberta do Ambiente Natural, a observação e identificação de plantas mais comuns existentes no ambiente próximo é um objetivo específico do Estudo do Meio, o que torna a observação da germinação de sementes e do seu desenvolvimento é numa atividade indispensável para as crianças do 1.º CEB, pois para além de possibilitar a reorganização de ideias sobre o tema, ajuda-as a construir ideias científicas e favorece a estruturação da noção de tempo (Martins, et al., 2007b). Deste modo, por meio do processo de observação do fenómeno contínuo de germinação e crescimento das plantas, que se desenvolveu ao longo de vários dias, foi possível constatar que esta atividade para além de proporcionar o desenvolvimento de diferentes modos de representação, através de desenhos, preenchimento de tabelas de possibilidades e de verificação, favoreceu o desenvolvimento de diálogos sobre as diferenças observadas e o confronto de ideias sobre as possibilidades de transformações sofridas pelas plantas, e deu oportunidade às crianças para desenvolverem diferentes noções científicas, tais como, a noção de planta como ser vivo, germinação, crescimento, ciclo de vida, necessidade de água, de ar e de luz.

Para o desenvolvimento da sua intervenção no contexto educativo, durante três dias de atividades letivas consecutivos, estruturou-se e planificou-se um percurso didático, em torno do tema “O Reino das Cores” (cf. Anexo 13), através do qual pretendiam-se desenvolver diferentes estratégias didáticas, promotoras do trabalho colaborativo entre crianças e abordar, de forma articulada, conteúdos das áreas curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressão e Educação Físico-Motora, Expressão e Educação Musical, Expressão e Educação Plástica e Expressão e Educação Dramática. Com o desenvolvimento de atividades que promovam o trabalho colaborativo entre pares, assim com apresentado no primeiro capítulo, os professores do 1.º CEB ajudam as crianças

a “utilizarem técnicas de organização, métodos de trabalho individual e coletivo, a assumirem a responsabilidade dos progressos no trabalho em conjunto, a avaliarem os resultados, a saberem agir democraticamente (...) e a saberem agir sobre o concreto” (Bertrand & Valois, 1994, p. 173). Através deste percurso, pretendia-se estimular a interação e colaboração entre pares, motivar as crianças para a exploração das suas capacidades motoras, promover o contacto com diferentes recursos didáticos e a experimentação de aplicações e ferramentas tecnológicas, com o intuito de promover o desenvolvimento de aprendizagens significativas e motivar o grupo durante todas as atividades do percurso didático.

Durante a PES, surgiram oportunidades de participar, nos momentos de intervalo, e nas horas de almoço, em momentos de jogo livre e brincadeira com as crianças. Nestas vivências, foi possível comprovar que as crianças imaginavam e representavam papéis diversos, criavam personagens fictícias e criavam interações entre as personagens que criavam. Pelo reconhecimento de que “os atos de representação de si e dos outros, em situações reais ou imaginárias, são um poderoso instrumento para o desenvolvimento pessoal e social do ser humano” (Aguilar, 2001, p. 15), planificou-se uma atividade intitulada “No nosso Reino das Cores”. Esta atividade pretendia articular conteúdos das áreas curriculares de Expressão e Educação Dramática, Português, e Expressão e Educação Musical. Para tal, inicialmente realizou-se a visualização do vídeo da obra de literatura infantil “A Rainha das Cores”, de Jutta Bauer e de seguida foi sugerido que as crianças preparassem, em grupos, breves dramatizações da história. Para estas dramatizações foram fornecidos a cada grupo retalhos de tecido com as cores presentes na história, preparou a música “As quatro estações”, de Antoni Vivaldi, para acompanhar as dramatizações dos grupos, caso as crianças o desejassem, e trouxe para a sala uma câmara de vídeo e um tripé para que cada grupo pudesse gravar a sua representação da história. Todos estes recursos foram apresentados e explicados às crianças para que cada grupo analisasse os recursos que tinha à sua disposição e pudesse estruturar as suas representações da história. No seguimento da apresentação de todos os recursos, os grupos dirigiram-se para o espaço exterior, onde puderam experimentar livremente diferentes formas de representação e expressão, através do recurso a diferentes possibilidades expressivas do seu corpo, voz, do espaço e dos objetos de que dispunham.

Depois das experimentações de representação da história, as crianças tiveram oportunidade de gravar as suas dramatizações, criadas em grupo.

No 1.º CEB, por meio dos jogos exploração e através da realização de jogos dramáticos, “as crianças desenvolvem ações ligadas a uma história ou a uma personagem que as colocam perante problemas a resolver” (Departamento da Educação Básica, 2004, p. 77). O objetivo primordial desta atividade não era conseguir alcançar o êxito artístico das crianças, mas sim possibilitar às crianças o desenvolvimento de situações concretas de jogo simbólico que estimulassem as crianças a “experimentar, manipular, agir e, assim, passar do pensamento ao ato e do ato ao pensamento, num processo que se inspira nas suas vivências” (Aguilar, 2001, p. 49). Através do que conheciam do seu mundo real, as crianças foram capazes de transpor atitudes e sentimento para o jogo de exploração dramática, de forma a darem corpo e voz às personagens imaginadas e criarem espaços fictícios nos quais puderam expressar a sua sensibilidade e desenvolveram o seu imaginário.

Englobada no percurso didático “O Reino das Cores”, estava a planificação da segunda atividade observada (cf. Anexo 13.1.), que visava a articulação de conteúdos das áreas curriculares de Português, Expressão e Educação Musical e de Matemática. Como forma de motivar e envolver as crianças, cada momento desta atividade foi apresentado com uma breve contextualização que pretendia relacionar e interligar esses momentos com as atividades desenvolvidas anteriormente.

No primeiro momento desta atividade observada foi explicado às crianças que a rainha Mavilda, a protagonista da obra de literatura infantil “A Rainha das Cores”, de Jutta Bauer, desejava realizar uma festa no seu palácio, mas não sabia os bens e recursos que precisava de ter para a concretização desta festa, sendo pedido às crianças que a ajudassem a elaborar um mapa mental sobre a temática “Festa”. Recorrendo à aplicação MindMeister, “uma ferramenta *online* de mapeamento mental que permite que você capture, desenvolva e compartilhe suas ideias visualmente” (MeisterLabs, 2017, p. n/p), as crianças debateram ideias e opiniões sobre os elementos essenciais para a realização de uma festa e, enquanto se escreviam na aplicação as ideias apresentadas pelo grupo, as crianças foram registando o mapa mental em folhas A4 que tinham sido distribuídas no início da atividade.

Seguidamente à elaboração do mapa mental, explicou-se às crianças que a rainha Mavilda tinha convidado para a sua festa um conjunto de pessoas que desempenhavam tarefas específicas. Com o recurso a esta breve explicação conseguiu-se focalizar a atenção de todo o grupo para o momento que iria desenvolver. Assim, após este breve diálogo, foram apresentados dez vídeos, nos quais dez músicos de orquestra se apresentavam, explicavam qual o instrumento que tocavam e faziam uma pequena demonstração do seu instrumento. Este momento pretendia-se, através da articulação das áreas curriculares de Expressão e Educação Musical e de Português, aferir os conhecimentos prévios das crianças sobre o que é uma orquestra e criar uma área vocabular, através a aplicação *online* Coggle, gerando oportunidades de diálogo e exposição desses conhecimentos. Neste momento, o entusiasmo criado pela visualização dos diferentes músicos, a identificação dos diferentes instrumentos, a partilha dos conhecimentos do grupo, e as explicações relativamente ao tema, possibilitaram o alargamento do diálogo para além do tema inicial e estendendo-o até à distinção entre as características de uma orquestra e de uma banda filarmónica.

Na área curricular de Português, no domínio da Oralidade, o trabalho desenvolvido pelo professor para a compreensão da oralidade influencia “a qualidade da exposição dos alunos, por exigir deles uma estruturação, um rigor e uma propriedade lexical cada vez maiores na expressão do que querem dizer” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 7). A realização de um mapa de ideias e de uma área vocabular prendia-se com o facto de se pretender desenvolver as capacidades comunicativas e expressivas das crianças, alargando o seu léxico em relação aos temas abordados.

Através das observações e intervenções no contexto educativo, foi possível compreender que uma das áreas curriculares que suscitava maior interesse no grupo, apesar de algumas crianças revelarem dificuldades na mesma, era a área curricular de Matemática. Tal como defendido por Mendes e Mamede (2012, p. 110), para apaixonar as crianças pela Matemática, o professor “deve procurar apresentar propostas que compreendam aprendizagens ativas, nas quais é dada a oportunidade aos alunos de viverem situações reais e estimulantes”. Para realizar uma primeira abordagem ao tema do perímetro, e corresponder aos interesses do grupo, foi planificado um momento de exploração e manipulação diferentes figuras planas, com diferentes perímetros, para que, através do

recurso à régua graduada, material que as crianças já utilizavam regularmente, em pequenos grupos, as crianças, pudessem realizar várias medições e desenvolver, gradualmente, a noção de perímetro (cf. Anexo 13.2.).

Como forma de manter a participação ativa das crianças, apresentou-se um desafio, proposto pela rainha Mavilda, que envolvia a identificação quatro de salas do seu palácio, com perímetros específicos. Visto que, “é importante que o contacto dos alunos com figuras geométricas não se limite ao quadrado, retângulo, triângulo e círculo, mas inclua outros polígonos, regulares ou não, convexos ou não” (Pimentel, Vale, Freire, Alvarenga, & Fão, 2010, p. 74), para tal disponibilizou a cada grupo um conjunto de oito figuras planas, diferentes entre si e todas com perímetros diferentes. Uma vez que, a manipulação de materiais, por si só, não leva à aprendizagem, “os professores devem disponibilizar os materiais e organizar adequadamente o ambiente de aprendizagem, de modo a encorajar os alunos a explorar as figuras e as suas propriedades” (Breda, Serrazina, Menezes, Sousa, & Oliveira, 2011, p. 20).

Em diferentes ocasiões, “quer nas suas interações sociais, quer nos processos de gestão das atividades em sala de aula, a criança precisa de capacidade de domínio pessoal, de concentração, de fazer face à frustração” (Vasconcelos, 2008, p. 155). Quando confrontadas com dificuldades, inerentes à realização das atividades, as crianças deverão sentir-se seguras para solicitar o professor ou os pares mais competentes de forma a desenvolverem as suas capacidades e potenciarem a sua aprendizagem por meio do trabalho cooperativo. Perante as dificuldades observadas nas crianças, na realização de cada atividade, o objetivo da ação educativa do professor do 1.º CEB “não é tanto “facilitar” a aprendizagem no sentido de “tornar fácil ou leve”, mas, ao contrário, procurar “estimular”, tornando os problemas mais complexos, envolventes e excitantes” (Edwards, 2016, p. 155), que entusiasmem e motivem as crianças, de modo a que elas próprias queiram descobrir os seus caminhos e estratégias para descobri o mundo e descobrir-se a si próprias. Assim, no momento de exploração das figuras planas, houve um esforço para não dar às crianças indicações científicas demasiados específica sobre a tarefas de medição do perímetro, mas a incentivar a partilha de ideias e estratégias no seio de cada grupo, para que, através da realização desta atividade de investigação matemática as crianças, em trabalho cooperativo, pudessem procurar e encontrar estratégias de resolução do desafio que lhes foi apresentado,

cooperassem com pares, experimentassem os materiais e iniciassem a formulação da noção de perímetro como a soma das medidas dos comprimentos dos lados de uma figura plana. Esta atitude contribuiu para o desenvolvimento da capacidade de raciocínio das crianças, que lhes irá ajudar a construir capacidades de investigação e resolução de problemas geométricos, enquanto se tornam capazes de descrever com clareza as propriedades de figuras geométricas, comparando-as com outras que possuam atributos semelhantes.

Uma característica de um professor do 1.º CEB reflexivo é a análise crítica das suas práticas. Após a realização da atividade observada, o momento de reflexão em colaboração com o par pedagógico, com a professora cooperante e com a professora supervisora foi essencial para a compreensão dos aspetos positivos desta atividade e para a reflexão sobre os aspetos menos positivos, que necessitavam de maior atenção. Apesar da realização de dois mapas mentais, o primeiro com o tema “Festa” e o segundo com o tema “Orquestra”, não se seguiu o seu plano original de elaboração de um mapa mental e de uma área vocabular. O entusiasmo da mestrandia, relativamente ao tema abordado através da apresentação dos vídeos de músicos de uma orquestra, afastou-a da sua planificação original e desfavoreceu a gestão do tempo educativo, o que potenciou a realização mais um mapa mental, em substituição da área vocabular que tinha planificado inicialmente. Mesmo utilizando uma aplicação diferente da empregue anteriormente, no segundo momento da atividade as dinâmicas de abordagem ao novo tema tornaram-se um pouco repetitivas e originaram um novo momento de registo que seria facilmente dispensável. Todavia, foi possível contar com o bom comportamento das crianças, as dinâmicas estabelecidas nos pequenos grupos e o envolvimento criado em torno do tema da atividade, que tornaram possível a concretização de mais um mapa mental, sem gerar desinteresse ou desmotivação para os momentos seguintes.

Nesta faixa etária, “a criança somente raciocina de uma maneira lógica quando pode manipular os objetos a que seu raciocínio se refere, mostrando-se incapaz de fazê-lo quando se trata de simples proposições verbais, inclusive quando se transfere esse raciocínio para outros objetos” (Huete & Bravo, 2006, p. 23). Apesar de as atividades planificadas terem sido realizadas, o tempo de exploração dos recursos criados para a atividade de medição foi muito limitado. Para que todas as crianças tivessem oportunidade de experimentar todas as

potencialidades dos recursos disponibilizados, deveria ter sido feita uma melhor gestão do tempo educativo, tentando cumprir o plano inicial.

Relativamente ao ensino da geometria, o grande desafio do professor do 1.º CEB é “começar por uma fase de exploração, construir conceitos gradualmente, utilizar uma linguagem adequada e ajudar os alunos a confrontar o que aprenderam com o que já sabiam” (Pimentel, Vale, Freire, Alvarenga, & Fão, 2010, p. 73). No momento de reflexão sobre a observação, foi possível comprovar que através da atividade experimentação e medição das diferentes figuras planas conseguiu-se desenvolver momentos de efetiva investigação matemática e compreendeu-se que existiam na atividade oportunidades de interligação com outros conteúdos matemáticos, tais como, a interligação da noção de perímetro com as propriedades geométricas das figuras planas apresentadas ou a identificação das designações das figuras distribuídas e a comparação e estabelecimento de relações com atributos de outras figuras conhecidas pelo grupo.

As observações e interações realizada no contexto educativo de 1.º CEB tornaram possível a compreensão do entusiasmo e prazer evidenciado pelas crianças relativamente ao desenvolvimento de atividades de carácter físico, no espaço exterior. Uma vez que, abordagem a atividades da área curricular de Expressão e Educação Físico-Motora o objetivo do professor do 1.º CEB deve ser “ensinar os conceitos básicos da relação atividade física, aptidão física e saúde, além de proporcionar vivências diversificadas, levando os alunos a escolherem um estilo de vida mais ativo” (Darido, Galvão, Ferreira, & Fiorin, 1999, p. 140), para corresponder aos interesses do grupo foi planificado um percurso pela escola, que visava a prática de atividade física apropriada ao espaço e às características do grupo.

Depois de ouvirem uma mensagem deixada pela rainha Mavilda, na qual esta personagem explicava que tinha perdido na escola um grande tesouro, as crianças dividiram-se em dois grupos e receberam a primeira pista do percurso. Quando desvendavam cada pista, as crianças dirigiam-se para locais específicos da escola e desempenhavam atividades específicas para conseguirem receber uma nova pista. Em diferentes etapas do percurso as crianças tiveram de superar pistas de obstáculos; realizar dramatizações; cantar a canção “Eram, sam, sam”, aprendida no primeiro dia de atividades do percurso didático; enumerar utilizações e cuidados a ter com a água; realizar diferentes ações de

deslocamento e equilíbrio; e manipular aparelhos portáteis como a bola de basquetebol e arcos. Através do desenvolvimento deste percurso foi possível abordar temáticas da Expressão e Educação Motora em articulação com conteúdos de áreas curriculares como Expressão e Educação Dramática, Expressão e Educação Musical e Estudo do Meio e proporcionar às crianças momentos ricos de realização de “habilidades apropriadas em percursos na natureza, de acordo com as características do terreno e os sinais de orientação, colaborando com os colegas e respeitando as regras de segurança e prevenção do ambiente” (Departamento da Educação Básica, 2004, p. 59).

Neste ponto de descrição e análise das ações desenvolvidas na PES, em contexto de 1.º CEB, é necessário destacar o projeto de intervenção “À descoberta do meu mundo”, criado pelo par pedagógico e inserido no tema “Ligação Escola-Meio”, que surgiu através das necessidades observadas nas interações realizadas neste contexto. Este projeto foi desenvolvido pelo par pedagógico e nele participaram as crianças, os pais, suas famílias e encarregados de educação, pois, após as primeiras observações das dinâmicas educativas do contexto, o par pedagógico constatou que apesar de as dinâmicas entre escola-família se apresentarem, no Plano de Trabalho de Turma, como algo regular, na prática real, isso não se verificava.

Acreditando que “só num clima de confiança mútua é possível melhorar a educação” (Estanqueiro, 2012, p. 118), o par pedagógico decidiu iniciar o seu projeto de intervenção com a implementação da aplicação ClassDojo, de forma a fortalecer o diálogo e os laços de confiança entre a escola e as famílias e para envolver e aproximar os pais e encarregados de educação das vivências das crianças em contexto escolar. Tendo por base a tese de que “uma participação democrática dos pais implica o respeito por eles enquanto *participantes competentes*, já que possuem uma experiência própria, pontos de vista, interpretações e ideias, que (...) são fruto da sua experiência enquanto pais e cidadãos” (Vasconcelos, 2009, p. 66), com a implementação do ClassDojo, o par pedagógico pretendia criar um ambiente, em sala de aula, que enfatizasse a partilha ativa de ideias e experiências com as famílias, ajudasse as crianças a desenvolver respeito pelos pares, promovesse interações positivas entre docentes e pais e entre pais e grupo turma, e oferecesse a cada criança oportunidades de se autorregular, modificando gradualmente comportamentos menos positivos, em benefício do seu próprio desenvolvimento pessoal e social.

O ClassDojo foi desenvolvido pela ClassTwist Inc, no ano de 2011 e atualmente marca presença em diferentes escolas, um pouco por todo o mundo. É uma plataforma *online*, na qual professores, pais e crianças podem compartilhar fotos, vídeos, relatórios, notas e mensagens em momentos reais, durante o dia-a-dia escolar. Não é objetivo da plataforma “criar uma sala de aula “ideal”, um modelo “tamanho único” que todo mundo deve seguir, pois não existe algo assim” (Class Twist Inc, n/d, p. n/p). A sua grande finalidade é auxiliar o professor a melhorar a sua ação educativa e o ambiente educativo na sala de aula. Para além da partilha das vivências das crianças na escola, através desta plataforma os professores podem identificar comportamentos específicos desejáveis e incentivar a reprodução desses comportamentos, através da atribuição de pontos positivos, bem como gravar e rastrear comportamentos menos desejáveis. Para que todos os intervenientes do processo pudessem aceder às partilhas realizadas no ClassDojo, cada criança e cada pai, ou encarregado de educação, tiveram acesso a um nome de usuário e senha exclusivos, com as quais podiam aceder ao registo dos comportamentos e à evolução dessa criança, enquanto o par pedagógico e a professora cooperante partilhavam a autoridade para ver todas as pontuações individuais das crianças, bem como os registos de toda a turma.

No início desta aventura, foi necessário apresentar as dinâmicas da aplicação às crianças e transmitir aos pais e encarregados de educação quais os objetivos pedagógicos e os benefícios da utilização desta plataforma. Para tal, o par pedagógico optou por mostrar às crianças os vídeos de apresentação disponíveis *online*; criou uma turma na plataforma, na qual cada criança era identificada por um avatar de um pequeno monstro amigável (cf. Anexo 14); criou com as crianças as normas da turma; definiu o sistema de pontuação e para os pais e encarregados de educação uma nota informativa sobre a utilização do ClassDojo e um convite personalizado, criado na plataforma, para suscitar a sua curiosidade, de forma a desenvolver o seu interesse em participar na mesma.

O envolvimento e entusiasmo das crianças provou ser um aspeto positivo para a promoção da adesão à dinâmica gerada pela aplicação, junto das crianças e das famílias. Por meio das observações e atenção aos diálogos entre as crianças foi possível escutar comentários como “A minha mãe já entrou e eu mudei o meu monstro com ela” (B.R.); “Tens de dizer ao teu pai para entrar rápido, depois já podes ver em casa os teus pontos e mudas o teu monstro” (B.C.); “A minha mãe

entrou no computador, mas nós podemos ver no tablet, eu vi” (G.P.), estes comentários, juntamente com 85% de adesão dos pais e encarregados de educação, levaram o par pedagógico a publicar e partilhar frequentemente no ClassDojo, fotografias, pequenos textos e mensagens às atividades e dinâmicas desenvolvidas em contexto escolar com vista a aproximar e envolver as famílias com as aprendizagens construídas pelas crianças.

Sabendo que “a Escola não pode viver dissociada da realidade, porém as famílias também não podem viver dissociadas do mundo real” (Lima, 2017, p. 43), o par pedagógico procurou conhecer e compreender as características dos meios sociais em que as crianças se inseriam, qual o conhecimento das crianças acerca do meio e as ligações que mantinham com este. Através de diálogos informais com o grupo, foi possível compreender que as crianças não reconheciam grande valor nas instituições, serviços e locais de comércio do seu meio envolvente, verificando-se algum desconhecimento relativo ao à identificação de instituições, serviços e locais de comércio do seu meio.

De modo a potenciar nas crianças o desenvolvimento de competências comunicativas, estimular a participação e cooperação em diálogos e atividades de grande grupo e favorecer o desenvolvimento de capacidades expressivas e criativas, no seguimento implementação da aplicação ClassDojo, o par pedagógico desenvolveu um percurso pedagógico (cf. Anexo 15), no qual, através da articulação de saberes de diferentes áreas curriculares, tais como Estudo do Meio, Expressão e Educação Plástica e Matemática fosse possível estimular nas crianças a identificação e descrição de instituições, serviços e locais de comércio relevantes para a vida em sociedade, presentes nos itinerários que as crianças habitualmente faziam no seu meio envolvente.

Este percurso didático caracterizou-se pela representação dos percursos realizados pelas crianças desde as suas casas até à escola. No espaço exterior, deitados ou sentados no chão e em grupos de quatro elementos cada grupo, num papel de cenário com uma escola desenhada no centro, cada criança imaginou o seu percurso diário, desde que saia de casa até à escola, partindo de um canto da folha de papel de cenário, cada criança desenhou o seu percurso, em simultâneo com os seus colegas de grupo (cf. Anexo 15.1.). Nesta atividade as crianças deviam identificar e representar os marcos do seu percurso, tais como cruzamentos, rotundas e os principais serviços públicos, instituições e serviços por onde passavam habitualmente. Após a realização de todos os percursos, as

crianças tiveram oportunidade de circular livremente pelo espaço e comparar o seu percurso com os percursos dos seus pares, tiveram hipótese de identificar ponto comuns nos percursos e reconhecer outros locais de relevo do meio envolvente, destacados pelos seus pares.

No seguimento desta atividade, na sala de aula, realizou-se um diálogo em grande grupo, no qual foi possível identificar os serviços públicos, instituições e lojas de comércio existentes no percurso casa-escola de cada criança. De seguida, através da utilização da página *online* Distância.pt, e de modo a verificar as distâncias efetuadas por cada criança no seu percurso para a escola, realizou-se a comparação das distâncias de comprimento dos itinerários realizados pelas crianças. Esta atividade despertou a curiosidade das crianças pelas diferentes medidas de comprimento de cada percurso e potenciou a realização de uma atividade que não havia sido inicialmente pensada pelo par pedagógico. Assim, para corresponder ao interesse das crianças em relação às diferentes distâncias, elaborou-se uma listagem, ordenada de forma crescente, com as diferentes distâncias percorridas pelas crianças e também pelo par pedagógico e pela professora cooperante, de modo a encontrar a distância mais curta e mais longa e descobrir se existiam distâncias equivalentes.

Sabendo que a elaboração de “gráficos requer a coleta das informações a partir das quais eles vão se desenvolver” (Spodek & Saracho, 1998, p. 318), depois da comparação das distâncias dos percursos, realizou-se, em grande grupo, a construção de um diagrama de Carroll e de um gráfico de pontos (cf. Anexo 15.2.), a partir da listagem das instituições efetuada anteriormente no quadro e nos cadernos de Matemática, que possibilitou a verificação dos serviços mais comuns presentes no meio envolvente.

Deste percurso didático, surgiu ainda a realização de entrevistas, por parte dos alunos, a partir de um guião disponibilizado no manual de Estudo do Meio, a pessoas da sua comunidade, que exercessem funções nas instituições ou serviços presentes nos percursos escola-casa. A realização das entrevistas foi outra atividade do projeto de intervenção que promoveu a participação dos pais e encarregados de informação. Visto que, esta atividade exigia a participação e apoio das famílias, pois pretendia-se que as entrevistas fossem realizadas fora do horário letivo, através da partilha dos objetivos e dos processos da atividade no ClassDojo, o par pedagógico solicitou o apoio dos pais e encarregados de educação para a realização desta tarefa. As entrevistas (cf. Anexo 15.3.)

demonstraram ser um meio de envolver os pais nas atividades e aprendizagens desenvolvidas pelas crianças em contexto escolar. Das 20 crianças, 17 conseguiram realizar a entrevista com ajuda dos pais ou familiares e através dos diálogos com o grupo, foi possível constatar que esta dinâmica foi um momento prazeroso para as crianças. Comentários como “Eu e a minha mãe nunca temos tempo para nada, mas como era para a escola ela conseguiu ir comigo ao café para me ajudar na entrevista” (B.S.), ou “A mãe ajudou-nos a fazer a entrevista, como escrevíamos devagar, nós fizemos as perguntas e ela escreveu. Depois em casa passamos tudo” (M.O. e V.O.) tornaram possível comprovar o envolvimento dos pais na realização desta tarefa e contribuíram para a compreensão de que as atividades em que os pais e famílias participam ativamente a par com as crianças são fundamentais para a criança sentir que os pais e famílias são parceiros do professor e também podem contribuir para o trabalho educativo desenvolvido em contexto escolar.

Em todas as suas ações, “o professor deve olhar para o plano como um guia flexível que pode ser objeto de alterações no decurso do processo de aprendizagem” (Marques, 2001, p. 69). A flexibilidade dos planos de atividade, do projeto de intervenção, possibilitou a integração de situações e aprendizagens inesperadas e ajudou o par pedagógico a enfrentar e ultrapassar alguns imprevistos que o professor do 1.º CEB pode encontrar no seu quotidiano. Assim, perante a impossibilidade de afixar os percursos criados pelas crianças, devido às condições atmosféricas desfavoráveis e à ausência de um espaço físico no contexto escolar que possibilitasse a sua concretização, o par pedagógico optou por divulgar os percursos através do ClassDojo, explicando os objetivos e as dinâmicas de cada atividade desenvolvida durante o projeto.

Como “só é possível a mudança curricular se os professores se assumirem não apenas como transmissores de saberes disciplinares, mas também como educadores criando situações que propiciem a formação global dos alunos” (Leite & Fernandes, 2010, p. 202), através da implementação do ClassDojo, o par pedagógico criou oportunidades para as crianças se tornarem capazes de criar metas de comportamento individuais e para o grupo. Depois ler as mensagens deixadas na plataforma pelas crianças e pelos pais, e após a realização de reflexões individuais, reflexões com o par pedagógico e com a professora cooperante, sobre a implementação do ClassDojo, pôde-se verificar

que esta estratégia foi eficaz para ajudar as crianças a pensarem sobre os seus próprios comportamentos. Esta experiência permitiu-lhes criar e ajustar comportamentos e atitudes específicas, debater abertamente com seus pares e professoras os comportamentos positivos a adotar para conseguirem alcançar os objetivos definidos todas as semanas, enquanto desenvolveram um sentido de pertença e de participação ativa na tomada de decisões para o bem comum de todo o grupo, aspeto que se verificou fundamental para o bem-estar e o desenvolvimento das crianças. O grupo respondeu positivamente à dinâmica da aplicação em geral, bem como a muitos aspetos específicos da mesma, demonstravam interesse em aproveitar as funcionalidades da aplicação nas atividades desenvolvidas em sala de aula, as crianças aumentaram a frequência de comportamentos positivos e diminuíram atitudes menos positivas para com os pares e com o trabalho escolar. Deste modo, foi possível avaliar e caracterizar as dinâmicas desenvolvidas no âmbito do projeto “À descoberta do meu mundo” como um aspeto positivo da PES. A oportunidade de desenvolver este trabalho colaborativo, que favoreceu a partilha de saberes, competências, ideias e sentimentos, juntamente com o facto de o projeto ter sido estruturado e dinamizado, tendo em consideração as características, interesses e necessidades específicas do grupo, foi um desafio motivador e enriquecedor do percurso profissional e pessoal da mestranda.

A PES em contexto de 1.º CEB tornou evidente que “a relação entre o trabalho, ou ação profissional, e o sentido vivido subjetivamente é fundamental para a compreensão das dinâmicas subjacentes à construção das experiências associadas às questões da identidade” (Ribeiro & Moreira, 2007, p. 49). Observar, planificar, implementar estratégias e métodos de ensino e refletir, individualmente e em colaboração com o par pedagógico, com as orientadoras cooperantes e com a supervisoras institucionais, possibilitou a recolha de informações constantes sobre o modo como as crianças aprendem, com vista a puder oferecer os apoios necessários a cada criança, de modo a potenciar o desenvolvimento holístico da cada uma e o crescimento pessoal e profissional da mestranda. Assim, o desenvolvimento de atividades e dinâmicas educativas no 1.º CEB possibilitou conhecer e interpretar os processos que as crianças adotam e as estratégias que constroem no desenvolvimento das suas aprendizagens.

METARREFLEXÃO

Na etapa final deste relatório de estágio, de forma a atribuir significado às aprendizagens construídas nas vivências da PES, surge esta metareflexão como oportunidade de refletir e repensar a ação educativa desenvolvida em contexto de EPE e de 1.º CEB. Uma vez que a formação para a docência “assume-se como espaço provocador de dissonância cognitiva, espaço de dissenso e de conflito, essencial à desconstrução de crenças e práticas tacitamente aceites, num movimento de consciencialização do não-saber, visível no reconhecimento de erros e de necessidades de aprendizagem” (Ribeiro & Moreira, 2007, p. 52), esta metareflexão pretende ser um meio de reflexão sobre os processos de construção da profissionalidade docente.

A educação deve “ser entendida como um processo ativo e contínuo de construção humana, que se desenvolve através da interação com o meio, nomeadamente com os outros, onde a aprendizagem tende para a conquista da autonomia pessoal e da cidadania” (Mendes & Mamede, 2012, p. 109). Assim, educadores de infância e professores do 1.º CEB são agentes privilegiados na transformação do sistema educativo se entenderem a Educação e a aprendizagem como um processo formativo permanente, que se baseia na “reflexão coletiva, na análise e observação conjunta das situações concretas da ação docente para as discutir, na procura colaborativa de mais informação, geradora de novo conhecimento profissional, e na realização de ações de ensino em formatos partilhados” (Roldão, 2007, p. 26).

O conhecimento profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB desenvolve-se pela investigação, formação contínua, mas, em grande parte, constrói-se em simultâneo com a sua ação nos contextos educativos. Na construção do seu perfil docente, o futuro educador o professor deve “desenvolver as possibilidades de refletir sobre as suas ações pedagógicas, (...) deve poder colocar palavras naquilo que faz, nas questões que levanta, em seus raciocínios e em seus gestos profissionais” (Bolsterli, 2005b, p. 100). Neste processo de construção da profissionalidade docente, tal como referido no segundo capítulo, utilizaram-se diversos instrumentos de recolha de dados e de reflexão, com vista a alcançar a compreensão e melhoramento das intervenções

nos contextos de EPE e de 1.º CEB. Através da elaboração de notas de campo, guiões de observação, grelhas de observação, narrativas reflexivas sobre a prática, registos fotográficos das dinâmicas e das atividades desenvolvidas e pela construção de diários de formação, perspetivou-se a PES como um momento indispensável para a formação e para o desenvolvimento de competências e atitudes positivas, em contextos reais de atuação.

As atividades planificadas e desenvolvidas na PES foram fundamentais para a construção de uma atitude democrática, ética e deontológica e potenciaram a edificação de uma atitude crítica e reflexiva relativamente aos desafios, processos e papéis dos profissionais de EPE e do 1.º CEB. Consciente de que o ato de colocar a criança no centro de toda a ação educativa “não significa renunciar a educá-la ou a instruí-la, mas tratá-la como um sujeito, não para opô-la ao saber, mas para aproximá-la dele” (Capitanescu, 2005, p. 34), o desenvolvimento das ações educativas teve por base a articulação e compreensão dos normativos teórico-legais, das características específicas de cada contexto educativo e da metodologia de investigação-ação, apresentados no primeiro e segundo capítulos deste documento. Assim, durante toda a PES, assumiu-se a responsabilidade de organização e dinamização de atividades educativas, estruturaram-se e organizaram-se percursos didáticos que visavam a articulação de diferentes áreas de conteúdo na EPE e de diferentes áreas curriculares no 1.º CEB, procurando-se adotar uma postura dinâmica e assumir um posicionamento reflexivo e crítico acerca da ação educativa.

Algumas das tarefas potenciadoras do desenvolvimento profissional como futura educadora de infância e professora do 1.º CEB, caracterizaram-se pela observação do grupo, planificação das ações educativas e reflexão para, na e sobre ação educativa. Em ambos os contextos educativos, os atos de reflexão para além de possibilitarem a compreensão dos aspetos positivos de cada atividade, a confrontação com imprevistos e a sua superação na ação, permitiram a valorização das decisões pedagógicas com efeitos positivos e repensar as decisões que necessitavam de reformulação e favoreceram a apreciação da ação da mestrada, reforçando os seus sentimentos positivos em relação à educação.

Durante a PES, algumas das principais preocupações pessoais foram a criação de laços afetivos com as crianças, o conhecimento individual de cada criança, das suas especificidades, interesses e necessidades, para que as ações

educativas fossem significativas para o grupo, favorecessem a criação de um clima de segurança e confiança entre a mestrandia e cada criança e promovessem oportunidades de enriquecimento individual e crescimento para todos. Nas atividades observadas, bem como nas atividades realizadas diariamente, nas rotinas diárias, nos momentos de brincadeira, nos diálogos formais e informais com cada grupo e nas observações constantes, houve um esforço por ouvir atentamente cada criança, escutar as suas ideias, opiniões e conhecimentos, estimulando as suas partilhas como forma de edificação da sua autoestima e valorização pessoal.

No clima de comunicação aberta, criado em ambos os contextos educativos onde se desenvolveu a PES, as crianças ganharam confiança e segurança para expressarem os seus saberes, desejos, inquietações e sentimentos. Assim, foi possível criar e estruturar estratégias diversificadas para que cada atividade fosse refletida numa perspetiva de promoção e valorização de aprendizagens significativas, com vista a criar oportunidades para as crianças desenvolverem competências, autonomia e criatividade, enquanto construíam noções e conceitos científicos, sociais e humanos e viam correspondidos os seus interesses e necessidades imediatas.

Em contexto de EPE e de 1.º CEB, “aprender a escutar, a argumentar, a negociar, a procurar acordos justos, a viver e a decidir em conjunto não é (...) um programa reservado às crianças” (Perrenoud, 2005, p. 119). Neste sentido, tornou-se essencial a presença do par pedagógico durante todo o percurso da PES. O trabalho desenvolvido em díade proporcionou trocas recíprocas de pontos de vista e perspetivas sobre os contextos educativos, favoreceu o desenvolvimento da capacidade de análise crítica sobre as ações educativas, potenciou a criação de laços relacionais positivos com as crianças, favoreceu a observação e a escuta ativa de cada criança e contribuiu para a transformação das práticas educativas. Uma vez que “o trabalho em equipa de professores constitui um meio de melhorar o desempenho profissional docente e, assim, gerar melhores aprendizagens” (Câmara, 2010, p. 26), o facto de poder aprender a ser educadora e professora, dialogando, participando e refletindo com o par pedagógico favoreceu o desenvolvimento da compreensão e reflexão sobre os referenciais teórico-legais relativos à construção da identidade profissional e melhorou significativamente o modo como a EPE e o 1.º CEB são perspetivados.

Apesar do regime de monodocência, característico dos contextos de EPE e do 1.º CEB, a atividade do educador e do professor “não pode ser um ato individual, ele é, sobretudo nos dias de hoje, um ato no coletivo, pois a complexidade dos contextos educativos/ensino apenas pode ser superável com o pensamento e ação coletiva dos professores” (Marchão, 2012, p. 92 e 93). Neste processo de construção do perfil profissional a colaboração com a educadora e professora cooperantes, sendo elas profissionais mais experientes e mais competentes, foi um elemento fundamental para o desenvolvimento do conhecimento e compreensão de questões intrínsecas à prática educativa real, promovendo o desenvolvimento global da profissionalidade docente. É de salientar que, paralelamente à colaboração com o par pedagógico e com a educadora e a professora cooperantes, a mestranda pôde contar com o apoio das supervisoras institucionais, o que favoreceu o desenvolvimento de práticas reflexivas, potenciadoras do desenvolvimento do perfil de dupla docência.

Segundo Estanqueiro (2012), o educador de infância e o professor do 1.º CEB, quando evidenciam uma postura descontraída, utilizam um tom de voz firme, um ritmo de fala animado e gestos vivos, quando se expressam fisicamente por meio de gestos vivos, mantendo o contacto visual com as crianças, um brilho nos olhos e bom humor, transmitem o seu prazer pela educação. Visto que, nos contextos educativos de EPE e de 1.º CEB “não é possível separar a dimensão da profissionalidade da dimensão de personalidade e isso implica em um compromisso pessoal, de valores, do ponto de vista da profissão” (Nóvoa, 2007, p. 18), a participação ativa nas vivências de cada grupo foi fundamental para desenvolver ainda mais o desejo de continuar a aprender e a fortalecer competências que favoreçam o melhoramento dos aspetos essenciais para o desenvolvimento de boas práticas educativas.

Nas palavras de Freinet, (2004, p.23), “a vida prepara-se pela vida”. A experiência real de desenvolvimento de atividades e dinâmicas educativas em contexto de EPE e de 1.º CEB, a convivência com as crianças dos dois contextos educativos e o desenvolvimento de trabalho colaborativo com diferentes agentes, tornaram possível a caracterização e perceção do que deve ser a Educação em cada contexto, contribuíram para o entendimento do papel do educador e do professor, consolidaram a crença na criança como ser ativo, competente e dotado de múltiplas linguagens e favoreceram o desenvolvimento da valorização da criança como centro de toda a ação educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, M. M. (2008). *A educação científica no 1.º ciclo do Ensino Básico - Das teorias às práticas*. Porto: Porto Editora.
- Afonso, N. (2008). Políticas Públicas da Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos. In I. Alarcão (coord.), & M. Miguéns (dir.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 91-109). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Aguilar, L. F. (2001). *Expressão e Educação Dramática: Guia pedagógico para o 1.º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I. (1996a). Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão* (pp. 9-40). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996b). Ser Professor Reflexivo. Em I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (3.ª ed.). Braga: Psiquilibrios.
- Amor, E. (1996). *Didática do Português - Fundamentos e Metodologia* (3.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Angotti, M. (2007). Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza (org.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp. 95-114). Porto Alegre: Artmed.
- Baptista, I. (2011). *Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Baroody, A. J. (1987). *Children's Mathematical Thinking*. New York: Teachers College Press.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bertrand, Y., & Valois, P. (1994). *Paradigmas Educacionais: Escola e Sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. (2012). *Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

- Bolsterli, M. (2005a). Jogo. In P. Perrenoud, M. Bolsterli, D. Bonneton, A. Capitanescu, M. Gather-Thurler, O. Maulini, . . . E. Vellas, *A Escola de A a Z: 26 maneiras de repensar a educação* (pp. 53-55). Porto Alegre: Artmed.
- Bolsterli, M. (2005b). Verborragia. In P. Perrenoud, M. Bolsterli, D. Bonneton, A. Capitanescu, M. Gather-Thurler, O. Maulini, . . . E. Vellas, *A Escola de A a Z: 26 maneiras de repensar a educação* (pp. 99-101). Porto Alegre: Artmed.
- Bravo, M. (2010). *Do Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico: Construindo Práticas de Articulação Curricular*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança - Área de Especialização em Integração Curricular e Inovação Educativa. Universidade do Minho - Instituto de Educação, Braga, Portugal.
- Breda, A., Serrazina, L., Menezes, L., Sousa, H., & Oliveira, P. (2011). *Geometria e Medida no Ensino Básico*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre: Artmed.
- Bruner, J. S. (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Câmara, A. (2010). Desafios colocados à Escola Portuguesa. *Que Currículo para o Século XXI?* (pp. 18-38). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Capitanescu, A. (2005). Criança-no-centro. In P. Perrenoud, M. Bolsterli, D. Bonneton, A. Capitanescu, M. Gather-Thurler, O. Maulini, . . . E. Vellas, *A Escola de A a Z: 26 maneiras de repensar a educação* (pp. 33-36). Porto Alegre: Artmed.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8 (2), 355-378. Retirado de [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga% c3 %a7 %c3 %a3 o _Ac %c3 %a7 %c3 %a3 o _Metodologias.PDF](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%c3%a3o_Ac%c3%a7%c3%a3o_Metodologias.PDF), em 14 de dezembro de 2016.
- Crespo, D. M. (2017). Brincar como forma de Desenvolvimento Holístico. *Envolve-te: revista on-line sobre reflexões e práticas em educação de infância*, (1). Retirado de https://issuu.com/envolve-te/docs/n__01, em 14 de abril de 2017.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas Constructivistas - La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Editorial Graó.

- Cunha, A. C. (2008). *Ser Professor - Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Darido, S., Galvão, Z., Ferreira, L., & Fiorin, G. (1999). Educação Física no Ensino Médio: reflexões e ações. *MOTRIZ 5 (2)*, 138-45. Retirado de <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/05n2/5n202Darido.pdf>, em 2 de junho de 2017.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., . . . Nanzhao, Z. (1999). *Educação, um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (5.^a ed.). Porto: Edições ASA.
- Departamento da Educação Básica. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1.º Ciclo* (4.^a ed.). Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- Edwards, C. (2016). Parceiro, promotor do crescimento e guia - os papéis dos professores de Reggio em ação. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 151-166). Porto Alegre: Penso.
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas Práticas na Educação - O Papel dos Professores* (2.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Esteves, Z., Formosinho, J., & Machado, J. (2016). Da Avaliação à Intervenção: Uma Experiência de Implementação das Equipas Educativas. In J. Formosinho, J. Alves, & J. Verdasca (org.), *Uma nova organização pedagógica da escola. Caminhos de possibilidades* (pp. 55-69). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes* (4.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Faria, A. L. (2007). Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza (org.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp. 277-292). Porto Alegre: Artmed.
- Faria, A., Lima, A., Vargas, D., Gonçalves, I., Stopa, K., & Brugger, L. (2012). Método Montessoriano: A Importância do Ambiente e do Lúdico na Educação Infantil.

- Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery*, n.º 12. Retirado de <http://re.granbery.edu.br/artigos/NDY2.pdf>, em 22 de janeiro de 2017.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. M. (1994). *Educação Matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Aspectos Inovadores*. Porto: Porto Editora.
- Folque, M. A. (2014). *O Aprender Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2013). Perfácio: Modelos curriculares na educação básica - o caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.ªed.) (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (org.), *Transição entre ciclos educativos - Uma investigação praxeológica* (pp. 81-106). Porto: Porto Editora.
- Freinet, C. (2004). *Pedagogia do Bom Senso* (7.ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Freire, P. (2013). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Retirado de https://books.google.pt/books?id=arzNAgAAQBAJ&pg=PT4&hl=pt-PT&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false, em 23 de dezembro de 2016.
- Gandini, L. (2016). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 137-149). Porto Alegre: Penso.
- Gaspar, M., Pereira, A., Oliveira, I., & Teixeira, A. (2015). *Modelos para Ensinar: Escolhas do Professor*. Lisboa: Chiado Editora.
- Godinho, J. C. & Brito, M. J. (2010). *As Artes no Jardim de Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gonçalves, E. (2017). Desenvolvimento e Aprendizagem. *Envolve-te: revista on-line sobre reflexões e práticas em educação de infância*, (1). Retirado de https://issuu.com/envolve-te/docs/n__01, em 14 de abril de 2017.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Huete, J., & Bravo, J. (2006). *O Ensino da Matemática: fundamentos teóricos e bases psicopedagógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Lalanda, M., & Abrantes, M. (1996). O Conceito de Reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão* (pp. 41-61). Porto: Porto Editora.
- Leal, T., Gamelas, A., Peixoto, C., & Cadima, J. (2014). Linguagem e literacia emergente. Propostas de intervenção em jardim de infância. In F. L. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista (coord.), *Ler para Ser. Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (pp. 175-206). Coimbra: Edições Almedina.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos?. *Educação*, 33 (3), 198-204. Retirado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8076/0>, em 03 de abril de 2017.
- Lima, R. (2017). *A Escola que temos e a Escola que queremos*. Lisboa: Manuscrito.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.^a ed.) (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.
- Macedo, L. (2002). Desafios à Prática Reflexiva na Escola. *Pátio*, 23, 12-15. Retirado de http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGS-CURSO/sigsc/upload/br/site_25/File/Ano_VI_23_Desafios_a_pratica_reflexiva_na_escola_red.pdf, em 18 de outubro de 2016.
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Marchão, A. d. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico - Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marques, R. (2001). *Saber Educar - Guia do Professor*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins (org.), G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Ucha, L., . . . Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos para o Século XXI - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F. (2007a). *Educação em Ciências e Ensino Experimental: Formação*

- de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F. (2007b). *Explorando plantas... Sementes, germinação e crescimento - Guião Didático para Professores*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Maulini, O. (2005). Saber. In P. Perrenoud, M. Bolsterli, D. Bonneton, A. Capitanescu, M. Gather-Thurler, O. Maulini, . . . E. Vellas, *A Escola de A a Z: 26 maneiras de repensar a educação* (pp. 87-89). Porto Alegre: Artmed.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, F., & Mamede, E. (2012). Jogar com Conteúdos Matemáticos. *Indagatio Didactica*, 4, 104-132. Retirado de <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/1361>, em 30 de abril de 2017.
- Mercado, L. P. (1998). *Formação Docente e Novas Tecnologias*, comunicação apresentada no IV Congresso RIBIE, Brasília. Retirado de http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/1998/pdf/com_pos_dem/210M.pdf, em 19 de janeiro de 2017.
- Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Moura, A. F. (2016). Tempo de Escola e Tempo de Vida. Sentidos do Tempo Escolar - Da Exclusão à Inclusão. In J. Formosinho, J. Alves, & J. Verdasca (org.), *Uma nova organização pedagógica da escola. Caminhos de possibilidades* (pp. 143-160). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.) (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995). O Passado e o Presente dos Professores. In A. Nóvoa (org.), D. Hameline, J. Sacristán, J. Esteve, P. Woods, & M. Cavaco, *Profissão Professor* (2.ª ed.) (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: Sindicato dos Professores de São Paulo.
- Nóvoa, A. (2010). Pedagogia: A terceira margem do rio. *Que Currículo para o Século XXI?* (pp. 39-49). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- Oliveira-Formosinho, J. (2000). A Profissionalidade Específica da Educação de Infância e os Estilos de Interação Adulto/Criança. In T. Vasconcelos (dir.), *Infância e Educação: Investigação e Práticas* (pp. 153-165). Porto: Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza (org.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J., Costa, H., & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras - revelando as aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Pacheco, J. A. (1995). *Formação de Professores - teoria e praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.
- Pacheco, N. A. (2009). Prefácio. In N. A. Pacheco, & M. J. Araújo (Org.), *Expressões: Espaços e Tempos de Criatividade* (pp. 7-9). Maia: E:etc/ LIVPSIC.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança* (8.^a ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada: Das Intenções à Ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2005). Zizânia. In P. Perrenoud, M. Bolsterli, D. Bonneton, A. Capitanescu, M. Gather-Thurler, O. Maulini, . . . E. Vellas, *A Escola de A a Z: 26 maneiras de repensar a educação* (pp. 117-119). Porto Alegre: Artmed.
- Peterson, P. D. (2003). *O Professor do Ensino Básico - Perfil e Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Piaget, J. (1983). *Seis Estudos de Psicologia* (9.^a ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pimentel, T., Vale, I., Freire, F., Alvarenga, D., & Fão, A. (2010). *Matemática nos Primeiros Anos - Tarefas e desafios para a sala de aula*. Lisboa: Texto Editores.
- Pinto, M. L. (2002). *Práticas Educativas numa Sociedade Global*. Porto: Edições ASA.
- Ponte, J., & Oliveira, H. (2002). Remar Contra a Maré: A Construção do Conhecimento e da Identidade Profissional na Formação Inicial. *Revista de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa*, 145-163. Retirado de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3167/1/02-PonteOliveira_Rev.Educacao.pdf, em 12 de maio de 2017.

- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In I. Alarcão (coord.), & M. Miguéns (dir.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Ribeiro, D., & Moreira, M. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro (org.), *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade (s) e Práticas Interculturais* (pp. 43-57). Porto: Areal Editores.
- Ribeiro, V. (2017). Porque fazes isso que fazes?. *Envolve-te: revista on-line sobre reflexões e práticas em educação de infância*, (1). Retirado de https://issuu.com/envolve-te/docs/n__01, em 14 de abril de 2017.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso - Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *NOESIS*, (71). Retirado de www.oei.es/historico/pdfs/Noesis71.pdf, em 25 de fevereiro de 2017.
- Roldão, M. C. (2014). Professores - Dilemas de uma transformação. In J. Machado, & J. Alves (org.), *Escola para todos - Igualdade, diversidade e autonomia* (pp. 59-70). Porto: Universidade Católica.
- Sacristán, J. G. (1995). Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In A. Nóvoa (org.), D. Hameline, J. G. Sacristán, J. M. Esteve, P. Woods, & M. H. Cavaco, *Profissão Professor* (2.^a ed.) (pp. 63-92). Porto : Porto Editora.
- Sampaio Maia, J. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, (5), 127-142. Retirado de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015>, em 19 de outubro de 2016.
- Sanches, M., & Cochito, I. (2002). Ser Professor: Projeto, Trajetos e Modos de Apropriação Identitária. *Revista de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa*, 9 (2), 89-109. Retirado de http://revista.educ.ie.ulisboa.pt/arquivo/vol_XI_2/XI_2_06.pdf, em 18 de outubro de 2016.
- Sarmiento, M. J. (2008). Os Olhares da Sociedade Portuguesa sobre a Criança. In I. Alarcão (coord.), & M. Miguéns (dir.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 68-90). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- Sarmiento, M., & Soares, N. (2004). Os Múltiplos Trabalhos da Infância. In J. Oliveira-Formosinho (coord.), *A Criança na Sociedade Contemporânea* (pp. 63-96). Lisboa: Universidade Aberta.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: Dom Quixote. Retirado de http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37875068/FORMAR_PROFESSORES_COMO_PROFISSIONAIS_REFLEXIVOS_DONALD_A._SCHON.pdf, em 21 de janeiro de 2017.
- Seiça, A., & Sanches, M. (2002). Domínios Deontológicos da Identidade Profissional dos Professores: Um Estudo Empírico. *Revista de Educação de Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa*, 9 (2), Retirado de http://revista.educ.ie.ulisboa.pt/arquivo/vol_XI_2/XI_2_04.html, em 28 de outubro de 2016.
- Serra, C. M. (2004). *Currículo na Educação-Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silveira, L., & Cunha, A. (2014). *O Jogo e a Infância - entre o mundo pensado e o mundo vivido*. Whitebooks.
- Simões, A. (1990). A Investigação-Ação: Natureza e Validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39-51. Retirado de <https://issuu.com/evandromorgado/docs/investigacao-acao>, em 15 de outubro de 2016.
- Sousa, M. J. (2017). O currículo em Educação de Infância: Considerações em torno das OCEPE. *Envolve-te: revista on-line sobre reflexões e práticas em educação de infância*, (1). Retirado de https://issuu.com/envolve-te/docs/n__01, em 14 de abril de 2017.
- Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Teixeira, C. (2016). Repensar o 1.º ciclo do ensino básico: organização e práticas em sala de aula. In C. Mesquita, M. V. Pires, & R. P. Lopes (eds), *Livro de Atas do 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)* (pp. 212-219). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola: Perspetivas Organizacionais*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal.
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian.

- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande - A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Educativa.
- Vasconcelos, T. (2008). Educação de Infância e Promoção da Coesão Social. In I. Alarcão (coord.), & M. Miguéns (dir.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 141-175). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Viana, F., Ribeiro, I., Baptista, A., Brandão, S., Costa, L., & Santos, S. (2014). Falar, Ler e Escrever no Jardim de Infância. Como a investigação suporta a ação. In F. L. Viana, & I. Ribeiro (coord.), *Falar, Ler e Escrever: Propostas integradoras para jardim de infância* (pp. 44-77). Carnaxide: Santillana.
- Vilar, A. M. (1993). *Inovação e Mudança na Reforma Educativa*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1996). Knowledge, teacher development and change. In I. Goodson, & A. Hargreaves, *Teacher's Professional Lives* (pp. 187-204). Londres: Flamer Press. Retirado de https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=vDmQAqAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA187&dq=knowledge,+teacher+development+and+change&ots=Xf-TBgJWJm&sig=Tu06RIBMjdoUzd1Iav9KG6U-hc&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false, em 21 de dezembro de 2016.
- Williams, R., Rockwell, R., & Sherwood, E. (1995). *Ciência para Crianças*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

- Agrupamento de Escolas de Águas Santas. (2012-2015). *Projeto Educativo*. Águas Santas.
- Agrupamento de Escolas de Águas Santas. (2016). *Centro Escolar do Corim*. Retirado de Agrupamento de Escolas de Águas Santas: <http://portal.aescas.net/corim/>, em 19 de outubro de 2016.
- Class Twist Inc. (n/d). *Sobre ClassDojo*. Retirado de ClassDojo: <https://www.classdojo.com/pt-br/about/>, em 1 de junho de 2017.
- Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. (2016). *Diário da República, 1.ª Série, n.º 65*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. (2014). *Diário da República, 1.ª Série, n.º 240*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. (2001). *Diário da República, 1.ª Série A, n.º 201*. Lisboa: Ministério da Educação: Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. (2001). *Diário da República, 1.ª Série A, n.º 201*. Lisboa: Ministério da Educação: Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. (2008). *Diário da República, 1.ª Série, n.º 4*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. (2014). *Diário da República, 1.ª Série, n.º 92*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Despacho n.º 5106-A/2012 de 12 de abril. (2012). *Diário da República, 2.ª Série, n.º 73*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Despacho n.º 9180/2016 de 19 de julho. (2016). *Diário da República, 2.ª Série, n.º 137*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho normativo n.º 1-F/2016 de 5 de abril. (2016). *Diário da República, 2.ª Série, n.º 66*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Junta de Freguesia de Águas Santas. (2017). *História*. Retirado de Junta de Freguesia de Águas Santas: <http://www.jf-aguassantas.pt/pt/portfolio-view/historia/>, em 23 de outubro de 2016.

- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. (1986). *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 237. Lisboa:
Assembleia da República: Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. (1997). *Diário da República*, 1.ª Série A, n.º 34. Lisboa:
Assembleia da República: Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.
- Lei n.º 65/2015 de 3 de julho. (2015). *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 128. Lisboa:
Assembleia da República.
- Levon. (n/d). *About Bubbl.us*. Retirado de Bubbl.us: <https://bubbl.us/about>, em 1 de junho de 2017.
- Matos, O. (2016). *Plano de Trabalho de Turma 2016/2017*.
- MeisterLabs. (2017). *Software de Mapeamento Mental*. Retirado de MindMeister:
<https://www.mindmeister.com/pt/>, em 3 de junho de 2017.
- Sobral, M. B. (2016). *Projeto Curricular de Grupo 2016-2017*.

Entrevista

Nome: Sandra Rocha

Idade: 34 anos. Sexo: F M

Profissão: Esteticista

Local onde trabalha: Liliana e Sofia Cabeleireiro e estética

O seu local de trabalho é longe ou próximo do local onde reside?

Próximo

Qual é o horário de trabalho? 9:00 às 13:00 / das 14:30 às 19:30

Que instrumentos de trabalho usa? Vernizes, limas, alicates, maquiagem, cremes e óleos...

Por favor, descreva o que faz. Pinta unhas às clientes, faço verniz gel, unhas de gel, pedicure e manicure, depilações, limpezas de pele, maquiagens, tratamentos de corpo, reiki, furar orelhas,...

Gosta da sua profissão? Sim Não

Se pudesse escolher outra profissão, qual seria?

Leia Veterinária

Porquê? Porque gosta de animais.

Trabalha com outras pessoas? Sim Não

Se sim, diga as suas profissões.

Cabeleireiras e trapunta.

**Prática Educativa Supervisionada
2016/2017**

Guião de observação direta: Educação de Infância

OBJETIVOS	QUESTÕES - CHAVE	RESPOSTAS
Caraterizar a organização dos espaços	Espaço interior	
	1. Como é o ambiente da sala? 2. Relativamente às áreas presentes na sala: 2.1. Quais são? 2.2. De que modo estão organizadas? 2.3. De que forma se encontram adaptadas às necessidades das crianças? 2.4. Existem regras nestes espaços? 4. Quais os números de emergência presentes na sala? 5. 4. Onde se encontram os contactos dos encarregados de educação ou da família?	

	5. Que medidas são tomadas para a higienização do espaço?	
Espaço Exterior		
	<p>1. Como é a acessibilidade para o espaço exterior?</p> <p>2. Como se encontra organizado o espaço exterior?</p> <p>3. De que forma é que este espaço proporciona às crianças o contacto com a natureza?</p>	
Caraterizar a organização dos materiais	<p>1. Como é que os materiais existentes se encontram adaptados à idade da criança?</p> <p>2. De que forma é que os materiais presentes apoiam a aprendizagem?</p> <p>3. Como é que os materiais são organizados? Promovem a autonomia (acessibilidade)?</p> <p>4. Quais as condições de utilização dos materiais?</p>	

	<p>5.Em caso de emergência, que materiais estão disponíveis para assegurar a integridade física da criança?</p>	
<p>Caraterizar a organização do tempo</p>	<p>1.Qual o horário da instituição?</p> <p>2.Qual o horário da educadora?</p> <p>3.Como é que se realiza a chegada das crianças à instituição?</p> <p>4.Como se caracteriza a rotina diária das crianças?</p> <p>5.Como se caracteriza a rotina semanal das crianças?</p> <p>6.As rotinas embora previsíveis, podem ser flexíveis?</p> <p>7.Na hora da refeição:</p> <p>7.1.Qual é o papel da educadora?</p> <p>7.2.As crianças ajudam nas tarefas?</p> <p>8.Nos momentos de higiene, de que forma é integrada a exploração e a brincadeira?</p>	

	<p>9.No tempo de escolha livre:</p> <p>9.1.De que forma é apoiada a interação entre as crianças?</p> <p>9.2.Como é que as crianças são encorajadas a arrumarem os materiais depois deste tempo?</p> <p>10.Como se proporcionam os momentos de transição entre as diferentes atividades diárias?</p> <p>11. De que tempo dispõe as crianças para a realização de atividades orientadas? E não orientadas?</p>	
<p>Caraterizar a organização do grupo</p>	<p>1.Quantas crianças constituem o grupo?</p> <p>2.Como é que se encontra organizado o grupo quanto à faixa etária?</p> <p>3.Como é que é feita a organização do grupo para a realização de tarefas em grande ou pequeno grupo?</p> <p>4.O modo como se encontra organizado o grupo facilita a inserção da criança e as relações com os outros?</p>	

	5.De que modo as crianças são apoiadas para resolverem os seus conflitos sociais?	
Caraterizar as interações pedagógicas	<p>1.Ao longo da rotina diária de que maneira a educadora mostra a sua sensibilidade nas interações com as crianças?</p> <p>2.Como é que a educadora proporciona autonomia às crianças ao nível das experiências?</p> <p>3.De que forma é que o adulto estimula a criança em cada desafio?</p> <p>4.Como é transmitida a confiança às crianças por parte do adulto?</p>	
Caraterizar atividades e projetos	<p>1.Como são planeadas as atividades e projetos para pequeno e/ou grande grupo, de forma a adequar às necessidades da criança?</p> <p>2.De que forma é que as propostas explícitas ou implícitas das crianças são implementadas nas atividades/projetos?</p> <p>3.As crianças são envolvidas em todas as atividades e projetos?</p>	

	<p>4.De que forma as famílias são envolvidas nas atividades e projetos?</p> <p>5.De que modo se promovem e desenvolvem as competências individuais de cada criança na realização de atividades em grande grupo?</p>	
--	---	--

**Prática Educativa Supervisionada
2016/2017**

Guião de observação direta: 1.º Ciclo do Ensino Básico

OBJETIVOS	QUESTÕES - CHAVE	RESPOSTAS
Caraterizar a organização dos espaços	Espaço interior	
	1. Como é o ambiente da sala de aula? 2. Relativamente ao espaço da sala de aula: 2.1. De que modo está organizada? 2.2. Que materiais existem? 2.3. De que forma esta organização está adaptada às necessidades das crianças? 2.4. Existem regras neste espaço? Quais? 3. Quais os números de emergência presentes na sala? 4. Onde se encontram os contactos dos encarregados de educação ou da família?	

	5. Que medidas são tomadas para a higienização do espaço?	
Espaço Exterior		
	<p>1. Como é a acessibilidade para o espaço exterior?</p> <p>2. Como se encontra organizado o espaço exterior?</p> <p>3. De que forma é que este espaço proporciona às crianças contacto com a natureza?</p>	
Caraterizar a organização dos materiais	<p>1. Como é que os materiais existentes se encontram adaptados às necessidades das crianças?</p> <p>2. De que forma é que os materiais presentes na sala de aula apoiam a aprendizagem?</p> <p>3. Como é que os materiais são organizados? Promovem a autonomia (acessibilidade)?</p> <p>4. Quais as condições de utilização dos materiais?</p>	

	<p>5. Em caso de emergência, que materiais estão disponíveis para assegurar a integridade física das crianças?</p>	
<p>Caraterizar a organização do tempo</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Qual o horário da instituição?2. Qual o horário da professora?3. Como é que se realiza a chegada das crianças à instituição?4. Como se caracteriza a rotina diária do grupo?5. Como se caracteriza a rotina semanal do grupo?	
<p>Caraterizar a organização do grupo</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Qual é a composição do grupo?2. Como é que se encontra organizado o grupo quanto à faixa etária?3. Como é que é feita a organização do grupo para a realização de tarefas em grande ou pequeno grupo?	

	<p>4. De que modo é que a forma como o grupo se encontra organizado facilita ou dificulta a inserção das crianças e as relações com os outros?</p> <p>5. De que modo as crianças são apoiadas para resolverem os seus conflitos sociais?</p>	
Caraterizar as interações pedagógicas	<p>1. Ao longo da rotina diária de que maneira a professora mostra a sua sensibilidade nas interações com as crianças?</p> <p>2. Como é que a professora proporciona autonomia às crianças, ao nível da realização das tarefas propostas?</p> <p>3. De que forma é que a professora estimula as crianças para cada desafio proposto?</p> <p>4. Como é transmitida a confiança às crianças por parte da professora?</p>	
Caraterizar atividades e projetos	<p>1. Como são planeadas as atividades e projetos para pequeno e/ou grande grupo?</p>	

- | | |
|---|--|
| <p>2. De que forma é que as propostas explícitas ou implícitas das crianças são implementadas nas atividades/projetos?</p> <p>3. Como é que as crianças são envolvidas nas atividades e projetos?</p> <p>4. De que forma os encarregados de educação e as famílias são envolvidas nas atividades e projetos?</p> <p>5. De que modo se promovem e desenvolvem as competências individuais de cada criança na realização de atividades em grande grupo?</p> | |
|---|--|

Guião de 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.

Descrição da atividade pedagógica.

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

Quais são os objetivos da atividade pedagógica?

Objetivos Gerais:

Objetivos Específicos:

Que estratégias e recursos pedagógicos vão ser usados? Fundamente.

Espaço:

Materiais:

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

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA**Instituição Cooperante:****Orientadora Cooperante:****Ano e Turma:****Díade:****Estagiária observada:****Data de observação:****Síntese das evidências que emergiram da reflexão retrospectiva e que sustentam a atividade pedagógica****Descrição da atividade****Área Curriculares, Domínios, Blocos e Conteúdos****Área Curricular:****Domínio ou Bloco:****Conteúdos:****Objetivo geral:****Descritores de desempenho:**

Quais são os objetivos da atividade pedagógica?

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

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
2016/2017

Unidade Curricular: Prática Educativa Supervisionada

Docente: Margarida Marta

SEGUNDA NARRATIVA

Educação Pré-Escolar

Discente: Ana Catarina Gomes Oliveira

Número: 3120241

Segunda Narrativa Reflexiva

No âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada, após a Primeira Observação Supervisionada, surge a Segunda Narrativa Reflexiva, baseada na reflexão sobre as atividades desenvolvidas no contexto de estágio, nomeadamente, na Sala 2 do Jardim de Infância do Centro Escolar.

A planificação das atividades foi um trabalho colaborativo entre o par pedagógico. Na reunião semanal com a educadora cooperante falamos sobre o tema da semana, as ideias que já tínhamos pensadas e as atividades que a educadora pretendia desenvolver com o grupo.

É essencial que a “Educação Pré-escolar proporcione às crianças experiências positivas para o seu desenvolvimento global, respeitando as suas características e necessidades individuais através de múltiplas linguagens e estimulando a sua curiosidade e pensamento crítico” (Marchão, 2012, p. 36), assim, as decisões sobre as atividades, os seus objetivos, recursos e as estratégias escolhidas para cada momento foram pensadas de acordo com os interesses e necessidades das crianças observadas pelo par pedagógico.

Como a participação em atividades de grande grupo “permite às crianças tomarem iniciativas e assumirem responsabilidades, de modo a promover valores democráticos, tais como a participação, a justiça e a cooperação” (Ministério da Educação, 2016, p. 36), as atividades foram planificadas de forma a promover a participação e cooperação em grupo.

A atividade de reconto da história foi estruturada para corresponder aos interesses das crianças em partilhar experiências, mas com a intencionalidade de potenciar o desenvolvimento da linguagem e compreensão das crianças.

Em atividades de reconto de textos lidos, “organizar um conjunto de pistas que ajudam as crianças a identificar e a compreender os acontecimentos/elementos chave de um texto lido (...) pode ainda ajudar a criança a organizar o seu discurso quando reconta ou explica o texto que ouviu ler” (Leal, Gamelas, Peixoto, & Cadima, 2014, p. 190). Deste modo, questões como: “O que respondeu a neta?”; “A avó continuou como?”; “O que aconteceu?”, facilitaram a organização da sequência da história e ajudaram as crianças a relacionarem-se com os eventos e objetos referenciados na história.

Segundo Sim-Sim (2001), citada por Leal, Gamelas, Peixoto, & Cadima (2014), “ao partir da sua experiência individual, a criança vai-se aproximando cada vez mais do significado socialmente partilhado pelos adultos” (Leal, Gamelas, Peixoto, & Cadima, 2014, p. 187). Dar oportunidade às crianças para falarem sobre os elementos da história que as

crianças conhecem e usam nas suas vivências comuns e fora da escola e para partilharem os seus conhecimentos sobre temas anteriormente abordados, foi um aspeto positivo deste momento, pois facilitou a estimulação do pensamento das crianças e suscitou interesse para o diálogo e partilha com o grupo.

O fator surpresa gerado pela “Notícia da Avó”, isto é, um poema que explicava brevemente o jogo seguinte, gerou nas crianças motivação e transformou a passagem entre atividades num momento de grande entusiasmo para o grupo.

Visto que, “na abordagem lúdica, (...) o jogo constitui um recurso educativo, que é apresentado de forma atrativa e tem em conta os interesses, motivações e propostas das crianças” (Ministério da Educação, 2016, p. 44), a opção de realizar o jogo de movimento no espaço exterior foi tomada para corresponder às preferências das crianças em relação às atividades do Domínio de Educação Física, ao interesse expresso em realizar atividades neste espaço, e porque as atividades de jogo, que envolvam expressão corporal, realizadas em diferentes espaços, “possibilitam à criança desenvolver as suas capacidades motoras e de expressão, bem como a apropriação e o domínio do espaço e dos materiais, sendo ainda um contributo para a aprendizagem de diversas formas de relacionamento com os outros” (Ministério da Educação, 2016, p. 44).

Na reunião de reflexão sobre a atividade supervisionada com a professora supervisora, a educadora cooperante e o meu par pedagógico, tomei consciência das ações que desenvolvi e do seu impacto no processo educativo das crianças.

Auxiliar e apoiar as crianças a estruturarem o seu pensamento é sempre possível “desde que a criança seja estimulada na construção da sua autonomia (...) para dar ideias, assumir responsabilidades e resolver conflitos, bem como nas oportunidades que lhe são dadas para explicitar opiniões sobre o trabalho realizado e nas oportunidades para experimentar, dialogar, criar e brincar” (Marchão, 2012, p. 142). Assim sendo, acredito que o recurso a ilustrações da história para auxiliar as crianças a relembrem a sequência e os acontecimentos da mesma, facilitou a compreensão da história, e ajudou as crianças a estruturarem as suas ideias e pensamentos em relação à mesma.

A gestão dos conflitos no grupo foi para mim um dos aspetos de maior angústia. Durante o momento de jogo no espaço exterior, B.S., influenciada pelo meio que a rodeia, pelo contexto familiar instável a que pertence e pelos sentimentos confusos que tem sobre si própria, demonstrou desconforto e irritação em relação à cooperação entre pares necessária para a concretização do jogo. Neste instante foi muito importante o trabalho colaborativo entre o par pedagógico. O apoio emocional que o meu par pedagógico ofereceu neste

momento à criança em questão, possibilitou-me continuar com o jogo com o grupo e compreender o papel importante que o/a educador/a de infância desempenha na construção da autoestima de cada criança.

Mesmo sabendo que o tempo educativo em Educação Pré-Escolar deve ter “uma distribuição flexível” (Ministério da Educação, 2016, p. 27), a gestão do tempo durante as atividades de reconto da história e no momento de jogo no espaço exterior, foi um aspeto que devo melhorar. Apesar de ter ultrapassado os tempos previamente previstos para cada momento, julgo que o facto de ter dado às crianças tempo para dialogar, participar na elaboração da sequência da história, partilhar experiências pessoais, explorar o espaço de jogo e ao mesmo tempo brincar com o corpo e com os outros foram fatores positivos que contribuíram para a motivação e interesse das crianças nas atividades.

Após esta primeira vivência de assumir a responsabilidade de organização e dinamização das atividades posso afirmar que o tempo, as aprendizagens que construo com as crianças, os diálogos com a educadora cooperante e o par pedagógico, as reflexões em grupo e as reflexões individuais são essenciais para o meu processo de formação e para a superação de dificuldades e inseguranças pessoais em relação à minha ação no contexto educativo.

Bibliografia

Leal, T., Gamelas, A., Peixoto, C., & Cadima, J. (2014). Linguagem e literacia emergente. Propostas de intervenção em jardim de infância. Em F. Viana (coord.), I. Ribeiro (coord.), & A. Baptista (coord.), *Ler para Ser. Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (pp. 175-206). Coimbra: Edições Almedina.

Marchão, A. d. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico - Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.

Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).



Figura 1 – Espetada de fruta de T.M..



Figura 2 – Espetadas de fruta de B.N.S. e S.A..



Figura 3 – Espetadas de fruta de F.L. e M.P..



Figura 4 – Espetadas de fruta de V.O.M. e V.A..



Figura 5 – Planificações das espetadas de fruta e respetivas espetadas.



Figura 6 – Planificações das espetadas de fruta.

PLANIFICAÇÃO SEMANAL: 17 a 21 de outubro 2016

<p>Necessidades de aprendizagem evidenciadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho em pequeno grupo (B.S.; F.L. e V.O.M.) - Designação das cores (V.O.M.) - Registos individuais das atividades (F.L., F.M., V.A. e V.O.M.) - Tomada de decisões em grande grupo (F.L. e V.O.M.) <p>Interesses evidenciados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento das cores (grupo, à exceção de V.O.M.) - Representação de Emoções (grupo) - Realização de contagens e combinações (B.N.S.; D.P.; G.P.; I.B.; L.M.; M.M.; S.A. e T.M.) <p>Aprendizagens evidenciadas pelo grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Designação das cores (grupo, à exceção de V.O.M.) - Identificação de representações de emoções (grupo, à exceção de V.O.M.) 	<p>Instituição: Centro Escolar Sala: 5 anos</p>		<p>Equipa educativa: Educadora: Assistente operacional: Estagiários/os: Ana Catarina Oliveira e Vanessa Alves</p>			
	<p>Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contribuir para o reconhecimento da importância de uma alimentação saudável; - Promover a capacidade de identificar e distinguir diversos frutos; - Promover a realização e reprodução de combinações e padrões matemáticos com objetos reais; - Favorecer a construção; compreensão e leitura de gráficos pictóricos; - Incentivar a realização de registos individuais e em grande grupo; - Incentivar a tomada de decisões individuais e em grande grupo. 					
		Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
	Manhã	Acolhimento Atividade A Atividade B Higiene Lanche e atividades no espaço exterior Atividade B (continuação) Higiene	Acolhimento Atividade D Higiene Lanche e atividades no espaço exterior Atividade C Higiene	Acolhimento Atividade E Higiene Lanche e atividades no espaço exterior Atividade E (continuação) Higiene	Acolhimento Atividade F Higiene Lanche e atividades no espaço exterior Atividade C Higiene	Acolhimento Atividade G Higiene Lanche e atividades no espaço exterior Atividade G (continuação) Higiene
	Tarde	Almoço (12h-13h30)				
	Acolhimento (tarde) Atividade C Educação Física Lanche	Acolhimento (tarde) Atividade D (continuação) Lanche	Acolhimento (tarde) Atividade C Atividade E (continuação) Lanche	Acolhimento (tarde) Atividade F (continuação) Lanche	Acolhimento (tarde) Atividade G (continuação) Atividade C Lanche	
Responsável pelas rotinas diárias						
	Ana Oliveira	Vanessa Alves	Ana Oliveira	Vanessa Alves	Educadora cooperante	

Decisões pedagógicas	Enquadramento nas áreas/domínios de conteúdo	Organização do espaço e materiais	Organização do grupo	Responsável pela dinamização da atividade
Atividade A				
Diálogo em grande grupo para a partilha de experiências e vivências das crianças no fim de semana.	<ul style="list-style-type: none"> - Área de Formação Pessoal e Social: Construção da identidade e da autoestima. - Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Comunicação oral). 	Espaço: Tapete	As crianças estão sentadas numa roda, de modo a conseguirem ver-se e ouvir-se umas às outras.	Ana Oliveira Vanessa Alves
Atividade B – Dia 16, dia da alimentação				
Relembrar o dia da alimentação e diálogo sobre alimentação saudável. Elaboração de um gráfico pictórico. (*1)	<ul style="list-style-type: none"> - Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Comunicação oral). 	Espaço: Tapete	As crianças estão sentadas numa roda, de modo a conseguirem ver-se e ouvir-se umas às outras.	Ana Oliveira Vanessa Alves
Jogo sobre alimentação (cada criança escolhe um fruto e vai dando pistas aos colegas para que consigam adivinhar qual o fruto escolhido).	<ul style="list-style-type: none"> - Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Comunicação oral). 	Espaço: Tapete Materiais: Frutas artificiais.	As crianças estão deitadas no tapete.	Ana Oliveira Vanessa Alves
Atividade C				
Atividades nas Áreas de Jogo.	<ul style="list-style-type: none"> - Área de Formação Pessoal e Social. - Área de Expressão e Comunicação. - Área do Conhecimento do Mundo. 	Espaço: Área da Plasticina; Área da Pintura; Área das Ciências; Área dos Jogos; Área do Faz de Conta; Biblioteca; Área da Informática e Mesas de trabalho.	As crianças dividem-se pelas áreas de jogo consoante as suas preferências e tendo em conta as regras definidas para a utilização de cada área.	Educadora cooperante Ana Oliveira Vanessa Alves

Atividade D – A Surpresa de Handa				
Audição e visualização da história “A Surpresa de Handa”, diálogo sobre a história. Organização em grande grupo registo com diferentes materiais (recortes de revistas, p.e.).	- Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Comunicação oral) e Domínio da Educação Artística (Subdomínio das Artes Visuais).	Espaço: Tapete Materiais: Vídeo da História “A Surpresa de Handa”; Computador; colunas; livro “A Surpresa de Handa”; revistas; tesouras; cola; papel de cenário e marcadores.	Primeiramente as crianças estão todas sentadas no tapete. Posteriormente organizam-se no tapete de modo a formar oito grupos.	Vanessa Alves
Elaboração de uma possível continuação para a história “A Surpresa de Handa”.	- Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Comunicação oral).	Espaço: Tapete Materiais: Câmara de vídeo; tripé; folhas A4 e marcadores.	As crianças estão sentadas no tapete e formam grupos de três elementos.	Ana Oliveira
Atividade E – Espetadas de Fruta				
Análise em grande grupo das quantidades de fruta; organização do gráfico.	- Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática (Organização e Tratamento de Dados); Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto); Domínio da Educação Artística (Subdomínio das Artes Visuais).	Espaço: Tapete Materiais: Gráfico Pictórico e marcadores.	As crianças estão sentadas no tapete formando um arco, para que todas consigam ver a parede onde está exposto o gráfico.	Ana Oliveira
Projeto da espetada, construção de padrões individuais para a elaboração de espetadas de fruta.	- Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática (Geometria – Construção de Padrões); Domínio da Educação Artística (Subdomínio das Artes Visuais).	Espaço: Mesas de trabalho Materiais: Gráfico; folhas A4, lápis de carvão; borracha; lápis de cor.	As crianças estão sentadas nas mesas de trabalho.	Vanessa Alves
Elaboração das espetadas de fruta.	- Área de Formação Pessoal e Social: Independência e autonomia e Convivência democrática e cidadania.	Espaço: Mesas de trabalho Materiais: Paus de espetada; (*2) frutas	As crianças estão sentadas nas mesas de trabalho.	Educadora cooperante Ana Oliveira Vanessa Alves

	- Área do Conhecimento do Mundo: Conhecimento do mundo físico e natural	partidas em pedaços; projetos das crianças; micas e luvas.		
Atividade F				
Oxidação da maçã (no dia anterior é deixada uma metade de maçã e uma metade de um limão na sala a repousar). Observação das mudanças sofridas pelos frutos; colocação de hipóteses e registo das mesmas.	- Área do Conhecimento do Mundo: Introdução à metodologia científica; Abordagem às Ciências e Conhecimento do mundo físico e natural.	Espaço: Mesas de trabalho Materiais: Metades de maçã e limão, previamente cortadas; folhas A4 brancas; lápis de carvão; borracha; lápis de cor e marcadores.	As crianças estão sentadas nas mesas de trabalho.	Ana Oliveira Vanessa Alves
Verificação e registo dos resultados obtidos.	- Área do Conhecimento do Mundo: Introdução à metodologia científica; Abordagem às Ciências e Conhecimento do mundo físico e natural.	Espaço: Mesas de trabalho Materiais: Metades de maçã com sumo de limão, folhas A4 brancas; lápis de carvão; borracha; lápis de cor e marcadores.	As crianças estão sentadas nas mesas de trabalho.	Ana Oliveira Vanessa Alves
Atividade G				
Audição da música “A Horta”; Registo da canção em grande grupo.	- Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Comunicação oral) e Domínio da Educação Artística (Subdomínio da Música e Subdomínio das Artes Visuais).	Espaço: Tapete Materiais: Música “A Horta”; revistas; leguminosas; papel de cenário; cola e marcadores.	As crianças estão sentadas numa roda, de modo a conseguirem ver-se e ouvir-se umas às outras.	Educadora cooperante
Realização de grafismos de Legumes.	- Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Abordagem à escrita).	Espaço: Mesas de trabalho Materiais: Fichas; lápis de carvão; borracha e lápis de cor.	As crianças estão sentadas nas mesas de trabalho.	Educadora cooperante
Batimentos rítmicos com instrumentos e com o corpo.	- Área de Expressão e Comunicação: Domínio da	Espaço: Tapete Materiais: Instrumentos	As crianças estão no tapete e formam	Educadora cooperante

	Educação Artística (Subdomínio da Música).	musicais.	uma roda, de modo a conseguirem ver-se e ouvir-se umas às outras.	
--	--	-----------	---	--

NOTAS:

(*1) **Gráfico Pictórico** – Este gráfico será elaborado com as crianças na segunda feira de manhã para que cada criança possa registar o número e tipo de fruta que trouxe para a posterior realização das espetadas de fruta.

(*2) **Frutas** – No dia 14 de outubro as crianças levaram para casa um bilhete escrito a solicitar uma peça de fruta para a realização das espetadas de fruta. Caso alguma criança não possa trazer a peça de fruta, o par pedagógico terá peças de fruta para colmatar eventuais ausências.



Figura 1 – Frutas deixadas para a realização da experiência.

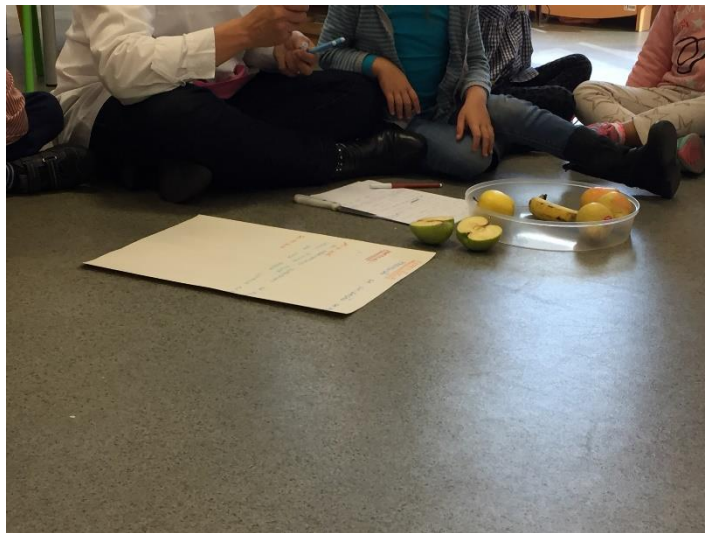


Figura 2 – Realização de registos sobre a experiência.



Figura 3 – G.P. e T.M. a observar as mudanças sofridas pela fruta.

PLANIFICAÇÃO ATIVIDADE SUPERVISIONADA: 25 de outubro de 2016

<p>Necessidades de aprendizagem evidenciadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho em pequeno grupo (B.S.; F.L. e V.O.M.) - Designação das cores (V.O.M.) - Registos individuais das atividades (F.L., F.M., V.A. e V.O.M.) - Tomada de decisões em grande grupo (F.L. e V.O.M.) - Cooperação nos jogos realizados em grande grupo (B.S.; G.P.; M.M. e V.A.) - Manter a atenção durante a audição de histórias (C.A.; F.M.; M.P.; R.R.; R.M. e V.O.M.) - Recortar (B.S.; F.M.; R.R. e V.O.M.) 	<p>Instituição: Centro Escolar Sala: 5 anos</p>	<p>Equipa educativa: Educadora: Assistente operacional: Estagiárias/os: Ana Catarina Oliveira e Vanessa Alves</p>
<p>Interesses evidenciados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento das cores (grupo, à exceção de V.O.M.) - Representação de Emoções (Grupo) - Realização de contagens e combinações (B.N.S.; D.P.; G.P.; I.B.; L.M.; M.M.; S.A. e T.M.) - Audição de histórias (Grupo) - Utilização de fantoches (B.M.; B.N.S.; C.A.; I.B.; T.M. e V.A.) - Desenho, pintura, recortes e colagens (Grupo) - Realização de atividades com a educadora/estagiárias no espaço exterior (Grupo) <p>Aprendizagens evidenciadas pelo grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Designação das cores (grupo, à exceção de V.O.M.) - Identificação de representações de emoções (grupo, à exceção de V.O.M.) 	Atividade Observada	<p>Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover a capacidade de concentração. - Contribuir para o desenvolvimento da criatividade individual. - Incentivar a tomada de decisões individuais. - Estimular a participação. - Fomentar a cooperação. <p style="text-align: center;"> Acolhimento <i>Baralhando Histórias</i> Criação de Fantoches Higiene Lanche e atividades no espaço exterior Reconto da história <i>Baralhando cores</i> </p>

Decisões pedagógicas	Enquadramento nas áreas/domínios de conteúdo	Organização do espaço e materiais	Organização do grupo	Responsável pela dinamização da atividade
<i>Baralhando Histórias</i>				
<p>Leitura da obra <i>Baralhando Histórias</i>, de Gianni Rodari, com a caracterização da avó e utilização de fantoche para a menina ⁽¹⁾; diálogo sobre a mesma.</p> <p>Sugestão da criação individual de “fantoche” em cartão/cartolina, utilizando diferentes materiais (desenho e colagem) e colocação de um pau de espetada na parte de trás da criação</p>	<p>Área de Expressão e Comunicação: - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Comunicação oral)</p> <p>Área de Expressão e Comunicação: - Domínio da Educação Artística (Subdomínio das Artes Visuais)</p>	<p>Espaço: Tapete Recursos: Livro “Baralhando Histórias”, Jornal Plano A: Fantoche da menina e roupa masculina (boina, bengala, camisa e calças) Plano B: Fantoche da menina e do avô</p> <p>Espaço: Mesas de trabalho Recursos: Cartão/cartolina, revistas, cola, tesouras, lápis de carvão, lápis de cor, marcadores, paus de espetada, fita cola, tintas, lã, tecidos</p>	<p>As crianças estão sentadas em filas, intercaladas, de modo a que todas possam observar a leitura da obra.</p> <p>As crianças estão sentadas nas mesas de trabalho.</p>	<p>Vanessa Alves</p>
<p>Apresentação do jornal deixado na sala pelo avô. Reconto da história – Recorrendo às ilustrações do livro, a crianças recontam a história que ouviram e relembram a sequência da mesma.</p> <p>Jogo “Baralhando cores” – No chão estão dispostos quadrados de diferentes cores. Durante a</p>	<p>Área de Expressão e Comunicação: - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Comunicação oral).</p> <p>Área de Expressão e Comunicação:</p>	<p>Espaço: Tapete Recursos: Jornal com imagens da história e com notícia sobre o jogo “Baralhando cores”.</p> <p>Espaço: Espaço Exterior ⁽²⁾ com uma linha branca e</p>	<p>As crianças estão sentadas no tapete, de modo a conseguirem ver-se e ouvir-se umas às outras.</p> <p>No início do jogo as crianças estão de pé atrás de uma linha branca marcada no</p>	<p>Ana Oliveira</p>

<p>nova leitura da história quando ouvirem o nome de uma cor, as crianças deslocam-se para o centro da forma que corresponde à cor referida.</p>	<p>- Domínio da Educação Física (Ação da criança sobre si própria e sobre o seu corpo em movimento).</p>	<p>quadrados marcados no chão com diferentes cores. Recursos: Livro “Baralhando Histórias”, tesoura, papel autocolante branco, amarelo, vermelho, verde, roxo, laranja e azul.</p>	<p>chão. Nos momentos em que ouvem o nome de uma das cores presentes na história deslocam-se para a forma geométrica com cor igual à referida. Quando todas as crianças identificarem a cor referida a história prossegue. As crianças vão repetindo as deslocações entre as figuras sempre que ouvirem o nome de uma cor.</p>	
--	--	--	--	--

NOTAS:

(¹) – No caso de não ser possível caracterizar a avó da melhor forma, utilização de fantoches para representar a avó e a menina.

(²) – Em caso de condições atmosféricas desfavoráveis à realização da atividade ao ar livre, jogo será realizado na sala de atividades.



Figura 1 – F.M. conta a história a V.O.M..



Figura 2 – V.O.M. conta a história a F.M..



Figura 3 – F.M. e V.O.M. leem a história “Baralhando Histórias”, de Gianni Rodari.

<p>- Realização de experiências de escrita e imitação da escrita convencional (Grupo, à exceção de V.OM.)</p> <p>Aprendizagens evidenciadas pelo grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Designação das cores (grupo, à exceção de V.O.M.) - Identificação de representações de emoções (grupo, à exceção de V.O.M.) - Identificação de figuras geométricas, tais como, quadrado, triângulo, retângulo e círculo (grupo, à exceção de V.O.M.) 	Tarde	Almoço (12h-13h30)				
		<p>Acolhimento Atividades nas Áreas de Jogo (D) Educação Física Lanche</p>	<p>Acolhimento Atividades nas Áreas de Jogo (D) Lanche</p>	<p>Acolhimento Uma Bola com Piquinhos (G) Lanche</p>	<p>Acolhimento Atividades nas Áreas de Jogo (D) Lanche</p>	S. Martinho (I)
	Responsável pelas Rotinas diárias					
	Ana Oliveira	Vanessa Alves	Ana Oliveira	Vanessa Alves	Assistente operacional	

Decisões pedagógicas	Enquadramento nas áreas/domínios de conteúdo	Organização do espaço e materiais	Organização do grupo	Responsável pela dinamização da atividade
Diálogo sobre o fim de semana (A)				
<p>Diálogo em grande grupo para a partilha de experiências e vivências das crianças no fim de semana.</p>	<p>- Área de Formação Pessoal e Social: Construção da identidade e da autoestima. - Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Comunicação oral).</p>	<p>Espaço: Tapete</p>	<p>As crianças estão sentadas numa roda, de modo a conseguirem ver-se e ouvir-se umas às outras.</p>	<p>Educadora cooperante Ana Oliveira Vanessa Alves</p>

O bebé nasceu (B)

<p>Leitura da obra <i>O bebé nasceu</i> e diálogo sobre as famílias com que cada criança vive.</p>	<p>- Área de Formação Pessoal e Social: Construção da identidade e da autoestima. - Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Comunicação oral).</p>	<p>Espaço: Tapete Materiais: Livro “O bebé nasceu”</p>	<p>As crianças estão sentadas em filas, de modo a conseguirem ver as ilustrações da história.</p>	<p>Ana Oliveira Vanessa Alves</p>
--	--	--	---	---------------------------------------

As nossas famílias (C)

<p>Registo das famílias das crianças. Apresentação das famílias ao grupo.</p>	<p>- Área de Formação Pessoal e Social: Construção da identidade e da autoestima. - Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Artística (Subdomínio das Artes Visuais) e Domínio da Linguagem oral e Abordagem à Escrita (Comunicação Oral e Abordagem à Escrita).</p>	<p>Espaço: Mesas de Trabalho e Tapete Materiais: Folhas A4; marcadores e lápis de cor.</p>	<p>As crianças dividem-se pelas mesas de trabalho para realizarem os seus registos. De seguida formam uma roda no tapete para apresentarem as suas famílias ao grupo.</p>	<p>Ana Oliveira Vanessa Alves</p>
---	---	--	---	---------------------------------------

Atividades nas Áreas de Jogo (D)

<p>Atividades nas Áreas de Jogo.</p>	<p>- Área de Formação Pessoal e Social. - Área de Expressão e Comunicação. - Área do Conhecimento do Mundo.</p>	<p>Espaço: Área da Plasticina; Área da Pintura; Área das Ciências; Área dos Jogos; Área do Faz de Conta; Biblioteca; Área da Informática; Área da Escrita e Mesas de trabalho.</p>	<p>As crianças dividem-se pelas áreas de jogo consoante as suas preferências e tendo em conta as regras definidas para a utilização de cada área.</p>	<p>Educadora cooperante Ana Oliveira Vanessa Alves</p>
--------------------------------------	---	--	---	--

A fada partiu a asa e apresentação do Dia Nacional do Pijama (E)

<p>Apresentação do tema do Dia do Pijama e diálogo sobre a Missão Pijama. Elaboração dos mealheiros para angariar contributos para a Associação Mundos de Vida.</p>	<p>- Área de Formação Pessoal e Social: Construção da identidade e da autoestima. - Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Comunicação oral).</p>	<p>Espaço: Tapete e Mesas de Trabalho Materiais: Livro “A fada partiu a asa”; modelos de mealheiros da Missão Pijama; tesouras e cola.</p>	<p>As crianças estão sentadas numa roda, de modo a conseguirem ver-se e ouvir-se umas às outras.</p>	<p>Educadora cooperante Ana Oliveira Vanessa Alves</p>
O que é o S. Martinho? (F)				
<p>Diálogo acerca do S. Martinho. Apresentação da lenda de S. Martinho. Cozedura das castanhas. Criação dos cartuchos com jornal para as castanhas assadas.</p>	<p>- Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Expressão Artística (Subdomínio das Artes Visuais) e Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Comunicação oral).</p>	<p>Espaço: Tapete Materiais: Computador; projetor; tela de projeção; PowerPoint com a lenda de S. Martinho; Castanhas; tesouras; cola e jornais.</p>	<p>As crianças estão sentadas numa roda, de modo a conseguirem ver-se e ouvir-se umas às outras.</p>	<p>Educadora cooperante</p>
Uma Bola com Piquinhos (G)				
<p>Apresentação da canção “Uma Bola com Piquinhos”. Audição e interpretação da canção. Jogo de roda seguindo as indicações da canção.</p>	<p>- Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Física; Domínio da Educação Artística (Subdomínio da Música) e Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Comunicação oral).</p>	<p>Espaço: Tapete Materiais: Canção “Uma Bola com Piquinhos” e Castanhas.</p>	<p>As crianças formam uma roda de pé no tapete.</p>	<p>Ana Oliveira Vanessa Alves</p>
Bolo de Castanhas (H)				
<p>Análise da receita do Bolo de Castanhas. Medição e Comparação de quantidades. Registo da Receita.</p>	<p>- Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Expressão Artística (Subdomínio das Artes Visuais); Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Comunicação oral) e Domínio da Matemática</p>	<p>Espaço: Tapete e Mesas de trabalho. Materiais: Elementos da receita do Bolo de Castanhas (castanhas, manteiga, açúcar, fermento e ovos); Balança; Pesos; Utensílios de Cozinha (colheres, tigelas, papel de</p>	<p>As crianças estão sentadas numa roda, de modo a conseguirem ver-se e ouvir-se umas às outras. De seguida dividem-se pelas mesas de trabalho para realizarem os seus registos</p>	<p>Educadora cooperante Ana Oliveira Vanessa Alves</p>

	(Organização e Tratamento de Dados; Medida).	cozinha e batedeira); folhas A4 e A3 e marcadores.		
S. Martinho (I)				
No dia de S. Martinho, realizar-se-á uma feira alusiva ao tema. No entanto, a Educadora Cooperante não estará presente.				Assistente Operacional



Figura 1 – Apresentação dos ingredientes, já trabalhados para a realização do Bolo de Castanhas.



Figura 2 – B.P. a triturar as castanhas cozidas para o Bolo de Castanhas.



Figura 3 – J.M. a triturar as castanhas cozidas para o Bolo de Castanhas.



Figura 4 – I.B. e L.M. a juntar o açúcar aos ovos batidos para o Bolo de Castanhas.



Figura 5 – F.L. a misturar o açúcar com os ovos para o Bolo de Castanhas.



Figura 6 – Bolo de Castanhas.

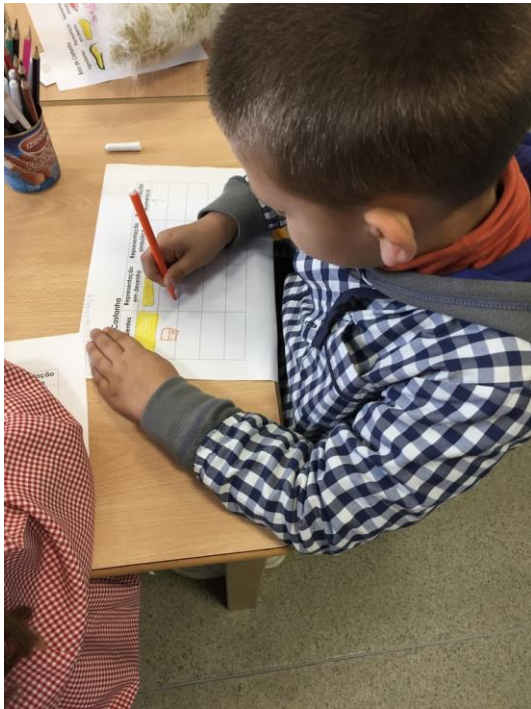


Figura 1 – I.F. a realizar o seu registo da receita do Bolo de Castanhas.



Figura 2 – F.L. a realizar o seu registo da receita do Bolo de Castanhas.



Figura 3 – A.S., B.M., L.M. e V.O.M. a realizar os seus registos da receita do Bolo de Castanhas.



Figura 4 – Registos da receita do Bolo de Castanhas.

PLANIFICAÇÃO ATIVIDADE SUPERVISIONADA: 29 de novembro 2016

<p>Necessidades de aprendizagem evidenciadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho em pequeno grupo (B.S.; F.L. e V.O.M.) - Designação das cores (V.O.M.) - Registos individuais das atividades (F.L., F.M., V.A. e V.O.M.) - Tomada de decisões em grande grupo (F.L. e V.O.M.) - Cooperação nos jogos realizados em grande grupo (B.S.; G.P.; M.M. e V.A.) - Falta de atenção durante a audição de histórias (C.A.; F.M.; M.P.; R.R.; R.M. e V.O.M.) - Motricidade Fina: Recortes (B.S.; F.M.; R.R. e V.O.M.) <p>Interesses evidenciados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento das cores (Grupo, à exceção de V.OM.) - Representação de Emoções (Grupo) - Realização de contagens e combinações (B.N.S.; D.P.; G.P.; I.B.; L.M.; M.M.; S.A. e T.M.) - Audição de histórias (Grupo) - Utilização de fantoches (B.M.; B.N.S.; C.A.; I.B.; T.M. e V.A.) - Desenho, pintura, recortes e colagens (Grupo) - Realização de atividades com a educadora/estagiárias no espaço exterior (Grupo) - Realização de experiências com elementos da natureza (Grupo) - Realização de experiências de escrita e imitação da escrita convencional (Grupo, à exceção de V.OM.) <p>Aprendizagens evidenciadas pelo grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Designação das cores (grupo, à exceção de V.O.M.) - Identificação de representações de emoções (grupo, à exceção de V.O.M.) - Identificação de figuras geométricas, tais como, quadrado, triângulo, retângulo e círculo (grupo, à exceção de V.O.M.) - Identificação de sequências temporais, tais como, ontem, hoje e amanhã (grupo, à exceção de R.R. e V.O.M.) - Reconhecimento do número e da representação de quantidade do mesmo (grupo, à exceção de V.O.M.) 	<p>Instituição: Centro Escolar de Corim Sala: 5 anos</p>	<p>Equipa educativa: Educadora: Assistente operacional: Estagiárias: Ana Catarina Oliveira e Vanessa Alves</p>
	<p>Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contribuir para o desenvolvimento de competências comunicativas. - Favorecer o desenvolvimento da capacidade de concentração. - Contribuir para o desenvolvimento da criatividade individual. - Incentivar a tomada de decisões individuais. - Estimular a participação em grande grupo. - Fomentar a cooperação em grande grupo. - Favorecer a apreciação da leitura de histórias. - Contribuir para a valorização e preservação dos livros. - Promover a valorização de ilustrações enquanto elemento portador de sentido e significado para a história e potenciador de aprendizagens. 	
	<p>Atividade Observada</p>	<p><i>O Incrível Rapaz que Comia Livros (manhã)</i></p> <p><i>O Incrível Rapaz que Comia Livros (tarde)</i></p> <p><i>Os Segredos Guardados na Barriga do Henrique</i></p> <p><i>Ilustração das Frases de O Livro Perdido</i></p> <p><i>Ordenar O Livro Perdido</i></p>

Decisões pedagógicas	Enquadramento nas áreas/domínios de conteúdo	Organização do espaço e materiais	Organização do grupo	Responsável pela dinamização da atividade
O Incrível Rapaz que Comia Livros (manhã)				
Leitura da História “O Incrível Rapaz que Comia Livros”, de Oliver Jeffers. Diálogo sobre a importância de cuidar e preservar os livros.	- Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Artística (Subdomínio das Artes Visuais) e Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Comunicação oral e Funcionalidade da linguagem escrita e a sua utilização em contexto).	Espaço: Tapete Materiais: Livro “O Incrível Rapaz que Comia Livros”, de Oliver Jeffers; Livros danificados e Livros em perfeitas condições.	As crianças estão sentadas no tapete, formando dois semicírculos, de modo a conseguirem ver e ouvir a leitura da história e para conseguirem participar no diálogo em grande grupo.	Ana Oliveira Vanessa Alves
O Incrível Rapaz que Comia Livros (tarde)				
Diálogo sobre a História apresentada de manhã, como forma de relembrar a mesma. Visualização do Vídeo da História “O Incrível Rapaz que Comia Livros”, de Oliver Jeffers.	- Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Artística (Subdomínio das Artes Visuais) e Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Comunicação oral e Funcionalidade da linguagem escrita e a sua utilização em contexto).	Espaço: Tapete Materiais: Computador; Projetor; do Vídeo da História “O Incrível Rapaz que Comia Livros”, de Oliver Jeffers.	As crianças estão sentadas no tapete, formando dois semicírculos, de modo a conseguirem ver o vídeo.	Ana Oliveira Vanessa Alves
Os Segredos Guardados na Barriga do Henrique				
Apresentação do modelo do <i>Henrique</i> . Descoberta das frases que o <i>Henrique</i> guarda na barriga.	- Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Comunicação oral e Identificação de convenções da escrita). - Área do Conhecimento do Mundo (Conhecimento do mundo físico e natural).	Espaço: Tapete Materiais: Modelo do <i>Henrique</i> com abertura na boca e na barriga e frases de “O Livro Perdido” (história criada pelo par pedagógico), numeradas no verso.	As crianças estão sentadas no tapete, formando dois semicírculos, de modo a conseguirem ver o modelo do <i>Henrique</i> e, à vez, conseguirem participar na exploração do mesmo.	Ana Oliveira

Ilustração das Frases de O Livro Perdido

<p>Ilustração das frases retiradas da barriga do <i>Henrique</i>, utilizando diferentes materiais e técnicas.</p>	<p>- Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Artística (Subdomínio das Artes Visuais) e Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Funcionalidade da linguagem escrita e a sua utilização em contexto e Identificação de convenções da escrita).</p>	<p>Espaço: Mesas de Trabalho Materiais: Frases de “O Livro Perdido” (história criada pelo par pedagógico); Cartolinas A4 brancas; lápis de carvão; lápis de cera; marcadores; cola; tesouras; pedaços de papel; pincéis; esponjas; garfos; palhinhas e tintas guache.</p>	<p>As crianças dividem-se pelas mesas de trabalho.</p>	<p>Ana Oliveira Vanessa Alves</p>
---	---	---	--	---------------------------------------

Ordenar O Livro Perdido

<p>Ordenação das ilustrações criadas pelas crianças. Diálogo sobre os elementos constituintes de um livro.</p>	<p>- Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Artística (Subdomínio das Artes Visuais), Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Comunicação oral; Funcionalidade da linguagem escrita e a sua utilização em contexto e Identificação de convenções da escrita) e Domínio da Matemática (Números e Operações).</p>	<p>Espaço: Tapete Materiais: Ilustrações criadas pelas crianças de “O Livro Perdido” (história criada pelo par pedagógico).</p>	<p>As crianças, uma a uma, colocam as ilustrações na zona do tapete, seguindo a ordem crescente da numeração das frases. De seguida, as crianças sentam-se no tapete, formando dois semicírculos, de modo a participar no diálogo.</p>	<p>Vanessa Alves</p>
--	--	---	--	----------------------



Figura 1 – Leitura do livro “O Incrível Rapaz que comia Livros”, de Oliver Jeffers.



Figura 2 – Leitura do livro “O Incrível Rapaz que comia Livros”, de Oliver Jeffers.



Figura 3 – Leitura do livro “O Incrível Rapaz que comia Livros”, de Oliver Jeffers.



Figura 1 – ‘Henrique’.

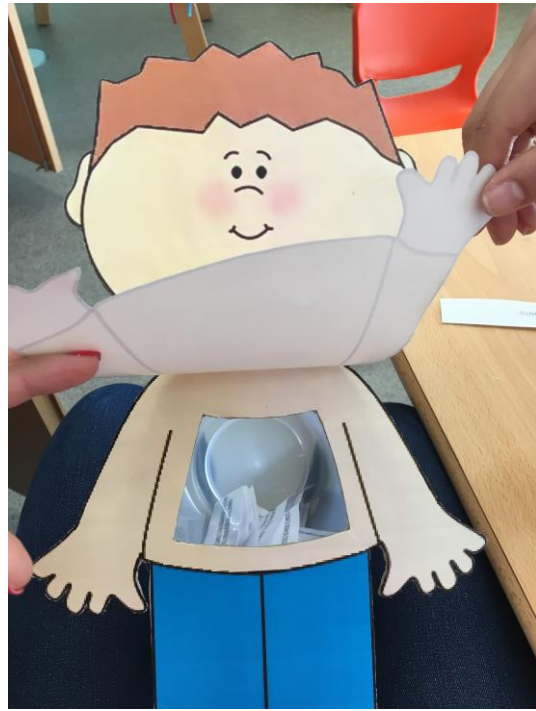


Figura 2 – Barriga do ‘Henrique’.



Figura 3 – Segredos na barriga do ‘Henrique’.



Figura 1 – Apresentação do 'Henrique'.

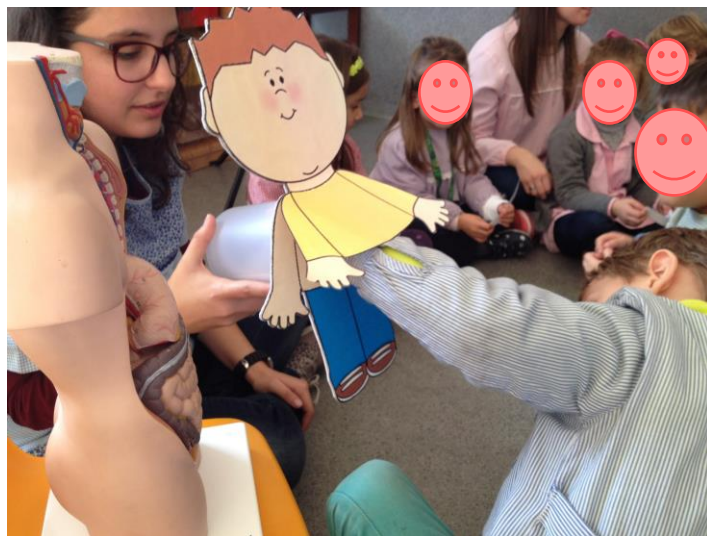


Figura 2 – E.O. a retirar um 'segredo' da barriga do Henrique.



Figura 3 – D.P. a retirar um 'segredo' da barriga do Henrique.



Figura 4 – R.R. a retirar um ‘segredo’ da barriga do Henrique.

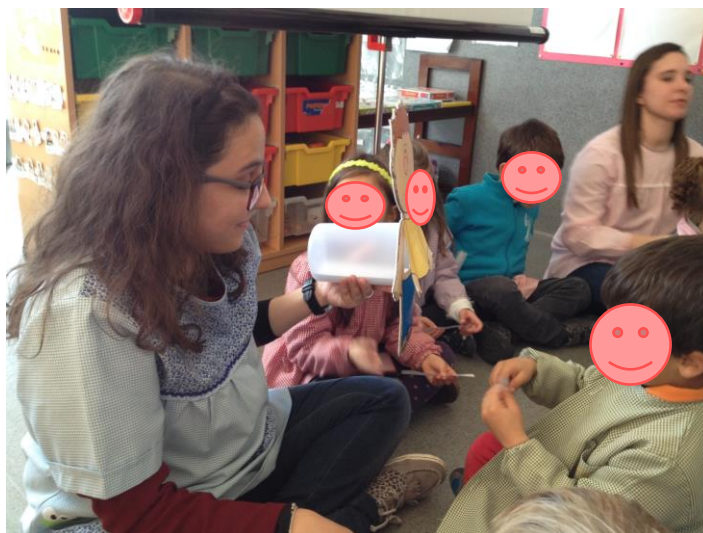


Figura 4 – R.R. desvenda o ‘segredo’ que retirou da barriga do Henrique.

Instituição Cooperante: Centro Escolar

Data da Observação: 7 de março de 2017

Orientadora Cooperante:

Ano e Turma: 2.º

Díade: Ana Catarina Oliveira e Vanessa Alves

Estagiária Observada: Ana Catarina Oliveira e Vanessa Alves

PLANIFICAÇÃO

Contextualização:

Após a realização das Fichas de Avaliação, iniciar-se-á a apresentação de uma nova unidade do manual de Estudo do Meio, “Os Seres Vivos do Meu Ambiente”, na semana de 6 a 10 de março.

Durante as observações realizadas no contexto, foi possível verificar que os alunos demonstram interesse em conhecer novos animais, dialogar sobre as suas características e fazer comparações entre eles. Deste modo, as atividades planificadas pretendem dar resposta às questões relativas às características dos animais, colocadas pelo grupo, e corresponder aos seus interesses observados.

Interesses das crianças:

- Leitura de histórias (turma);
- Experimentação de técnicas de Expressão e Educação Plástica (turma);
- Animais e as suas características (B.R., B.C., G.P., I.C., J.B.M., J.M.M., L.C., P.A., T.A.).

Necessidades reveladas:

- Dificuldades ao nível da organização perceptiva e espacial (P.P.);
- Análise e interpretação de textos (A.A., B.S., M.O., P.P., V.O.).

Área curricular: Português

Domínio: Leitura e Escrita;

Objetivo geral: 7. Ler em voz alta textos;

Descritores de desempenho: Ler um texto com articulação e entoação razoavelmente corretas.

Domínio: Leitura e Escrita;

Objetivo geral: 10. Organizar a informação de um texto lido;

Descritor de desempenho: Relacionar diferentes informações contidas no texto; Identificar o tema ou referir o assunto do texto; Indicar os aspetos nucleares do texto de maneira rigorosa, respeitando a articulação dos factos ou das ideias.

Área curricular: Estudo do Meio

Bloco: Bloco 3 – À Descoberta do Ambiente Natural;

Conteúdo: 1. Os seres vivos do seu ambiente;

Objetivos específicos: Observar e identificar alguns animais mais comuns existentes no ambiente próximo: animais selvagens; animais domésticos; reconhecer diferentes ambientes onde vivem os animais; reconhecer características externas de alguns animais.

Área curricular: Expressão e Educação Plástica

Bloco: Bloco 2 - Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies;

Conteúdo: Desenho – Desenho de Expressão Livre;

Objetivos específicos: Explorar as possibilidades de técnicas de: lápis de cor, lápis de grafite, lápis de cera, feltros, tintas e pincéis, utilizando suportes de diferentes tamanhos, espessuras, texturas e cores.

Bloco: Bloco 2 - Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies;

Conteúdo: Pintura – Pintura de Expressão Livre;

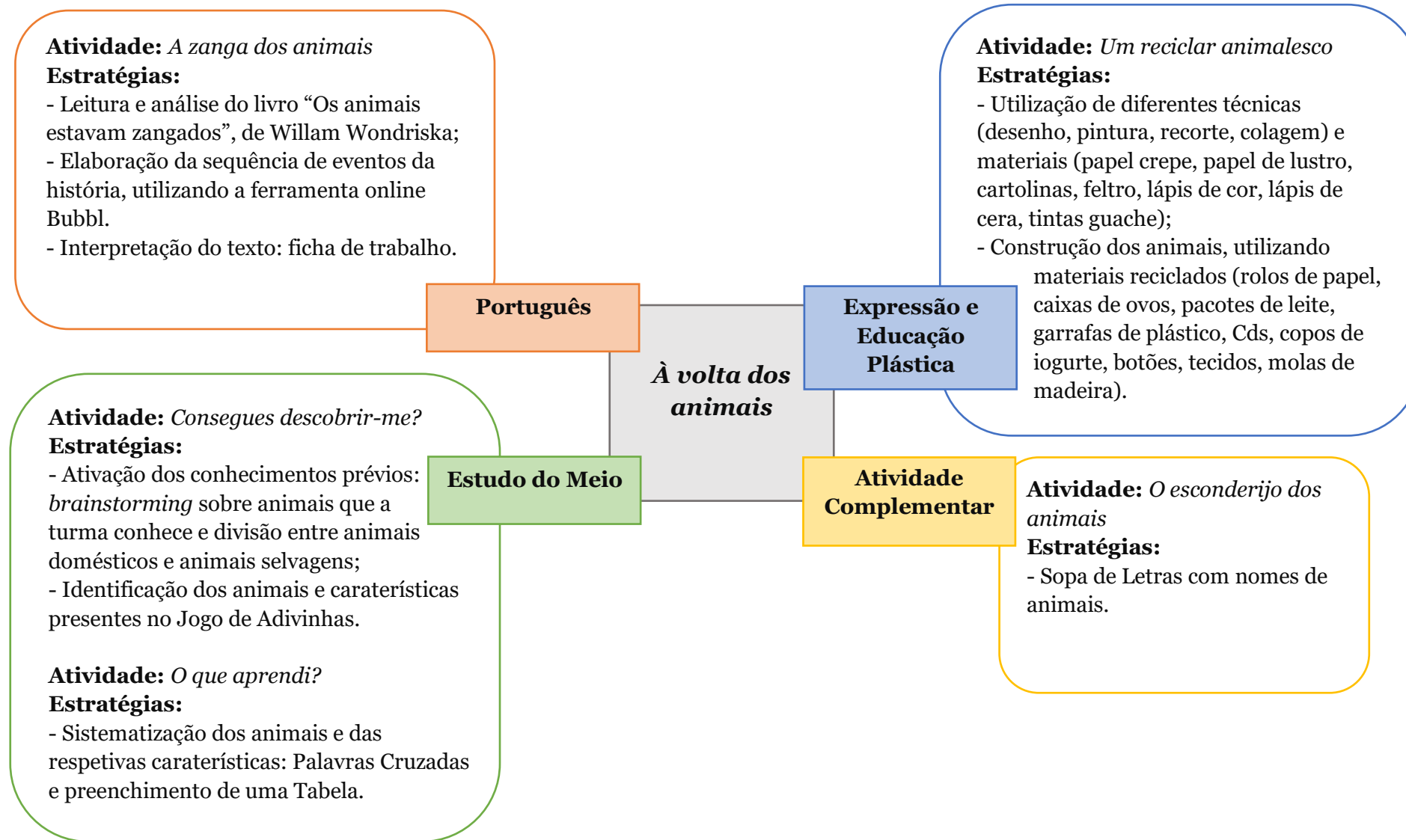
Objetivos específicos: Pintar livremente sobre suportes neutros.

Bloco: Bloco 3 - Exploração de Técnicas Diversas de Expressão

Conteúdo: Recorte, Colagem, Dobragem

Objetivos específicos: Explorar as possibilidades de diferentes materiais, reciclados ou não, recortando, dobrando e procurando formas, cores, texturas e espessuras; Fazer composições com os materiais recortados; Fazer dobragens; Explorar a terceira dimensão.

MAPA DE ARTICULAÇÃO



Dias da semana	Tempo previsto	Áreas curriculares/ domínios/blocos	Atividades	Recursos	Avaliação
Terça-feira (14h às 17h30)	14h-15h	Português - Leitura e Escrita.	<p><i>A zanga dos animais</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Leitura e análise da obra “Os animais estavam zangados”. <ol style="list-style-type: none"> Leitura, em voz alta, realizada pela diáde; Leitura realizada pelos alunos, na qual, cada um, lê um animal ou a parte do narrador. Elaboração da sequência de eventos da história, utilizando a ferramenta online Bubbl. Realização da ficha de trabalho sobre o livro. Correção da ficha de trabalho, em conjunto. 	<ul style="list-style-type: none"> Livro “Os animais estavam zangados”, de William Wondriska; Ficha de trabalho (cf. anexo 1); Computador, projetor e quadro interativo; Material de escrita. 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> Avaliação Formativa. <p>Instrumentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ficha de trabalho; Grelhas de observação (cf. anexos 8, 9 e 10).
	15h-15h30	Estudo do Meio - À descoberta do ambiente natural.	<p><i>Consegues descobrir-me?</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Ativação dos conhecimentos prévios através de um pequeno jogo. <ol style="list-style-type: none"> Resolução das adivinhas escritas no exterior dos envelopes entregues a cada aluno; Diálogo sobre os animais que 	<ul style="list-style-type: none"> 20 envelopes com adivinhas no exterior (cf. anexo 2) e cartões no interior - imagem da solução da adivinha (cf. anexo 3); Quadro branco e marcador. 	

			<p>cada aluno descobriu (identificação do animal e respetivas caraterísticas).</p>	
<p>15h30-16h 16h30-17h00</p>	<p>Expressão e Educação Plástica - Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies; - Exploração de Técnicas Diversas de Expressão.</p>	<p>Um reciclar animalesco 1. Visualização das imagens presentes no verso dos cartões (cf. anexo 4) e escolha do animal a construir; 2. Construção do animal com materiais reciclados. 2.1. Seleção dos materiais a utilizar; 2.2. Construção com os materiais selecionados.</p>	<p>- Lápis de cor, lápis de cera, lápis de grafite, marcadores, cartolinas, cola, tesouras, tintas, feltro, tecidos, penas, pacotes de leite, molas de madeira, garrafas de plástico, pratos de papel, CD's, caixas de ovos, copos de iogurte, papéis coloridos, anilhas de latas, botões.</p>	
<p>17h00-17h30</p>	<p>Estudo do Meio - À descoberta do ambiente natural.</p>	<p>O que aprendi? 1. Realização de Palavras Cruzadas sobre os animais construídos. 2. Preenchimento de uma tabela com as caraterísticas dos animais construídos.</p>	<p>- Palavras Cruzadas (cf. anexo 5); - Tabela “Como São os Animais” (cf. anexo 6); - Material de escrita.</p>	

	*Atividade Complementar	<i>O esconderijo dos animais</i> Realização de uma Sopa de Letras sobre animais.	- Sopa de Letras (cf. anexo 7); - Material de escrita.	
--	------------------------------------	--	--	--

* Esta atividade foi pensada para dar respostas aos diferentes ritmos de trabalho presentes no grupo.

Anexos

Anexo 1 – Ficha de trabalho

Centro Escolar

Nome: _____

Data: _____

1. Lê o texto com atenção.

Os Animais Estavam Zangados

Era um dia quente na selva. Os animais não tinham nada para fazer.

O leão estava zangado. Chegou-se ao pé da tartaruga e disse:

- Odeio-te porque és muito lenta.

A tartaruga estava zangada. Encarou o elefante e disse:

- Odeio-te porque és muito grande.

O elefante estava zangado. Olhou para a formiga e disse:

- Odeio-te porque és muito pequena.

A formiga estava zangada. Encarou a girafa e disse:

- Odeio-te porque és muito alta.

A girafa estava zangada. Olhou para a cobra e disse:

- Odeio-te porque és muito silenciosa.

A cobra estava zangada. Encarou o hipopótamo e disse:

- Odeio-te porque és muito gordo.

O hipopótamo estava muito zangado. Olhou para a doninha fedorenta e disse:

- Odeio-te por causa do teu cheiro.

A doninha fedorenta estava furiosa. Encarou o leão e disse:

- Odeio-te porque és muito barulhento.

Os animais estavam tão zangados que se previa mesmo uma grande zaragata. De repente, uma pomba desceu do céu. Olhou para o leão, sorrindo, e disse:

- Eu gosto de ti porque, às vezes, é bom ser barulhento.

O leão ficou contente e perguntou:

- Gostas?

A pomba voou até à tartaruga e disse:

- Eu gosto de ti porque, às vezes, é bom ser lento.

A tartaruga ficou contente e perguntou:

- Gostas?

A pomba voou até a elefante e disse:

- Eu gosto de ti porque, às vezes, é bom ser grande.

O elefante ficou contente e perguntou:

- Gostas?

A pomba voou até à formiga e disse:

- Eu gosto de ti porque, às vezes, é bom ser pequeno.

A formiga ficou contente e perguntou:

- Gostas?

A pomba voou até à girafa e disse:

- Eu gosto de ti porque, às vezes, é bom ser alto.

A girafa ficou contente e perguntou:

- Gostas?

A pomba voou até à cobra e disse:

- Eu gosto de ti porque, às vezes, é bom ser silencioso.

A cobra ficou contente e perguntou:

- Gostas?

A pomba voou até ao hipopótamo e disse:

- Eu gosto de ti porque, às vezes, é bom ser gordo.

O hipopótamo ficou contente e perguntou:

- Gostas?

A pomba voou até à doninha fedorenta e disse:

- Eu gosto de ti porque, às vezes, é bom ter cheiro.

A doninha fedorenta ficou contente e perguntou:

- Gostas?

- Sim, gosto muito de vocês – respondeu a pomba.

Era um dia quente na selva. Os animais continuavam sem nada para fazer. Mas... estavam contentes.

William Wondriska, *Os Animais Estavam Zangados*, Orfeu Mini, 1.^a edição, 2012.

2. Qual é o título do texto?

3. Quem é o autor do texto?

4. Onde se passa a história?

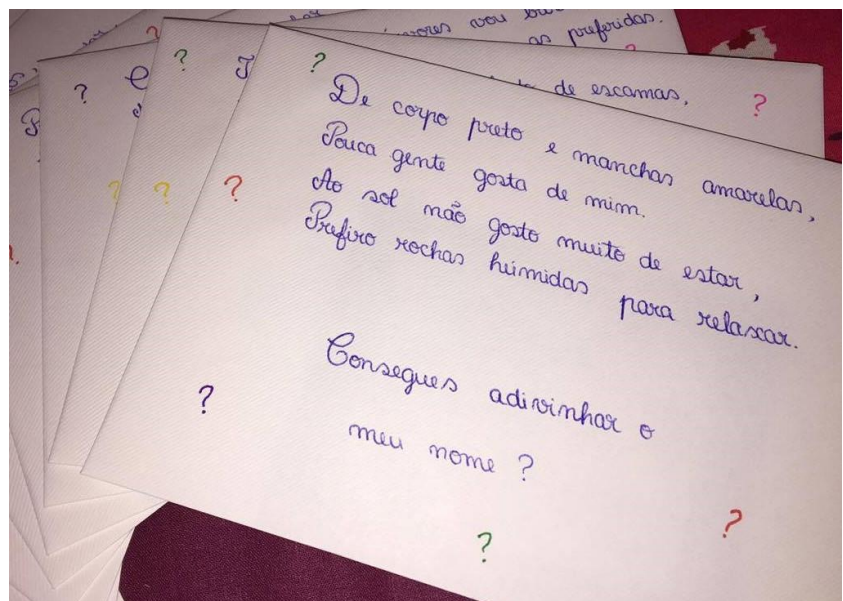
5. Liga as características ao animal presente no texto.

É bom ser barulhento
É bom ser lento
É bom ser grande
É bom ser pequeno
É bom ser alto
É bom ser silencioso
É bom ser gordo
É bom ter cheiro

Elefante
Doninha Fedorenta
Hipopótamo
Tartaruga
Formiga
Cobra
Leão
Girafa

6. Dos animais presentes na história, de qual gostaste mais e porquê?

Anexo 2 – Envelopes com adivinhas



Anexo 3 - Cartões com imagens dos animais (frente)



Anexo 4 – Cartões com imagens dos animais (verso)



Anexo 5 – Palavras Cruzadas e pistas

Centro Escolar

Nome: _____

Data: _____

Palavras Cruzadas

Segue as pistas e descobre os animais escondidos nas palavras cruzadas.

Clues for the crossword puzzle:

- 1h: _____
- 2v: _____
- 3h: _____
- 4v: _____
- 5h: _____
- 6h: _____
- 7h: _____
- 8h: _____
- 9h: _____
- 10v: _____
- 11v: _____

Localização	Pista	Animal
1 vertical	O meu corpo é comprido E todo ele coberto de escamas Tenho um primo jacaré E uma boca capaz de engolir um chimpanzé	
2 vertical	Tenho asas como um pássaro Meto medo ao mais valente Com os meus dentes afiados Saio à noite sempre contente	
3 vertical	Todo cinzento é o meu corpo Com duas grandes orelhas nasci Ando todos os dias de trombas Em manada sempre vivi	
4 vertical	Visto um fato todo feito de penas Nasço de ovos como os meus primos Tenho asas e não aprendi a voar Vivo no gelo e adoro peixe pescar	
5 vertical	De pele viscosa e língua comprida Vivo em lagos e riachos Nado bem, mas peixe não sou A saltar a todo o lado vou	
6 vertical	No meu corpo tenho penas Ponho ovos na capoeira Meu marido é bom cantor Como milho até o sol se pôr	
7 vertical	Vivo sempre no mar Sou pequena podem crer No São João sou petisco Que todos querem comer	
8 vertical	Tenho manchas no meu corpo Ao campo todos os dias vou pastar Dou-te leite, pele e boa carne Se me vires mugir, não é para te assustar	
9 vertical	Quatro patas tenho eu E uma juba de fazer inveja Como carne e durmo a sesta Eu sou rei a rugir na selva	
10 vertical	O meu corpo não tem patas Passo a vida a rastejar De mim todos têm medo Sou muito comprida, isso não é segredo	

11 vertical	Tenho penas, tenho bico Sou ave tropical a valer Mesmo a repetir tudo o que dizes Ave colorida não deixo de ser	
1 horizontal	Sou primo do lagarto, Da iguana e da lagartixa Se estou assustado mudo de cor A camuflar-me sou Senhor	
2 horizontal	Sou bom nadador Mas no mar não posso estar Tenho bico, patas e penas Nas quintas e lagos podes-me encontrar	
3 horizontal	Sou pequenino e engraçado Nos corais gosto de viver Tenho escamas e barbatanas De cor branca e laranja costume ser	
4 horizontal	Vivo feliz nos oceanos Com a minha família a nadar Para respirar uso pulmões Como peixes e lulas para puder brincar	
5 horizontal	Tenho o corpo achatado Só na água posso viver Com o meu rabo comprido Nado no fundo do mar sem ninguém me ver	
6 horizontal	Posso ser lenta a caminhar E nas costas uma carapaça ter Mas a nadar sou graciosa E deixo os meus filhos na praia antes de eles nascerem	
7 horizontal	Como frutas que às árvores vou buscar Mas as bananas são sem dúvida as preferidas De ramo em ramo ando a pular Passo o dia a brincar	
8 horizontal	Tenho corpo oval, coberto de escamas Sou prateado e ganhei listas pretas Como de tudo e de tudo gosto Vivo nos mares junto à costa	
9 horizontal	De corpo preto e manchas amarelas Pouca gente gosta de mim Ao sol não gosto muito de estar Pois prefiro rochas húmidas para relaxar	

Anexo 6 – Caraterísticas dos Animais

Centro Escolar

Nome: _____

Data: _____

Como São os Animais?

Preenche a tabela com as caraterísticas dos animais que descobriste nas palavras cruzadas.

Animal	Habitat	Corpo			Deslocação	Respiração	Reprodução	Grupo
		Revestimento	Membros	Boca/Bico				
Camaleão								
Cobra								
Crocodilo								

Elefante								
Galinha								
Golfinho								
Leão								
Macaco								
Morcego								
Papagaio								
Pato								

Peixe-palhaço								
Pinguim								
Rã								
Raia								
Salamandra								
Sardinha								
Sargo								
Tartaruga								

Vaca								
-------------	--	--	--	--	--	--	--	--

Anexo 7 – Sopa de Letras

A sopa dos animais

I	V	B	B	Z	U	A	H	N	O	G	E	C	K	A
W	X	O	G	H	R	X	R	A	Y	I	L	O	A	V
L	E	R	U	L	X	N	N	K	X	Y	O	R	P	A
Y	R	B	C	A	G	I	M	R	O	F	H	R	Q	C
D	G	O	C	P	W	I	M	Q	N	S	N	U	A	A
G	I	L	O	P	O	I	A	E	B	Q	I	B	R	K
F	T	E	O	T	R	N	C	T	C	R	F	W	B	T
Y	J	T	H	Y	A	P	A	N	O	A	L	O	A	B
O	J	A	L	M	Q	G	C	A	B	T	O	G	C	T
V	O	K	E	V	O	S	O	F	R	O	G	I	A	Q
E	V	J	O	H	M	R	M	E	A	K	Q	R	H	Q
L	L	S	C	Z	O	J	C	L	C	A	V	A	L	O
H	O	T	K	H	S	M	D	E	V	A	A	F	E	B
A	P	H	Z	A	C	N	Q	Z	G	T	K	A	B	A
Z	P	A	G	R	A	H	S	F	V	O	H	F	A	N

- Abelha
- Borboleta
- Burro
- Cabra
- Cavalo
- Cegonha
- Cobra
- Coelho
- Elefante
- Formiga
- Gato
- Girafa
- Golfinho
- Macaco
- Morcego
- Mosca
- Ovelha
- Polvo
- Rato
- Tigre
- Vaca

Anexo 8 – Grelhas de Observação (Português)

Instituição Cooperante: Centro Escolar

Data da Observação: 7 de março de 2017

Orientadora Cooperante:

Ano e Turma: 2.º

Díade: Ana Catarina Oliveira e Vanessa Alves

Estagiária Observada: Ana Catarina Oliveira e Vanessa Alves

Grelha de Observação de Português

Parâmetros a observar Alunos	Participação		Leitura		Expressão Oral		Compreensão de texto	
	Interesse em Participar	Pertinência da Informação	Dicção	Entoação	Domínio do Vocabulário	Articulação Lógica de Ideias	Interpretação da Informação	Correção Ortográfica
A.A.								
B.S.								
B.R.								
B.C.								
G.P.								
I.C.								
I.M.								
J.B.								
J.M.								
J.P.								
L.C.								
L.M.								
M.O.								

M.S.								
P.A.								
P.P.								
R.M.								
S.B.								
T.A.								
V.O.								

Níveis de Desempenho:

M.D. – E capaz de realizar, mas com muita dificuldade

A.D. – Revela alguma dificuldade

S.D. – Não evidencia dificuldade

M.F. – Revela muita facilidade

Anexo 9 – Grelhas de Observação (Estudo do Meio)

Instituição Cooperante: Centro Escolar

Data da Observação: 7 de março de 2017

Orientadora Cooperante:

Ano e Turma: 2.º

Díade: Ana Catarina Oliveira e Vanessa Alves

Estagiária Observada: Ana Catarina Oliveira e Vanessa Alves

Grelha de Observação de Estudo do Meio

Alunos	Parâmetros a observar	Participação		Expressão Oral		Conhecimentos Prévios	
		Interesse em Participar	Pertinência da Informação	Domínio do Vocabulário	Articulação Lógica de Ideias	Identificação de animais	Identificação de caraterísticas de diferentes animais
A.A.							
B.S.							
B.R.							
B.C.							
G.P.							
I.C.							
I.M.							
J.B.							
J.M.							
J.P.							
L.C.							
L.M.							
M.O.							

M.S.						
P.A.						
P.P.						
R.M.						
S.B.						
T.A.						
V.O.						

Níveis de Desempenho:

M.D. – E capaz de realizar, mas com muita dificuldade

A.D. – Revela alguma dificuldade

S.D. – Não evidencia dificuldade

M.F. – Revela muita facilidade

Anexo 10 – Grelhas de Avaliação (Expressão e Educação Plástica)

Instituição Cooperante: Centro Escolar

Data da Observação: 7 de março de 2017

Orientadora Cooperante:

Ano e Turma: 2.º

Díade: Ana Catarina Oliveira e Vanessa Alves

Estagiária Observada: Ana Catarina Oliveira e Vanessa Alves

Grelha de Observação de Expressão e Educação Plástica

Parâmetros a observar Alunos	Criatividade		Motricidade Fina				Organização		Colaboração	
	Personalização do Animal	Utilização dos Materiais	Desenho	Recorte	Colagem	Pintura	Materiais	Espaço	Partilha de Materiais	Trabalho Colaborativo com Pares
A.A.										
B.S.										
B.R.										
B.C.										
G.P.										
I.C.										
I.M.										
J.B.										
J.M.										
J.P.										
L.C.										
L.M.										
M.O.										

M.S.										
P.A.										
P.P.										
R.M.										
S.B.										
T.A.										
V.O.										

Níveis de Desempenho:

M.D. – E capaz de realizar, mas com muita dificuldade

A.D. – Revela alguma dificuldade

S.D. – Não evidencia dificuldade

M.F. – Revela muita facilidade



Figura 1 – Macaco criado por L.M..



Figura 2 – Leão criado por J.M..



Figura 3 – Morcego criado por M.S..



Figura 4 – Sapo criado por S.B..



Figura 5 – Salamandra criada por J.P..



Figura 6 – Vaca criada por M.O..



Figura 7 – Crocodilo criado por A.A..



Figura 8 – Sardinha criada por P.A..



Figura 9 – Papagaio criado por G.P..



Figura 10 – Cobra criada por L.C..



Figura 11 – Peixe-palhaço criado por I.M..



Figura 12 – Raia criada por J.B..



Figura 13 – Sargo criado por V.O..



Figura 14 – Galinha criada por B.S..



Figura 15 – Golfinho criado por P.P..



Figura 16 – Elefante criado por R.M..



Figura 17 – Pato criado por B.R..



Figura 18 – Tartaruga criada por I.C..



Figura 19 – Pinguim criado por T.A..

Instituição Cooperante: Centro Escolar

Data da Observação: 22 de março de 2017

Orientadora Cooperante:

Ano e Turma: 2.º

Díade: Ana Catarina Oliveira e Vanessa Alves

Estagiária Observada: Ana Catarina Oliveira

PLANIFICAÇÃO

Contextualização:

Durante a observação do grupo, foi possível compreender que os alunos gostavam de falar e partilhar entre si ideias sobre filmes e vídeos que viam em casa, em diferentes dispositivos tecnológico, telemóveis, computadores, tablets e televisões. Depois da abordagem ao tema “Cinema”, na Atividade Supervisionada, era necessário dar continuidade ao tema, de forma a compreender o impacto desta atividade no grupo. Desta forma, as atividades planificadas iniciam-se com um momento de cinema, de modo a corresponder ao entusiasmo demonstrados pelos alunos, em relação a este tema.

Uma vez que, “o trabalho sobre a compreensão da oralidade influencia também a qualidade da exposição dos alunos” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 7)¹, as atividades que sucedem o momento de cinema integram a Área Curricular de Português e pretendem favorecer o desenvolvimento da compreensão de textos ouvidos e estimular o desenvolvimento de capacidades de expressão oral.

Em diálogo com a professora cooperante e através da observação e participação nas atividades desenvolvidas na semana anterior, foi possível compreender que na Área Curricular de Estudo do Meio deveria ser iniciada a exploração da temática “As Plantas”. Assim, as atividades planificadas, pretendem dar continuidade ao tema abordado no dia anterior a esta intervenção, mas também abordar a temática de Estudo do Meio referida, correspondendo aos interesses das crianças em experimentar e explorar recursos naturais presentes no seu meio.

¹ Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Interesses das crianças:

- Visualização de vídeos e animações digitais (turma);
- Leitura e audição de histórias (turma);
- Realização de atividades experimentais (turma).

Necessidades reveladas:

- Dificuldades ao nível da organização perceptiva e espacial (P.P.);
- Dificuldades de colaboração com os pares (A.A.);
- Compreensão e interpretação de textos ouvidos ou lidos (A.A., B.S., M.O., P.P., V.O.).

Área curricular: Português

Domínio: Oralidade

Conteúdo: Compreensão e expressão

Objetivo geral: Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos

Descritores de desempenho: Referir o essencial de textos ouvidos.

Domínio: Oralidade

Conteúdos: Compreensão e expressão

Objetivo geral: Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor

Descritores de desempenho: Partilhar ideias e sentimentos; Recontar e contar.

Domínio: Iniciação à Educação Literária

Conteúdo: Compreensão de texto

Objetivo geral: Compreender o essencial dos textos escutados e lidos

Descritor de desempenho: Interpretar as intenções e as emoções das personagens de uma história; Fazer inferências (de sentido – atitude); recontar uma história ouvida ou lida; Propor alternativas distintas: alterar características das personagens.

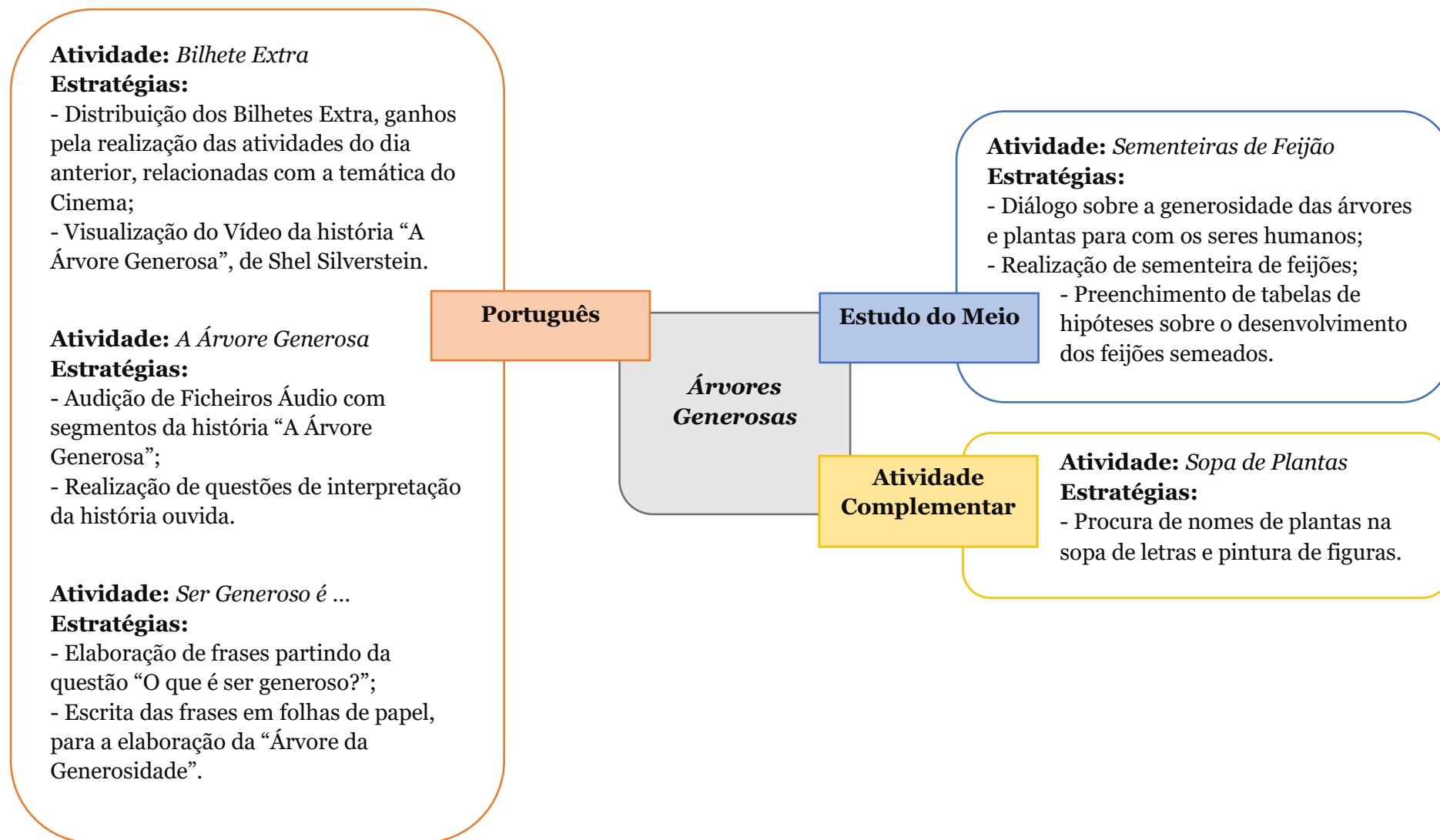
Área curricular: Estudo do Meio

Bloco: Bloco 3 – À Descoberta do Ambiente Natural

Conteúdo: Os Seres Vivos do Seu Ambiente

Objetivos específicos: Observar e identificar algumas plantas mais comuns existentes no ambiente próximo.

MAPA DE ARTICULAÇÃO



Dias da semana	Tempo previsto	Áreas Curriculares/ Domínios/Blocos	Atividades	Recursos	Avaliação
Quarta-feira 09h00-10h30 11h00-12h30	09h00-09h30	Português	<p>Rotina Diária</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrega dos Cadernos de Português/Estudo do Meio; - Escrita da data, nome, abecedário minúsculo, abecedário maiúsculo e frase do dia; - Verificação do ClassDojo; - Escrita de frases, nos Cadernos de Português/Estudo do Meio, ditadas pela professora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cadernos de Português/Estudo do Meio; Material de Escrita; Computador; Quadro Interativo; Projetor. 	<p>Modalidade de avaliação: Avaliação Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação: Grelhas de Observação (cf. Anexo 6 e 7)</p>
	09h30-10h30	<p>Português</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oralidade - Iniciação à Educação Literária 	<p>Bilhete Extra</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distribuição dos Bilhetes Extra, ganhos pela realização das atividades do dia anterior, relacionadas com a temática do Cinema; - Visualização do Vídeo da história “A Árvore Generosa”, de Shel Silverstein. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bilhetes de Cinema (cf. Anexo 1); Vídeo da história “A Árvore Generosa” (cf. Anexo Digital 1); Computador; Projetor. 	

			<p><i>A Árvore Generosa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Audição de Ficheiros Áudio com segmentos da história “A Árvore Generosa”; - Realização de questões de interpretação da história ouvida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ficheiros Áudio com segmentos da história “A Árvore Generosa” (cf. Anexos Digitais 2 a 6); Questões de interpretação da história “A Árvore Generosa” (cf. Anexo 2); Computador. 	
			<p><i>Ser Generoso é ...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de frases partindo da questão “O que é ser generoso?”; - Escrita das frases em folhas de papel, para a elaboração da “Árvore da Generosidade”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Folhas Generosas (cf. Anexo 3); Tronco da Árvore da Generosidade (cf. Anexo 4); Tesouras; Colas; Marcadores; Cadernos de Português/Estudo do Meio; Material de Escrita. 	
11h00-12h30	<p>Estudo do Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bloco 3 – À Descoberta do Ambiente Natural 	<p><i>Sementeiras de Feijão</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo sobre a generosidade das árvores e plantas para com os seres humanos; - Realização de sementeira de feijões; - Preenchimento de tabelas de hipóteses sobre o 	<ul style="list-style-type: none"> - 40 Feijões; 40 copos de plástico; terra; pá; borrifador; plástico para proteger as mesas; etiquetas; 20 pares de luvas; Tabela de Hipóteses (cf. Anexo 5); 		

			desenvolvimento dos feijões semeados.	Material de Escrita; Computador; Projetor.	
	*Atividade Complementar	Sopa de Plantas - Procura de nomes de plantas na sopa de letras e pintura de figuras.		- Sopa de Letras (cf. Anexo 8)	

* Esta atividade foi pensada para dar respostas aos diferentes ritmos de trabalho presentes no grupo.

Anexos

Anexo 1 – Bilhetes de Cinema para o filme “A Árvore Generosa”



Anexo 2 – Questões de Interpretação da História “A Árvore Generosa”

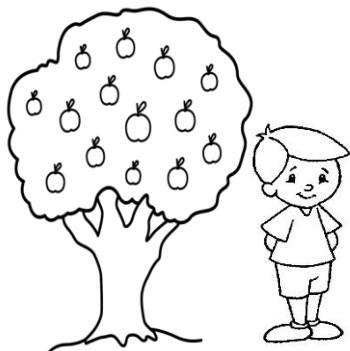
Centro Escolar

Nome: _____

Data: _____

1. A história que acabaste de ouvir fala de ...**1.1.** Assinala com um X, no quadrado, a resposta correta.

Um menino e uma menina



Uma árvore e um menino



Uma menina e um leão



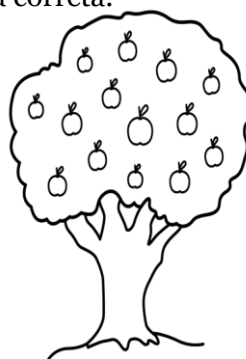
Um menino e uma flor

2. O menino amava ...**2.1.** Assinala com um X, no quadrado, a resposta correta.

Aquele leão



Aquele menina



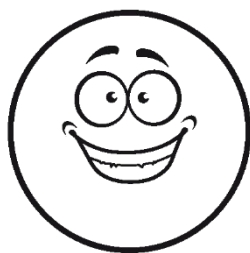
Aquele árvore



Aquele flor

3. E a árvore era ...

3.1. Assinala com um X, no quadrado, a resposta correta.



Feliz



Triste



Zangada



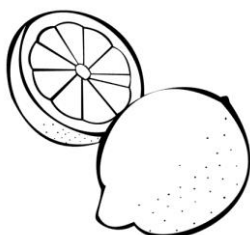
Admirada

4. Para o menino ganhar dinheiro a árvore deu-lhe ...

4.1. Assinala com um X, no quadrado, a resposta correta.



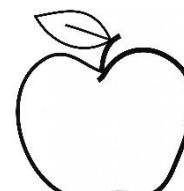
Pimentos



Limões



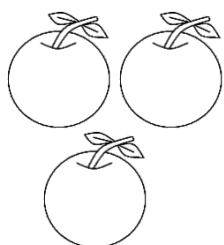
Cenouras



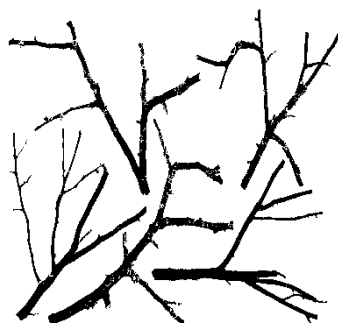
Maçãs

5. Para o menino construir uma casa a árvore deu-lhe ...

5.1. Assinala com um X, no quadrado, a resposta correta.



Laranjas



Ramos



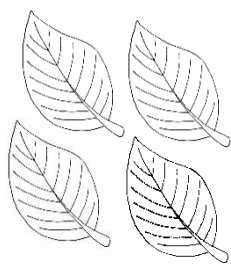
Dinheiro



Guarda-chuvas

6. Para o menino construir um barco a árvore deu-lhe ...

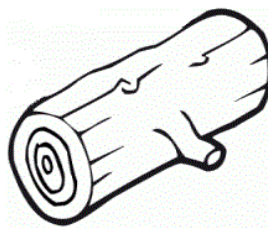
6.1. Assinala com um X, no quadrado, a resposta correta.



Folhas



Brócolos



Tronco

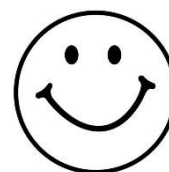


Tomates

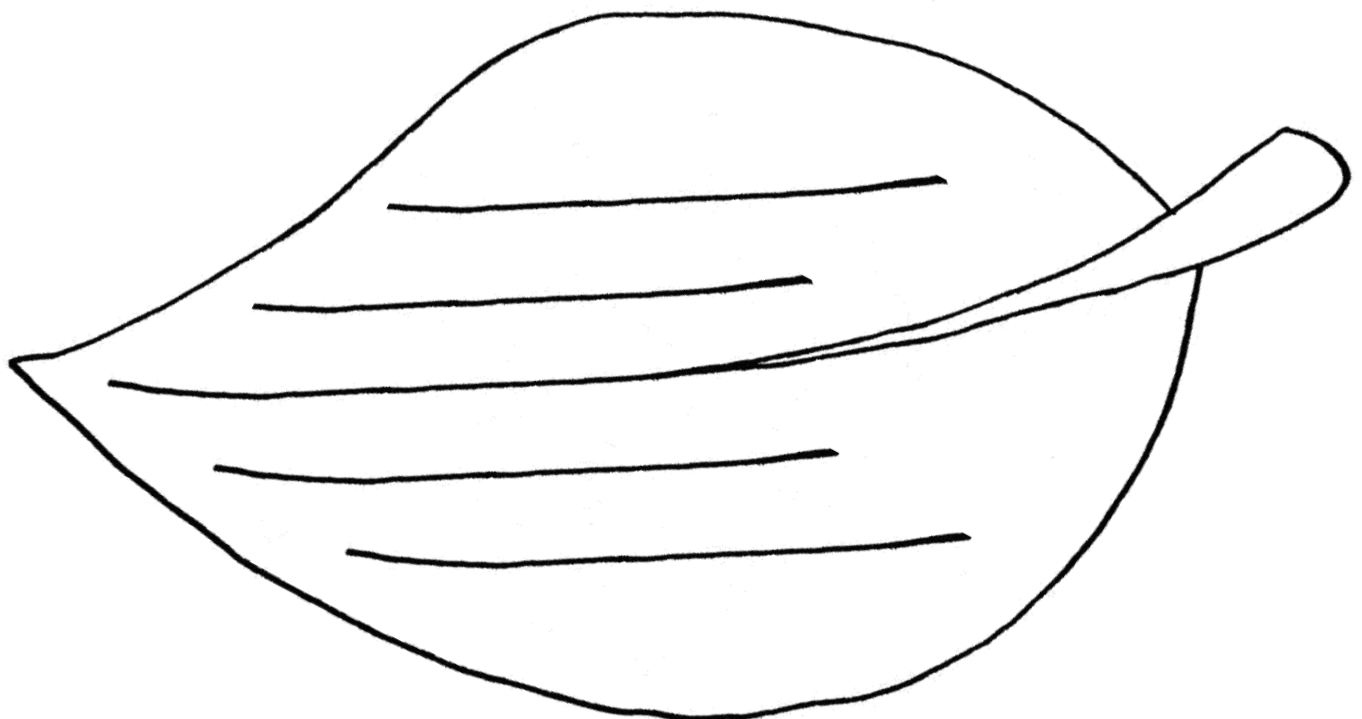
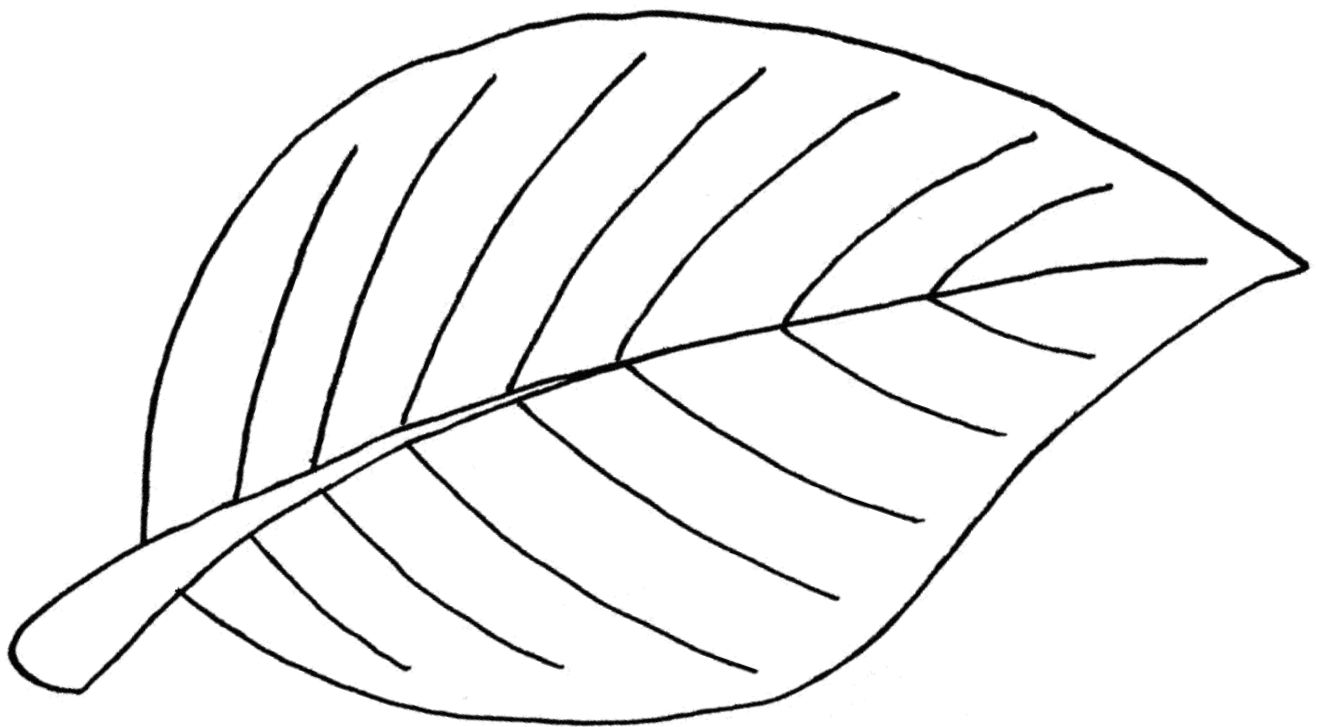
7. Na tua opinião, a árvore era generosa? Porquê?

8. Para ti, o que é ser generoso?

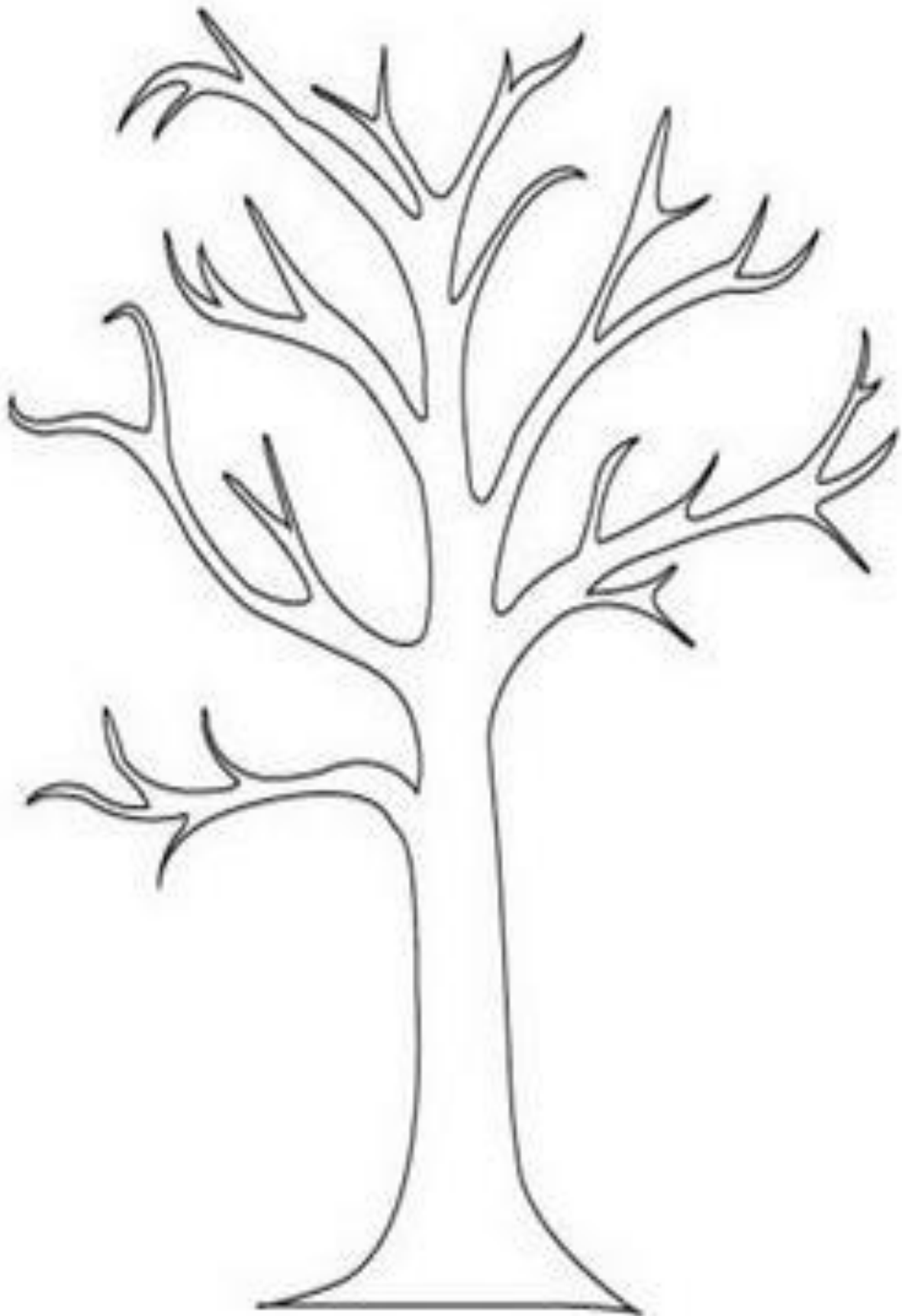
Bom Trabalho!



Anexo 3 – Folhas Generosas



Anexo 4 – Tronco da Árvore da Generosidade



Anexo 5 - Tabela de Hipóteses

TABELA DE INVESTIGAÇÃO

<p>Nome da Atividade</p>			
<p>Materiais que usei (Regista os materiais que usaste)</p>			
<p>O que fiz (Regista o que fizeste)</p>			
<p>Resultado (Desenha o resultado que obtiveste)</p>	<p>1 Semana depois (Desenha o resultado que obtiveste)</p>	<p>2 Semanas depois (Desenha o resultado que obtiveste)</p>	<p>3 Semanas depois (Desenha o resultado que obtiveste)</p>
<p>A minha Conclusão (Regista o que concluíste)</p>			

Anexo 6 – Grelha de Observação de Português

Instituição Cooperante: Centro Escolar	Data da Observação: 22 de março de 2017
Orientadora Cooperante:	Ano e Turma: 2.º
Díade: Ana Catarina Oliveira e Vanessa Alves	Estagiária Observada: Ana Catarina Oliveira

Grelha de Observação de Português

Parâmetros a observar	Expressão Oral		Compreensão do Texto				Participação	
	Domínio do Vocabulário	Articulação Lógica de Ideias	Compreensão do texto essencial do texto escutado	Interpretação da informação do texto escutado	Identificação de características das personagens	Elaboração de inferências (de sentimento – atitude)	Interesse em Participar	Pertinência da Informação
Alunos								
A.A.								
B.S.								
B.R.								
B.C.								
G.P.								
I.C.								
I.M.								
J.B.								

J.M.								
J.P.								
L.C.								
L.M.								
M.O.								
M.S.								
P.A.								
P.P.								
R.M.								
S.B.								
T.A.								
V.O.								

Níveis de Desempenho:**N.R.** – Não Revela**R.P.** – Revela Pouco**R.** – Revela**R.M.** – Revela Muito

Anexo 7 – Grelha de Observação de Estudo do Meio

Instituição Cooperante: Centro Escolar

Data da Observação: 22 de março de 2017

Orientadora Cooperante:

Ano e Turma: 2.º

Díade: Ana Catarina Oliveira e Vanessa Alves

Estagiária Observada: Ana Catarina Oliveira

Grelha de Observação de Estudo do Meio

Parâmetros a observar	Conhecimentos Prévios		Expressão Oral		Participação		Organização		Cooperação	
	Identificação de plantas presentes no seu meio próximo	Identificação de características das plantas	Domínio do Vocabulário	Articulação Lógica de Ideias	Interesse em Participar	Pertinência da Informação	Espaço	Materiais	Partilha de materiais	Trabalho Colaborativo entre pares
Alunos										
A.A.										
B.S.										
B.R.										
B.C.										
G.P.										
I.C.										
I.M.										
J.B.										

J.M.										
J.P.										
L.C.										
L.M.										
M.O.										
M.S.										
P.A.										
P.P.										
R.M.										
S.B.										
T.A.										
V.O.										

Níveis de Desempenho:**N.R.** – Não Revela**R.P.** – Revela Pouco**R.** – Revela**R.M.** – Revela Muito

Anexo 8 – Atividade Complementar

SOPA DE LETRAS

Encontra os nomes das plantas na sopa de letras e pinta as figuras.

N	X	S	A	R	D	I	N	H	E	I	R	A	S	H	J	N	M	D
A	L	F	A	C	E	T	Y	U	O	B	R	O	C	O	L	O	S	S
R	N	D	S	D	R	T	V	S	D	I	L	Ç	H	A	Z	R	E	X
C	B	M	O	R	A	N	G	U	E	I	R	O	D	S	H	F	R	Y
I	F	S	Y	T	Ç	P	W	D	G	M	E	I	P	V	O	M	A	J
S	H	A	O	G	L	U	I	K	H	O	D	G	Ç	I	E	B	F	K
O	I	D	R	B	S	V	Ç	M	P	D	I	F	D	J	H	G	U	I
H	D	F	I	N	R	A	S	I	M	E	Z	L	W	D	T	I	N	U
G	A	G	E	M	P	E	G	R	S	A	C	S	J	L	T	R	E	A
F	X	T	T	H	Y	S	J	C	A	U	C	I	O	P	L	A	N	B
A	C	R	A	Y	D	C	M	E	C	V	G	I	R	A	S	S	O	L
S	F	K	M	U	L	O	P	L	P	L	M	T	E	W	T	V	F	S
I	P	R	O	S	E	I	R	A	Q	E	R	T	U	I	P	L	S	E
U	V	L	T	Z	U	F	U	R	O	P	L	R	T	A	R	T	F	R
L	O	Q	Ç	S	W	K	A	S	L	A	S	G	H	J	Ç	A	Q	E

- Alecrim
- Alface
- Brócolos
- Girassol
- Macieira
- Morangueiro
- Narciso
- Nenúfares
- Roseira
- Salsa
- Sardineira
- Tomateiro
- Videira

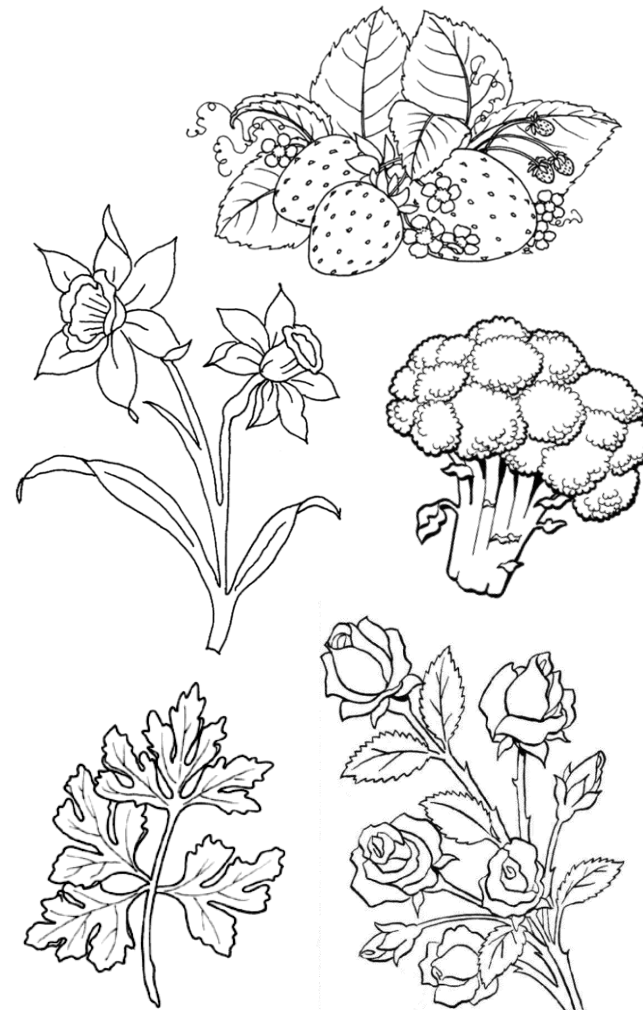




Figura 1 – L.C. a colorir a sua folha.

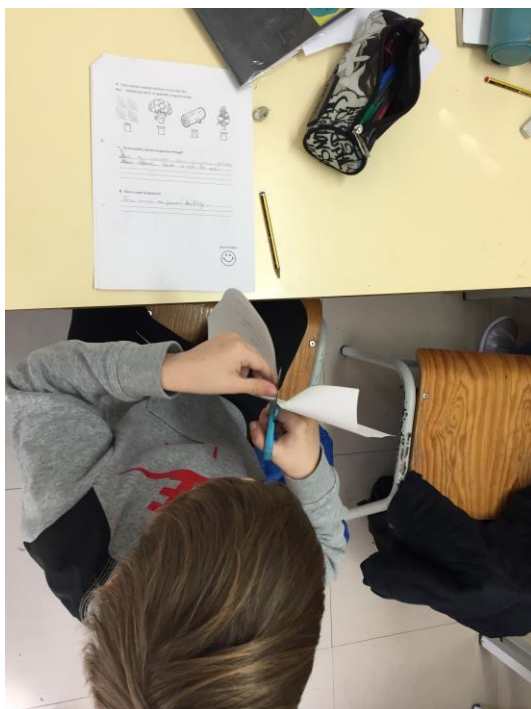


Figura 2 – M.O. a recortar a sua folha.

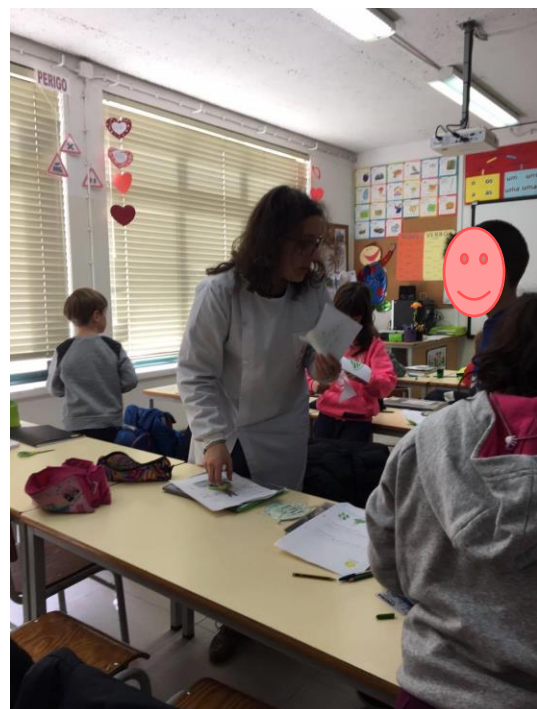


Figura 3 – Apoio a P.P., explicação pormenorizada da atividade.



Figura 4 – B.R. e J.B. a colorir e a recortar as suas folhas.

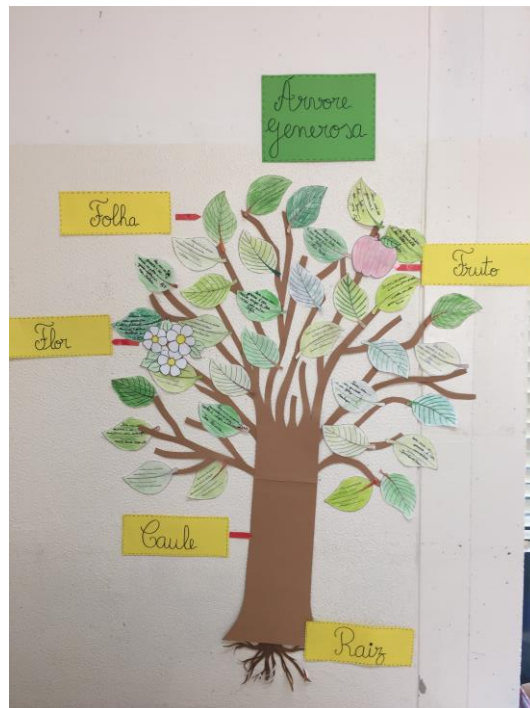


Figura 5 – Árvore Generosa completa.



Figura 1 – Colocação da terra nos vasos.



Figura 2 – B.R., I.C. e L.C. a colocar os feijões na terra.



Figura 3 – L.M. a borrifar as suas sementeiras.

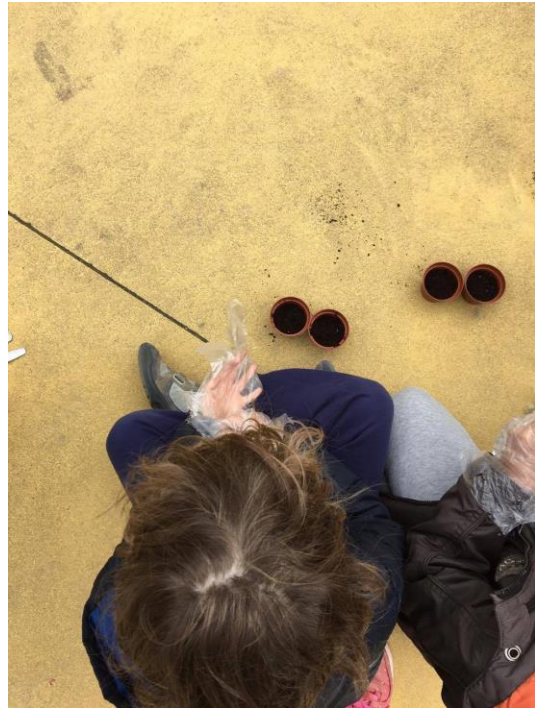


Figura 4 – Sementeiras do G.P. concluídas.



Figura 5 – Desenvolvimento das sementeiras.



Figura 6 – Sementeiras um mês depois.

Instituição Cooperante: Centro Escolar

Data da Observação: 16, 17 e 18 de maio de 2017

Orientadora Cooperante:

Ano e Turma: 2.º

Díade: Ana Catarina Oliveira e Vanessa Alves

Estagiária Observada: Ana Catarina Oliveira

PLANIFICAÇÃO

Contextualização:

O percurso didático para os três dias individuais, construído em torno do tema “O Reino das Cores”, pretende, através do desenvolvimento de diferentes estratégias didáticas, abordar conteúdos nas áreas curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressão e Educação Físico-Motora, Expressão e Educação Musical, Expressão e Educação Plástica e Expressão e Educação Dramática.

De modo a corresponder aos interesses e necessidades observados nas interações com o grupo de crianças, a mestranda criou atividades, interligadas por um tema comum, que pretendem favorecer o desenvolvimento de novas aprendizagens, estimular a interação e colaboração entre pares, motivar as crianças para a exploração das suas capacidades motoras e promover o contacto com diferentes recursos didáticos de forma a envolver de todas as crianças durante as atividades de todo o percurso didático.

Pelo desenvolvimento de diferentes atividades, nas quais as crianças poderão manipular e criar diversos materiais manipuláveis e experimentar aplicações e ferramentas tecnológicas, a mestranda pretende favorecer a aprendizagem de todas as crianças, estimulando e motivando todo o grupo, durante todo o percurso didático, para o desenvolvimento de novas aprendizagens.

Interesses das crianças:

- Leitura e audição de histórias (turma);
- Realização de desafios matemáticos (B.R., B.C., I.C., J.B., J.M., L.C. e P.A.);
- Realização de jogos informáticos (turma);
- Realização de desafios e jogos de palavras (turma);

- Realização de atividades de Expressão e Educação Plástica (turma);
- Realização de atividades no espaço exterior (turma).

Necessidades reveladas:

- Compreensão e interpretação de textos ouvidos ou lidos (A.A., B.S., M.O., P.P., V.O.);
- Dificuldades de concentração e persistência na realização de tarefas (A.A., B.S., M.O., P.P. e V.O.);
- Dificuldades ao nível da organização perceptiva e espacial (P.P.);
- Dificuldades de colaboração com os pares (A.A.).

Área Curricular: Português

Domínio: Oralidade

Conteúdos: Interação discursiva e Compreensão e expressão

Objetivo geral: Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor

Descritores de desempenho: Responder adequadamente a perguntas; Partilhar ideias e sentimentos.

Domínio: Leitura e Escrita

Conteúdo: Compreensão de texto

Objetivo geral: Organizar a informação de um texto lido

Descritores de desempenho: Identificar, por expressões de sentido equivalente, informações contidas explicitamente em pequenos textos narrativos; Relacionar diferentes informações contidas no texto, de maneira a pôr em evidência a sequência temporal de acontecimentos, mudança de lugar, encadeamentos de causa e efeito; Indicar os aspetos nucleares do texto de maneira rigorosa, respeitando a articulação dos factos ou das ideias assim como o sentido do texto e as intenções do autor.

Domínio: Iniciação à Educação Literária

Conteúdo: Audição e leitura

Objetivo geral: Ouvir ler e ler textos literários

Descritores de desempenho: Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância; Praticar a leitura silenciosa; Ler pequenos trechos em voz alta.

Domínio: Iniciação à Educação Literária

Conteúdo: Compreensão de texto

Objetivo geral: Compreender o essencial dos textos escutados e lidos

Descritores de desempenho: Antecipar conteúdos com base no título e nas ilustrações; Interpretar as intenções e as emoções das personagens de uma história; Fazer inferências (de sentimento – atitude); Recontar uma história ouvida ou lida; Propor alternativas distintas: alterar características das personagens; Propor um final diferente para a história ouvida ou lida.

Área curricular: Matemática

Domínio: Geometria e Medida

Conteúdo: Figuras Geométricas

Objetivo geral: Reconhecer e representar formas geométricas

Descritor de desempenho: Identificar figuras geométricas numa composição e efetuar composições de figuras geométricas.

Domínio: Geometria e Medida

Conteúdo: Medida

Objetivo geral: Medir distâncias e comprimentos

Descritor de desempenho: Identificar o perímetro de um polígono como a soma das medidas dos comprimentos dos lados, fixada uma unidade.

Domínio: Geometria e Medida

Conteúdo: Medida

Objetivo geral: Medir áreas

Descritores de desempenho: Medir áreas de figuras efetuando decomposições em partes geometricamente iguais tomadas como unidade de área; Comparar áreas de figuras utilizando as respetivas medidas, fixada uma mesma unidade de área.

Área curricular: Estudo do Meio

Bloco: Bloco 2 – À Descoberta dos Outros e das Instituições

Conteúdo: Instituições e Serviços Existentes na Comunidade

Objetivo específico: Contactar e recolher dados sobre coletividades, serviços de saúde, correios, bancos e autarquias.

Bloco: Bloco 4 – À Descoberta das Inter-Relações entre Espaços

Conteúdo: Os Meus Itinerários

Objetivos específicos: Localizar os pontos de partida e chegada; Traçar o itinerário na planta de uma localidade.

Área curricular: Expressão e Educação Físico-Motora

Bloco: Bloco 7 – Percursos na Natureza

Conteúdo: Escolher e realizar habilidades apropriadas em percursos na natureza, de acordo com as características do terreno e os sinais de orientação, colaborando com os colegas e respeitando as regras de segurança e preservação do ambiente.

Objetivo específico: Realizar um percurso na escola, com o acompanhamento do professor, em corrida e em marcha, combinando as seguintes habilidades: correr, marchar em espaço limitado e transpor obstáculos, mantendo a perceção da direção do ponto de partida e indicando-a quando solicitado.

Área curricular: Expressão e Educação Musical

Bloco: Bloco 1 – Jogos de Exploração

Conteúdo: Corpo

Objetivos específicos: Experimentar percussão corporal, batimentos, palmas; Acompanhar canções com gestos e percussão corporal; Fazer variações bruscas de andamento (rápido, lento) e intensidade (forte, fraco).

Bloco: Bloco 2 – Experimentação, Desenvolvimento e Criação Musical

Conteúdo: Desenvolvimento Auditivo

Objetivo específico: Dialogar sobre: encontros com músicos.

Bloco: Bloco 2 – Experimentação, Desenvolvimento e Criação Musical

Conteúdo: Expressão e Criação Musical

Objetivo específico: Utilizar diferentes maneiras de produzir sons: com a voz, com a percussão corporal; Utilizar o gravador para registar produções próprias e do grupo.

Área curricular: Expressão e Educação Dramática

Bloco: Bloco 1 – Jogos de Exploração

Conteúdo: Corpo

Objetivos específicos: Movimentar-se de forma livre e pessoal: sozinhos e com pares; Explorar as diferentes possibilidades expressivas, imaginando-se com outras características corporais: diferentes atitudes corporais e diferentes ritmos corporais.

Bloco: Bloco 1 – Jogos de Exploração

Conteúdo: Voz

Objetivo específico: Explorar diferentes maneiras de dizer vocábulos (dicção).

Bloco: Bloco 1 – Jogos de Exploração

Conteúdo: Espaço

Objetivos específicos: Adaptar a diferentes espaços os movimentos e a voz; Explorar diferentes formas de se deslocar: de diferentes seres (reais e imaginários) em locais com diferentes características.

Bloco: Bloco 1 – Jogos de Exploração

Conteúdo: Objetos

Objetivos específicos: Explorar as qualidades físicas dos objetos; Explorar as relações possíveis do corpo com os objetos; Utilizar objetos dando-lhes atributos imaginários em situações de interação: em pequeno grupo.

Área curricular: Expressão e Educação Plástica

Bloco: Bloco 2 - Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies

Conteúdo: Desenho – Atividades Gráficas Sugeridas

Objetivos específicos: Ilustrar de forma pessoal; Inventar sequências de imagens com ou sem palavras; Contornar objetos e formas.

Bloco: Bloco 2 - Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies

Conteúdo: Pintura – Pintura de Expressão Livre

Objetivo específico: Pintar livremente sobre suportes neutros.

Bloco: Bloco 3 - Exploração de Técnicas Diversas de Expressão

Conteúdo: Recorte, Colagem, Dobragem

Objetivos específicos: Explorar as possibilidades de diferentes materiais, reciclados ou não, recortando e procurando formas e cores; Fazer composições com os materiais recortados.

MAPA DE ARTICULAÇÃO

(Terça-feira)

Atividade: *Quem será?*

Estratégias:

- Visualização de uma ilustração de uma personagem de uma obra de literatura infantil.
- Antecipação do nome da personagem da ilustração, características emocionais, a sua morada, profissão e gostos pessoais.
- Antecipação do nome da obra de literatura infantil, na qual participa a personagem apresentada.

Atividade: *A Rainha das Cores*

Estratégias:

- Visualização da 1.ª parte do vídeo da obra de literatura infantil “A Rainha das Cores”, de Jutta Bauer.
- Leitura de um excerto da obra de literatura infantil “A Rainha das Cores”, de Jutta Bauer.
- Realização de atividades de interpretação do excerto lido.
- Antecipação de um final para a obra, através da elaboração de um pequeno texto (máximo 10 linhas).
- Visualização da 2.ª parte do vídeo da obra de literatura infantil “A Rainha das Cores”, de Jutta Bauer.
- Diálogo sobre a obra.

Atividade: *Festa no Reino*

Estratégias:

- Elaboração de um Brainstorming sobre os elementos necessários para a realização de uma festa.
- Elaboração de uma área vocabular sobre a Orquestra.

Atividade: *Festa no Reino*

Estratégias:

- Visualização de vídeos com a apresentação de diferentes elementos que compõem uma Orquestra.

Atividade: *Concerto para a Rainha*

Estratégias:

- Visualização de um excerto de um concerto interpretado pelos músicos visualizados anteriormente.
- Audição da Música “Eram, sam, sam”, música de jogo infantil marroquino.
- Leitura da música “Eram, sam, sam”.
- Realização de audição ativa seguindo o vídeo da música.

Expressão e Educação Musical

Português

No Reino de Malvida

Matemática

Expressão e Educação Dramática

Atividade: *O nosso Reino das Cores*

Estratégias:

- Visualização do vídeo completo da obra de literatura infantil “A Rainha das Cores”, de Jutta Bauer.
- Preparação de dramatizações da obra, em grupos.
- Ensaio das dramatizações no espaço exterior.
- Gravação da dramatização criada por cada grupo.

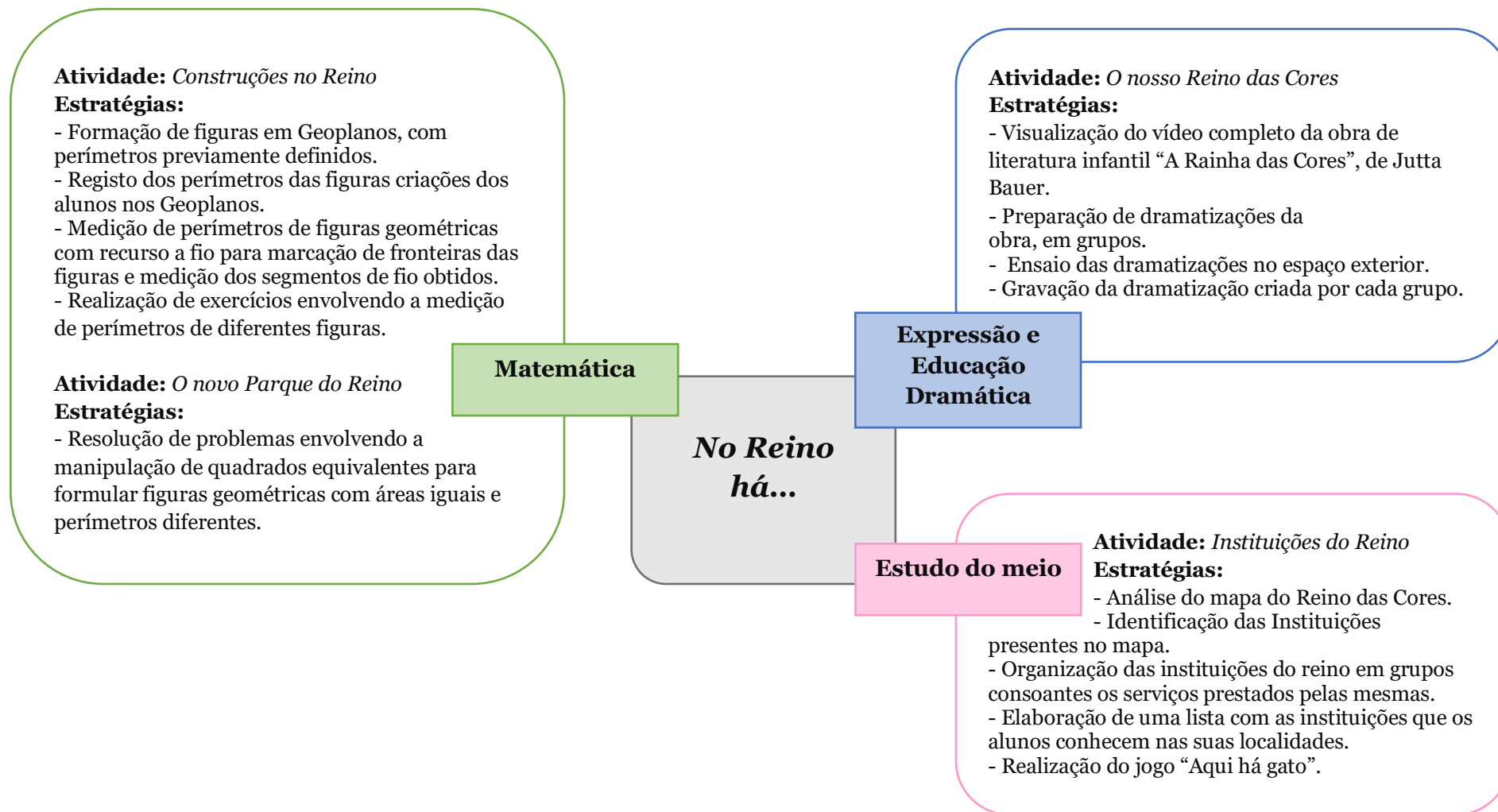
Atividade: *Festa no Reino*

Estratégias:

- Resolução de um enigma envolvendo a medição de perímetros de figuras geométricas.
- Elaboração conjunta de uma definição de perímetro.

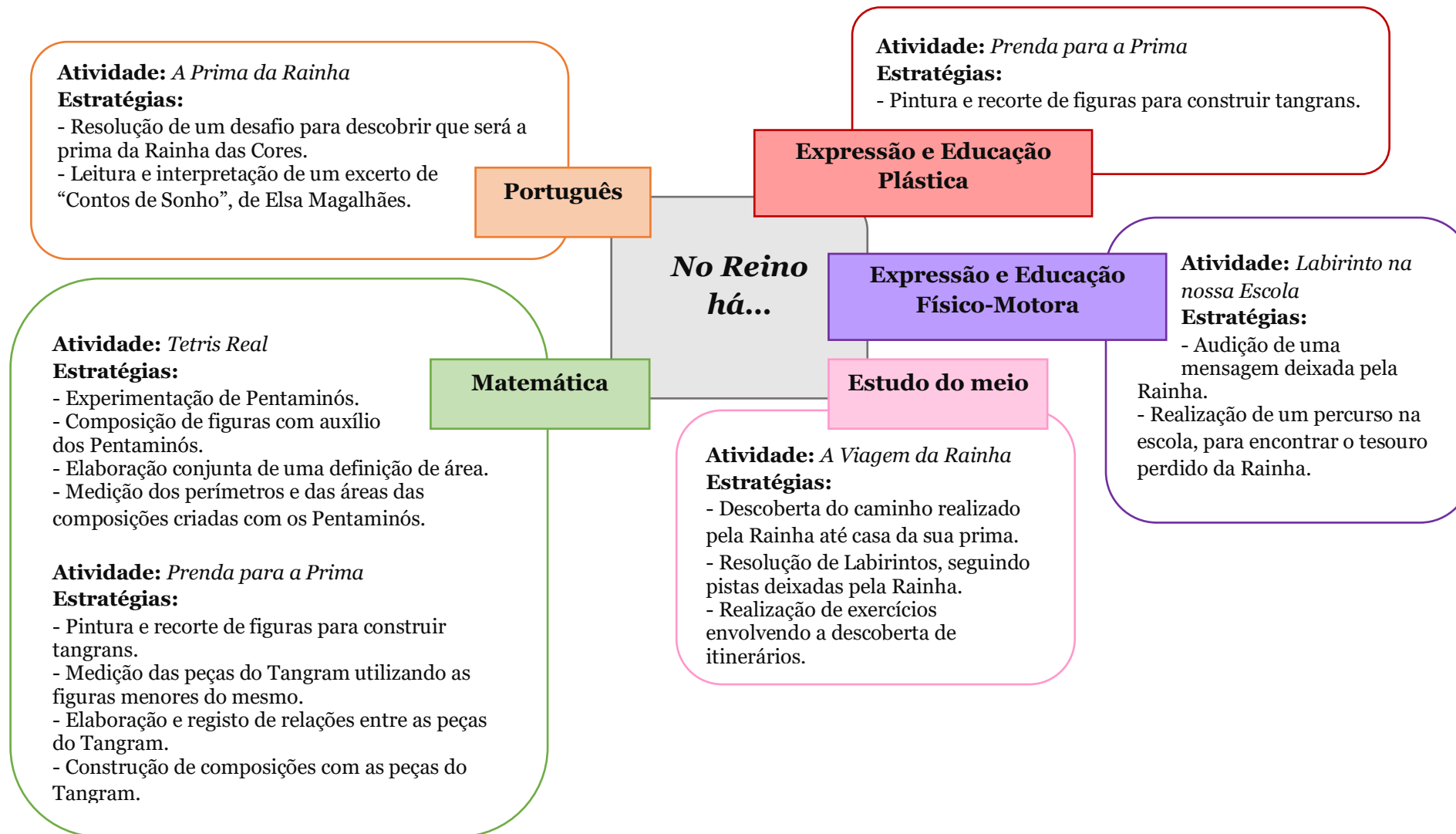
MAPA DE ARTICULAÇÃO

(Quarta-feira)



MAPA DE ARTICULAÇÃO

(Quinta-feira)



Dias da semana	Tempo previsto	Áreas Curriculares/ Domínios/Blocos	Atividades	Recursos	Avaliação
Terça-feira 09h00-17h30	09h00-09h30	Português	<p>Rotina Diária</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrega dos Cadernos de Português/Estudo do Meio; - Escrita da data, nome, abecedário minúsculo, abecedário maiúsculo e frase do dia; - Verificação do ClassDojo; - Escrita de frases, nos Cadernos de Português, ditadas pela professora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cadernos de Português; Material de Escrita; Computador; Quadro Interativo; Projetor. 	<p>Modalidade de avaliação: Avaliação Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação: Grelhas de Observação (cf. Anexos 19 a 25)</p>
	09h30-09h50	<p>Português</p> <ul style="list-style-type: none"> - Iniciação à Educação Literária 	<p>Quem será?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visualização de uma ilustração de uma personagem de uma obra de literatura infantil. - Antecipação do nome da personagem da ilustração, características emocionais, a sua morada, profissão e gostos pessoais. - Antecipação do nome da obra de literatura infantil, na qual participa a personagem apresentada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ilustração da personagem (cf. Anexo 1); Tabela de Registo das características da personagem (cf. Anexo 2); Quadro branco; Adesivo branco; Material de Escrita; Palavras para título (cf. Anexo 3). 	
	09h50-10h30	<p>Português</p> <ul style="list-style-type: none"> - Iniciação à Educação Literária - Leitura e Escrita 	<p>A Rainha das Cores</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visualização da 1.ª parte do vídeo da obra de literatura infantil “A Rainha das Cores”, de Jutta Bauer. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vídeo da obra de literatura infantil “A Rainha das Cores”, de Jutta Bauer -1.ª parte (cf. Anexo Digital 1); 	

			<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de um excerto da obra de literatura infantil “A Rainha das Cores”, de Jutta Bauer. - Realização de atividades de interpretação do excerto lido. - Antecipação de um final para a obra, através da elaboração de um pequeno texto (máximo 10 linhas). 	<p>Caderno de fichas de Português; Material de Escrita; Folha de registo do final para a obra (cf. Anexo 4); Computador; Quadro Interativo; Projetor.</p>	
11h00-11h15	<p>Português</p> <ul style="list-style-type: none"> - Iniciação à Educação Literária - Leitura e Escrita 	<p><i>A Rainha das Cores (continuação)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Visualização da 2.^a parte do vídeo da obra de literatura infantil “A Rainha das Cores”, de Jutta Bauer. - Diálogo sobre a obra. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vídeo da obra de literatura infantil “A Rainha das Cores”, de Jutta Bauer – 2.^a parte (cf. Anexo Digital 2); Computador; Projetor. 		
11h15-12h30	<p>Português</p> <ul style="list-style-type: none"> - Iniciação à Educação Literária <p>Expressão e Educação Dramática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bloco 1 – Jogos de Exploração <p>Expressão e Educação Musical</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bloco 2 – 	<p><i>O nosso Reino das Cores</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Visualização do vídeo completo da obra de literatura infantil “A Rainha das Cores”, de Jutta Bauer. - Preparação de dramatizações da obra, em grupos. - Ensaio das dramatizações no espaço exterior. - Gravação da dramatização criada por cada grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vídeo da obra de literatura infantil “A Rainha das Cores”, de Jutta Bauer - completo (cf. Anexo Digital 3); Computador; Projetor; faixas de tecido azul, vermelho, amarelo e cinzento; coluna portátil; telemóvel; Música “As Quatro Estações”, de Antonio Vivaldi (cf. Anexo Digital 4); Câmara de filmar; tripé; Livro “A Rainha das Cores”, 		

		Experimentação, Desenvolvimento e Criação Musical		de Jutta Bauer.	
	14h00-16h00	<p>Português - Oralidade</p> <p>Matemática - Geometria e Medida</p> <p>Expressão e Educação Musical - Bloco 2 – Experimentação, Desenvolvimento e Criação Musical</p>	<p><i>Festa no Reino</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de um Brainstorming sobre os elementos necessários para a realização de uma festa. - Visualização de vídeos com a apresentação de diferentes elementos que compõem uma Orquestra. - Elaboração de uma área vocabular sobre a Orquestra. - Resolução de um enigma envolvendo a medição de perímetros de figuras geométricas. - Elaboração conjunta de uma definição de perímetro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicação Mindmeister (disponível em https://www.mindmeister.com/pt/); Folhas A4 lisas; Vídeos com a apresentação de diferentes elementos que compõem uma orquestra (cf. Anexos Digitais 5 a 14); Computador; Projetor; Aplicação Coggle (disponível em https://coggle.it/); Material de Escrita; Problema da Rainha (cf. Anexo 5); Figuras geométricas (cf. Anexo 6); Tabela de registo (cf. Anexo 7); Caderno de Matemática. 	
	16h30-17h30	<p>Expressão e Educação Musical - Bloco 2 – Experimentação, Desenvolvimento e Criação Musical</p>	<p><i>Concerto para a Rainha</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Visualização de um excerto de um concerto interpretado pelos músicos visualizados anteriormente. - Audição da Música “Eram, sam, sam”, música de jogo infantil 	<ul style="list-style-type: none"> - Vídeo com o excerto do concerto (cf. Anexo Digital 15); Computador; Projetor; Vídeo com Música “Eram, sam, sam”(cf. Anexo Digital 16); Letra para a Audição ativa (cf. Anexo 8). 	

		<p>Expressão e Educação Plástica</p> <p>- Bloco 2 - Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies</p>	<p>marroquino.</p> <p>- Leitura da música “Eram, sam, sam”.</p> <p>- Realização de audição ativa seguindo o vídeo.</p>		
	<p>*Atividade Complementar</p>	<p><i>As Cores do Reino</i></p> <p>- Pintura de imagens e ilustração de episódios referentes à obra de literatura infantil “A Rainha das Cores”, de Jutta Bauer.</p>		<p>- Ficha com imagens (cf. Anexo 9).</p>	

* Esta atividade foi pensada para dar respostas aos diferentes ritmos de trabalho presentes no grupo

Dias da semana	Tempo previsto	Áreas Curriculares/ Domínios/Blocos	Atividades	Recursos	Avaliação
Quarta-feira 09h00-15h00	09h00-09h30	Português	<p><i>Rotina Diária</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrega dos Cadernos de Português/Estudo do Meio; - Escrita da data, nome, abecedário minúsculo, abecedário maiúsculo e frase do dia; - Verificação do ClassDojo; - Escrita de frases, nos Cadernos de Português, ditadas pela professora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cadernos de Português; - Material de Escrita; - Computador; Quadro Interativo; Projetor. 	<p>Modalidade de avaliação: Avaliação Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação: Grelhas de Observação (cf. Anexos 19 a 25)</p>
	09h30-10h00	<p>Expressão e Educação Dramática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bloco 1 – Jogos de Exploração 	<p><i>As nossas Cores</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Visualização das gravações das dramatizações da obra de literatura infantil “A Rainha das Cores”, de Jutta Bauer, criadas pelos alunos no dia anterior. - Diálogo sobre as diferenças observadas nas dramatizações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vídeos das dramatizações criadas pelos alunos; - Computador; Projetor. 	
	10h00-10h30	<p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Geometria e Medida 	<p><i>Construções no Reino</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Formação de figuras em Geoplanos, com perímetros previamente definidos. - Registo dos perímetros das figuras criações dos alunos nos Geoplanos. 	<ul style="list-style-type: none"> - 20 Geoplanos; Elásticos; folhas de EVA A5; pioneses; Geoplanos em papel (cf. Anexo 10); Material de Escrita; Figuras para Medir (cf. Anexo 11); Manual de 	

			<ul style="list-style-type: none"> - Medição de perímetros de figuras geométricas com recurso a fio para marcação de fronteiras das figuras e medição dos segmentos de fio obtidos. - Realização de exercícios envolvendo a medição de perímetros de diferentes figuras. 	<p>Matemática; Computador; Quadro interativo; Projetor.</p>	
11h00-12h30	<p>Estudo do Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bloco 2 – À Descoberta dos Outros e das Instituições - Bloco 4 – À Descoberta das Inter-Relações entre Espaços 	<p>Instituições do Reino</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análise do mapa do Reino das Cores. - Identificação das Instituições presentes no mapa. - Organização das instituições do reino em grupos consoantes os serviços prestados pelas mesmas. - Elaboração de uma lista com as instituições que os alunos conhecem nas suas localidades. - Realização do jogo “Aqui há gato”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cadernos de Estudo do Meio; Material de Escrita; Computador; Quadro interativo; Projetor; Mapa do Reino (cf. Anexo 12). 		
14h00-15h00	<p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Geometria e Medida 	<p>O novo Parque do Reino</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolução de problemas envolvendo a manipulação de quadrados equivalentes para formular figuras geométricas com áreas iguais e perímetros diferentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadrados para recortar (cf. Anexo 13); Tesouras; Computador; Quadro interativo; Projetor; Manual de Matemática; Material de Escrita. 		

	*Atividade Complementar	<i>Sopa das Instituições</i> - Sopa de letras sobre as instituições.	- Sopa de letras (cf. Anexo 14).	
--	------------------------------------	--	----------------------------------	--

* Esta atividade foi pensada para dar respostas aos diferentes ritmos de trabalho presentes no grupo

Dias da semana	Tempo previsto	Áreas Curriculares/ Domínios/Blocos	Atividades	Recursos	Avaliação
Quinta-feira 09h00-16h00	09h00-09h30	Português	<p>Rotina Diária</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrega dos Cadernos de Português/Estudo do Meio; - Escrita da data, nome, abecedário minúsculo, abecedário maiúsculo e frase do dia; - Verificação do ClassDojo; - Escrita de frases, nos Cadernos de Português, ditadas pela professora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cadernos de Português; Material de Escrita; Computador; Quadro Interativo; Projetor. 	<p>Modalidade de avaliação: Avaliação Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação: Grelhas de Observação (cf. Anexos 19 a 25)</p>
	09h30-10h30	Matemática - Geometria e Medida	<p>Tetris Real</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experimentação de Pentaminós. - Composição de figuras com auxílio dos Pentaminós. - Elaboração conjunta de uma definição de área. - Medição dos perímetros e das áreas das composições criadas com os Pentaminós. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pentaminós; Material de Escrita; Computador; Quadro Interativo; Projetor; Tabela de registo (cf. Anexo 15). 	
	11h00-11h50	Português - Leitura e Escrita	<p>A Prima da Rainha</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolução de um desafio para descobrir que será a prima da Rainha das Cores. - Leitura e interpretação de um excerto de “Contos de Sonho”, de 	<ul style="list-style-type: none"> - Caderno de fichas de Português; Material de Escrita; Computador; Quadro Interativo; Projetor; Desafio (cf. Anexo Digital 17) 	

			Elsa Magalhães.	
11h50-12h30	<p>Estudo do Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bloco 2 – À Descoberta dos Outros e das Instituições - Bloco 4 – À Descoberta das Inter-Relações entre Espaços 	<p><i>A Viagem da Rainha</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Descoberta do caminho realizado pela Rainha até casa da sua prima. - Resolução de Labirintos, seguindo pistas deixadas pela Rainha. - Realização de exercícios envolvendo a descoberta de itinerários. 	<ul style="list-style-type: none"> - Material de Escrita; Computador; Quadro Interativo; Projetor; Mensagem da Rainha – 1.^a parte (cf. Anexo Digital 18); Mapa do Reino (cf. Anexo 12); Labirintos (cf. Anexo 16); Manual de Estudo do Meio. 	
14h00-14h50	<p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Geometria e Medida <p>Expressão e Educação Plástica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bloco 2 - Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies - Bloco 3 - Exploração de Técnicas Diversas de Expressão 	<p><i>Prenda para a Prima</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pintura e recorte de figuras para construir tangrams. - Medição das peças do Tangram utilizando as figuras menores do mesmo. - Elaboração e registo de relações entre as peças do Tangram. - Construção de composições com as peças do Tangram. 	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo de Tangram (cf. Anexo 17); Lápis de cor; Tesouras; Manual de Matemática; Material de Escrita; Computador; Quadro Interativo; Projetor. 	
14h50-16h00	<p>Expressão e Educação Físico-Motora</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bloco 7 – Percursos na Natureza 	<p><i>Labirinto na nossa Escola</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Audição de uma mensagem deixada pela Rainha. - Realização de um percurso na escola, para encontrar o tesouro 	<ul style="list-style-type: none"> - Mensagem da Rainha – 2.^a parte (cf. Anexo Digital 18); Computador; Projetor; Pistas para o percurso (cf. Anexo 18). 	

			perdido da Rainha.		
--	--	--	--------------------	--	--

Anexos

Anexo 1 – Ilustração de uma personagem da obra de literatura infantil



Anexo 2 – Registo das características da personagem

Tabela de Possibilidades	
Como se chama?	
Quem é?	
O que faz?	
Onde vive?	
Gosta de...	
Não gosta de...	

Anexo 3 – Palavras para o título**A****RAINHA****DAS****CORES**

O PASTOR DE MAÇÃS

AS FOCAS DOS MARES

OS DOCES DA CLARA

Anexo 4 – Registo do possível final da história

Centro Escolar

Nome: _____

Data: _____

1) O que terá acontecido à rainha? Preenche a tabela com as tuas ideias sobre o que pode ter acontecido no reino das cores.

Hipóteses	
O que acontece à rainha?	
O que acontece às cores?	
Quem vai ajudar?	
Quem vai prejudicar?	

2) Nas linhas seguintes, escreve um pequeno texto com as tuas ideias para o final desta história.

Anexo 5 – Enigma da Rainha

Centro Escolar

Nome: _____

Data: _____

Enigma da Rainha

Agora que já sabem o que é necessário para organizar uma boa festa, preciso que me ajudem a resolver um enigma.

Vou celebrar uma festa para comemorar o regresso das cores ao meu reino.

No meu castelo, existem várias salas com diferentes formatos e na minha festa quero decorar as paredes de quatro salas com tecidos de quatro cores diferentes:

- * Para a sala onde vou receber os convidados comprei 27 metros de tecido azul.
- * Para a sala do banquete comprei 33 metros de tecido vermelho.
- * Para a sala onde se vai realizar o concerto da orquestra comprei 46 metros de tecido amarelo.
- * Para a sala do baile comprei 50 metros de tecido rosa.

Podem ajudar-me a descobrir as salas do castelo que posso usar para a minha festa?

1) Quais são as salas que a rainha deve utilizar:

Para receber os convidados

Para o banquete

Para o concerto

Para o baile

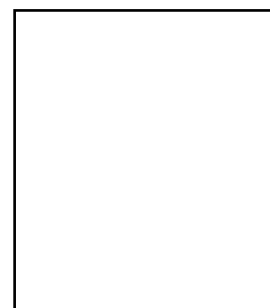
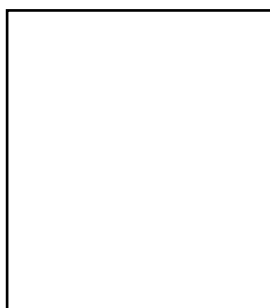


Figura _____

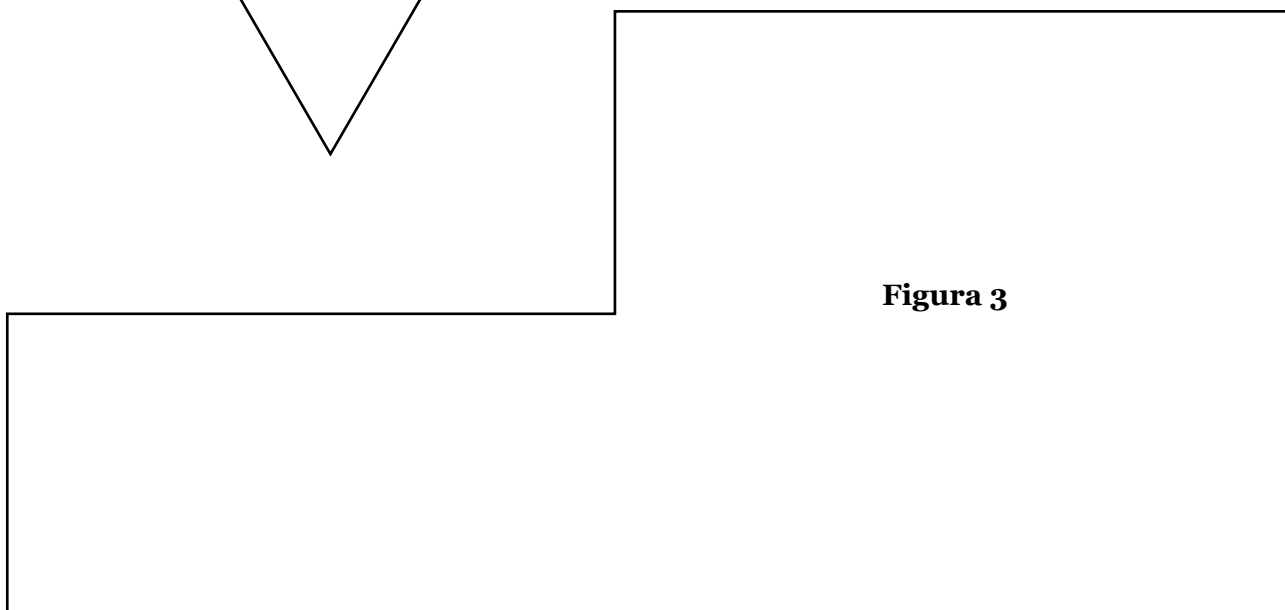
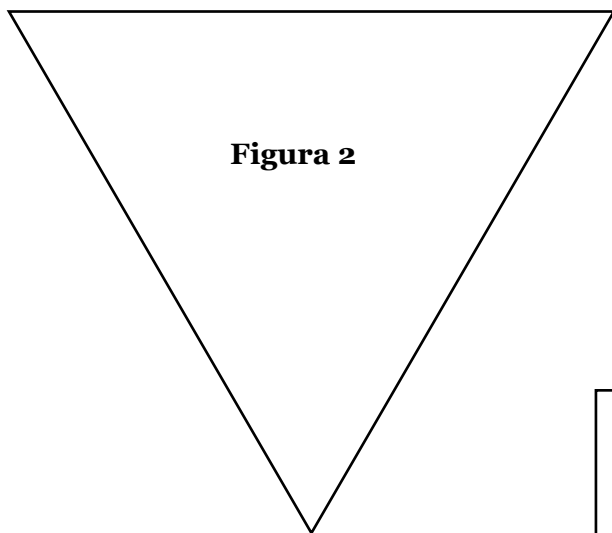
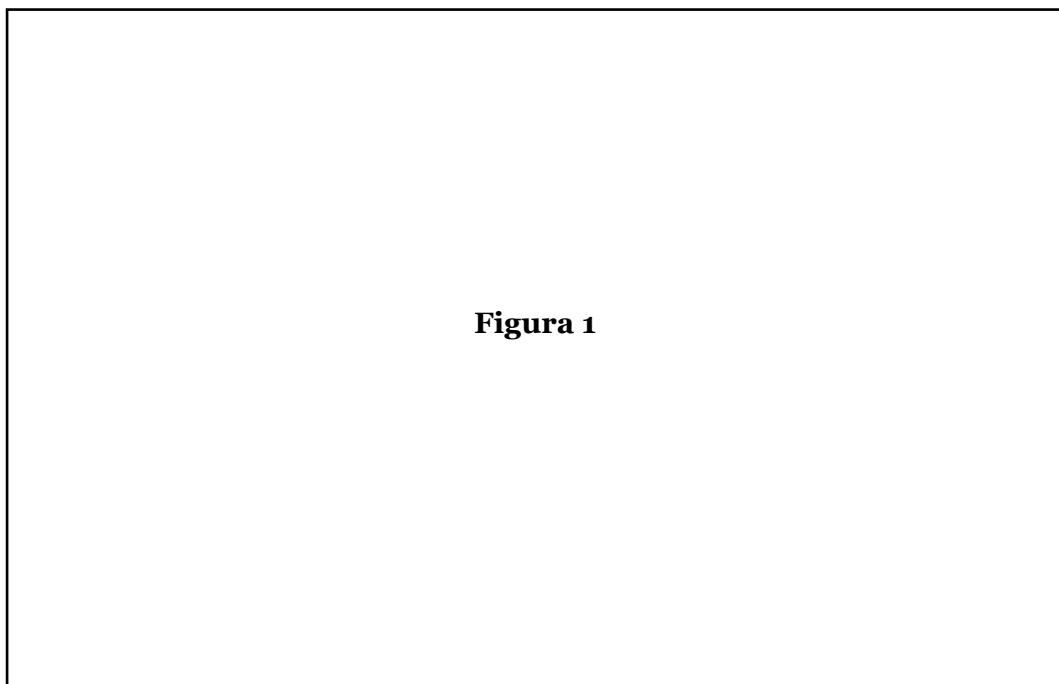
Figura _____

Figura _____

Figura _____

Atenção: Para resolveres este enigma não te podes esquecer que **1 cm = 1 m** .

Anexo 6 – Figuras para medir



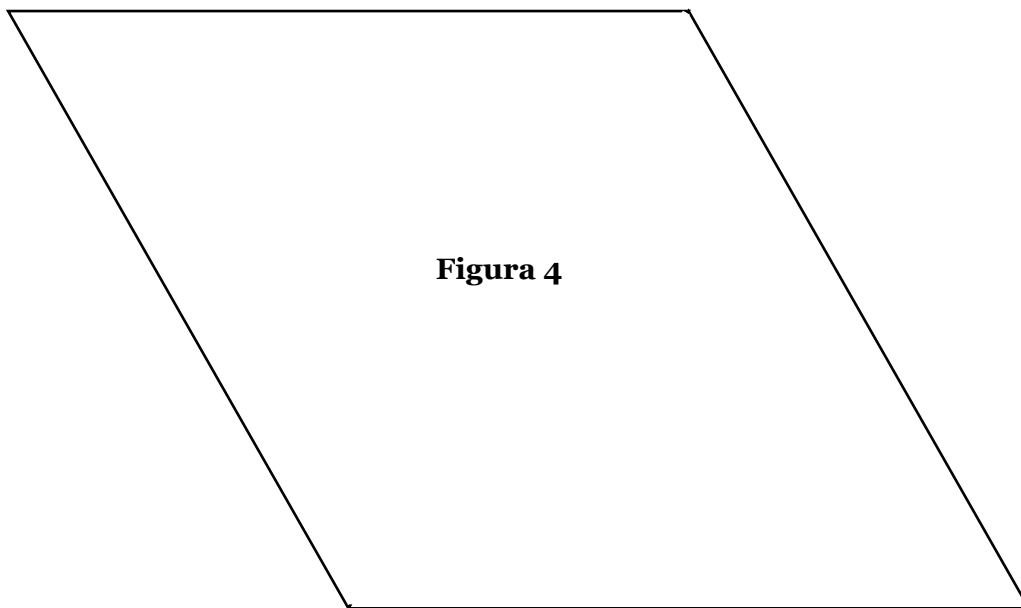


Figura 4

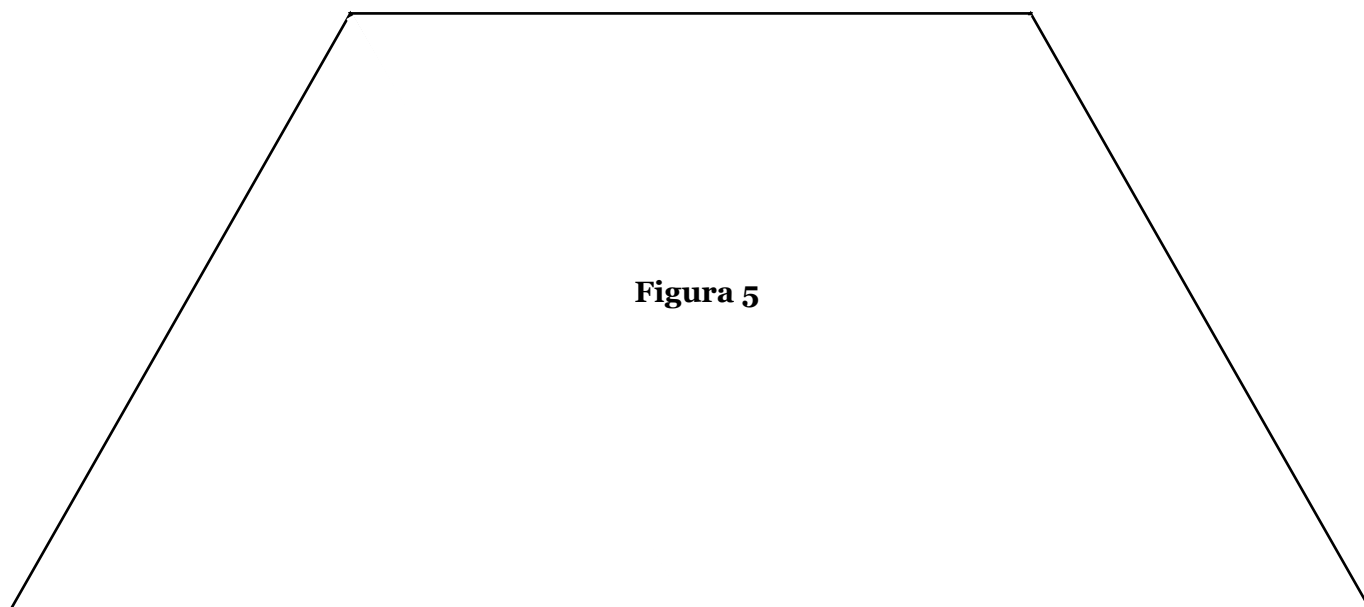


Figura 5

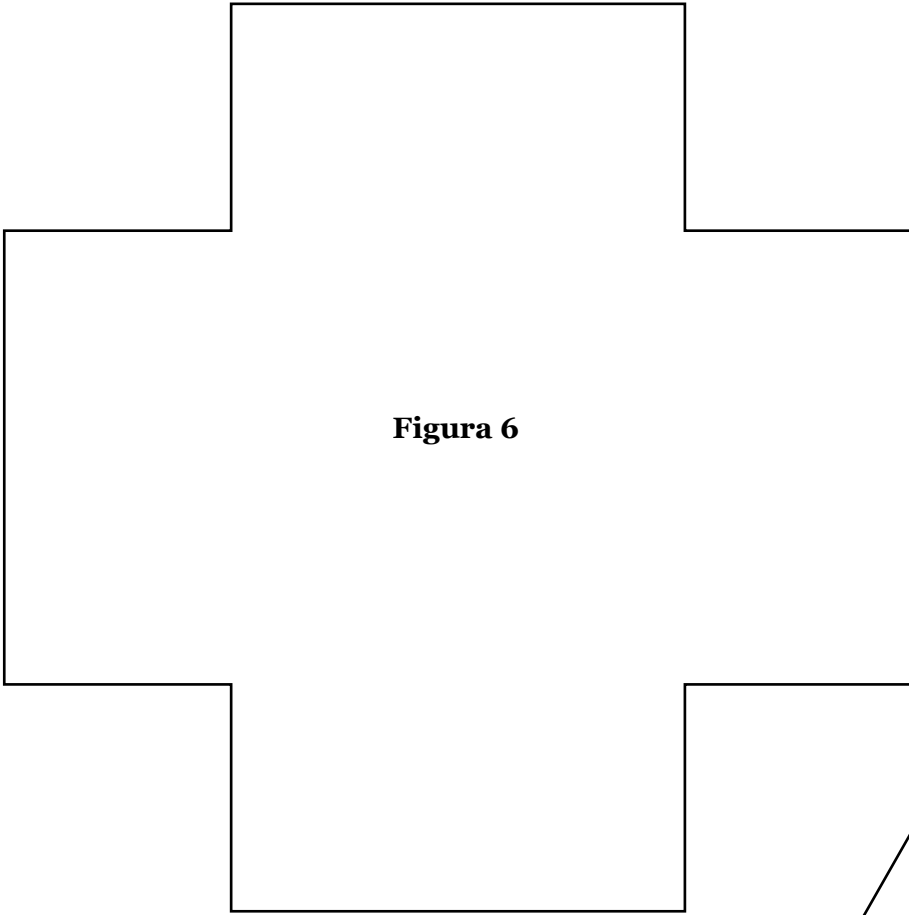


Figura 6

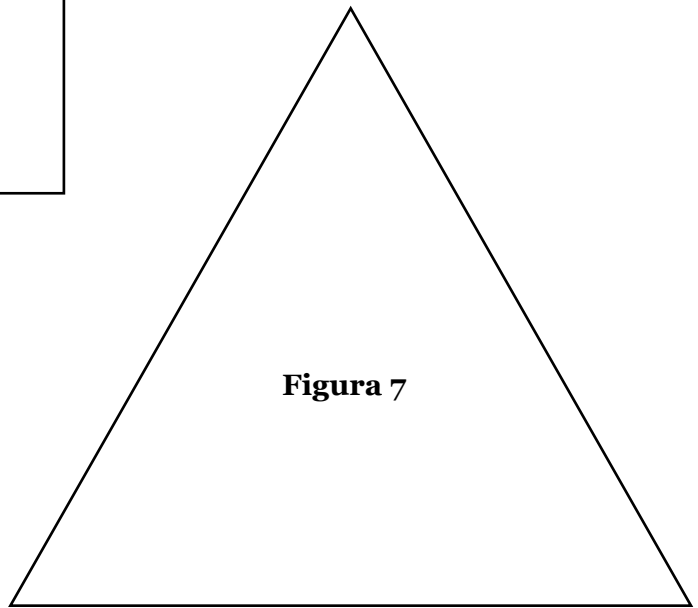


Figura 7

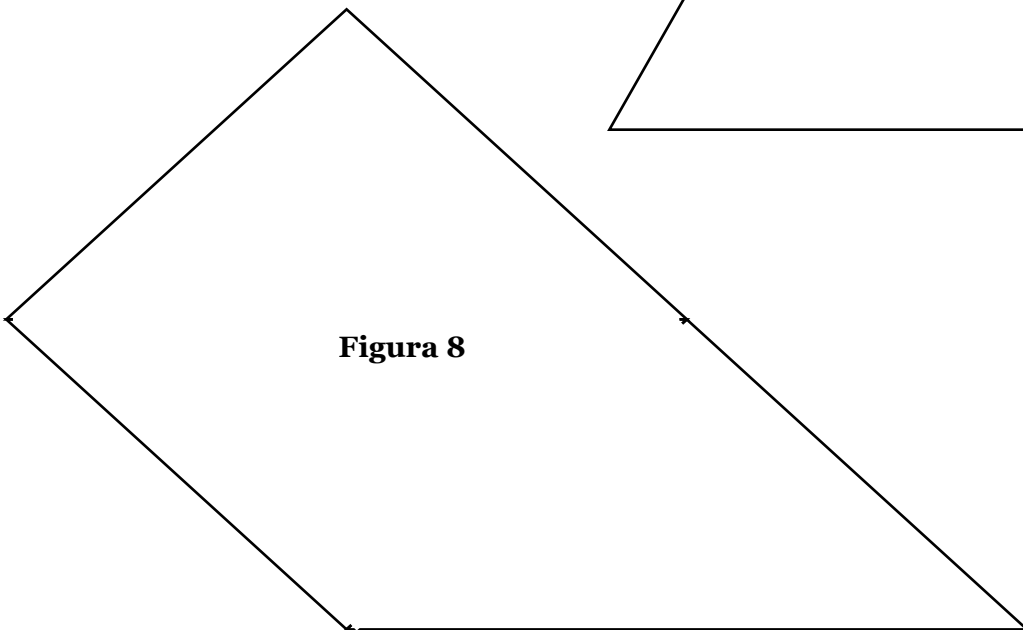


Figura 8

Anexo 7 – Registo das Medições

Figuras	Medições
Figura 1	
Figura 2	
Figura 3	
Figura 4	
Figura 5	
Figura 6	
Figura 7	
Figura 8	

Anexo 8 – Letra para a audição ativa**Eram, sam, sam**

Eram, sam, sam,
eram, sam, sam,
guli, guli, guli, guli, guli,
eram, sam, sam.



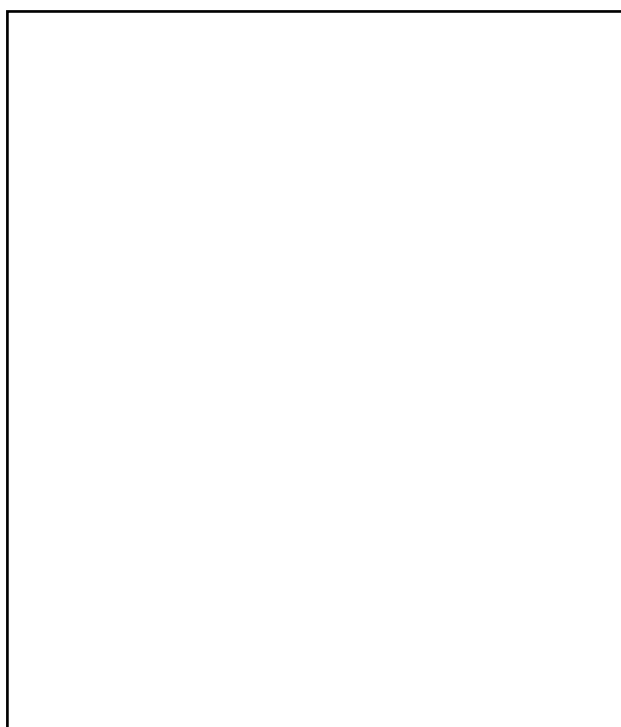
Arabit,
arabit,
guli, guli, guli, guli, guli,
eram, sam, sam.

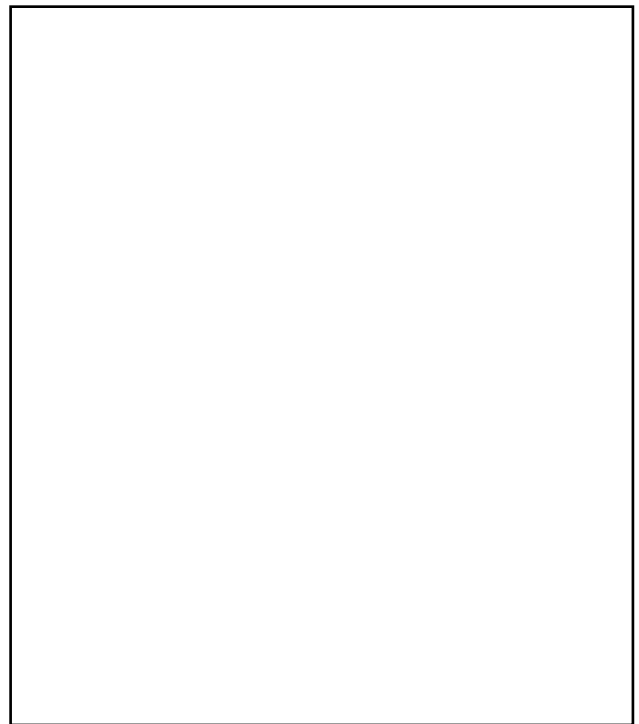
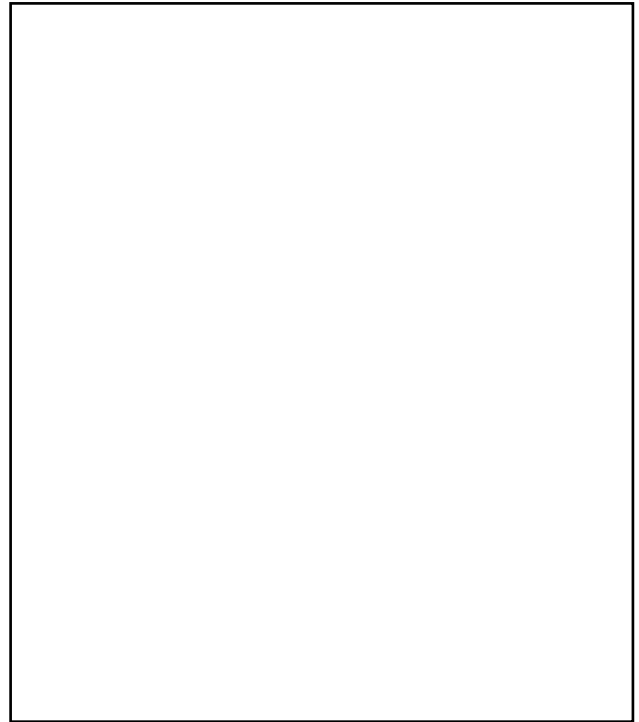
Anexo 9 – Figuras para pintar

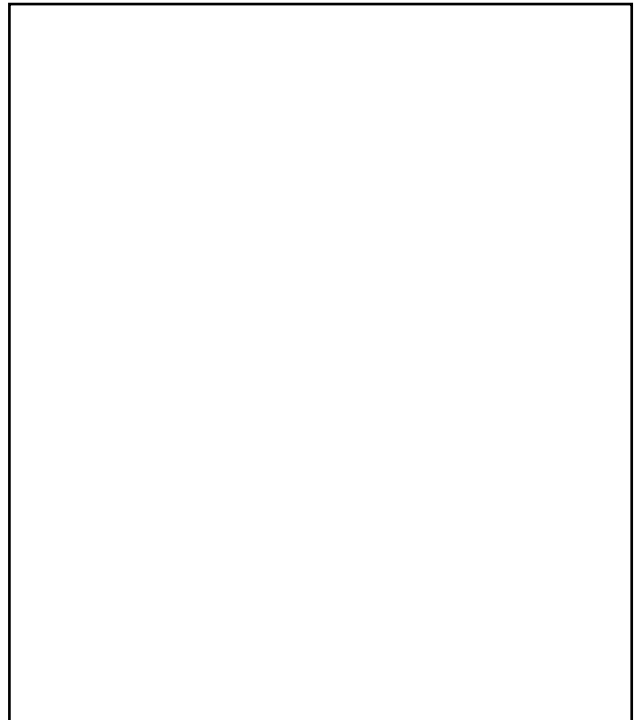
Centro Escolar

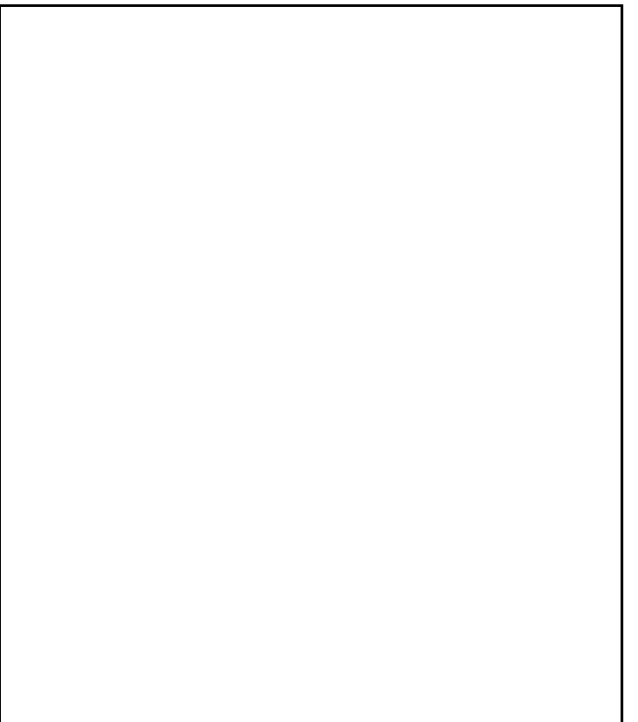
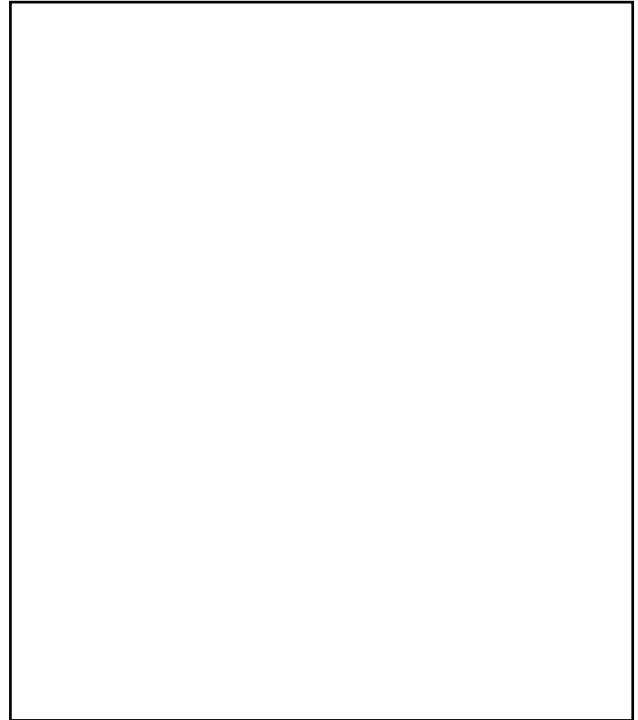
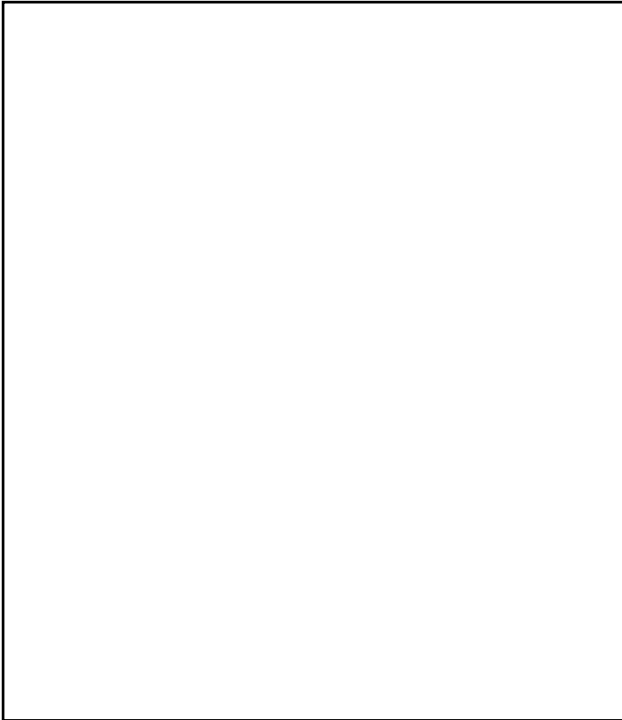
Nome: _____

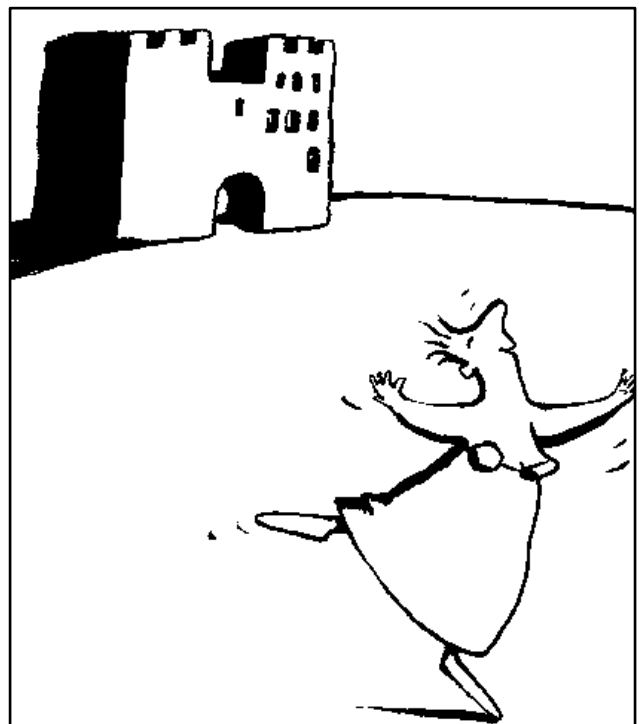
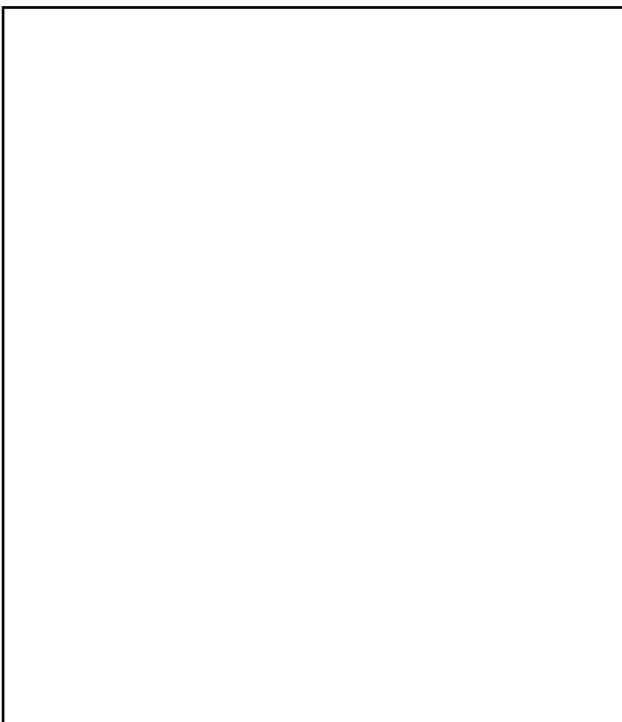
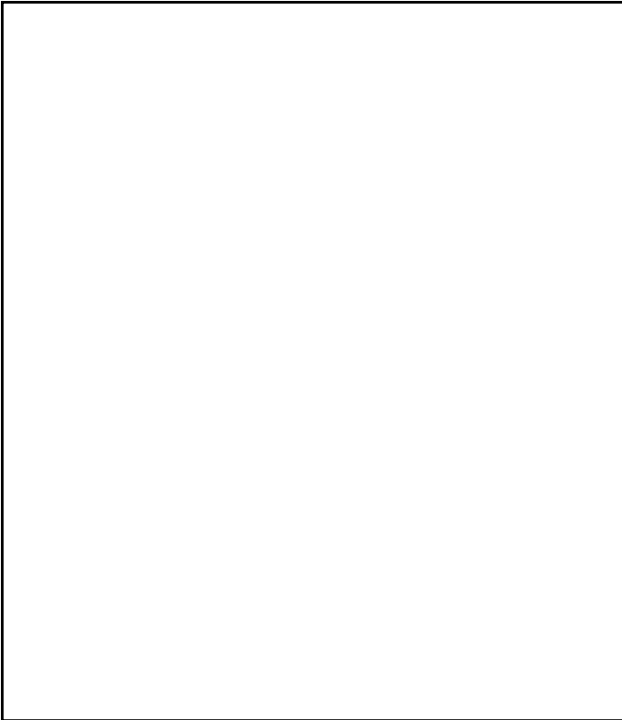
Data: _____











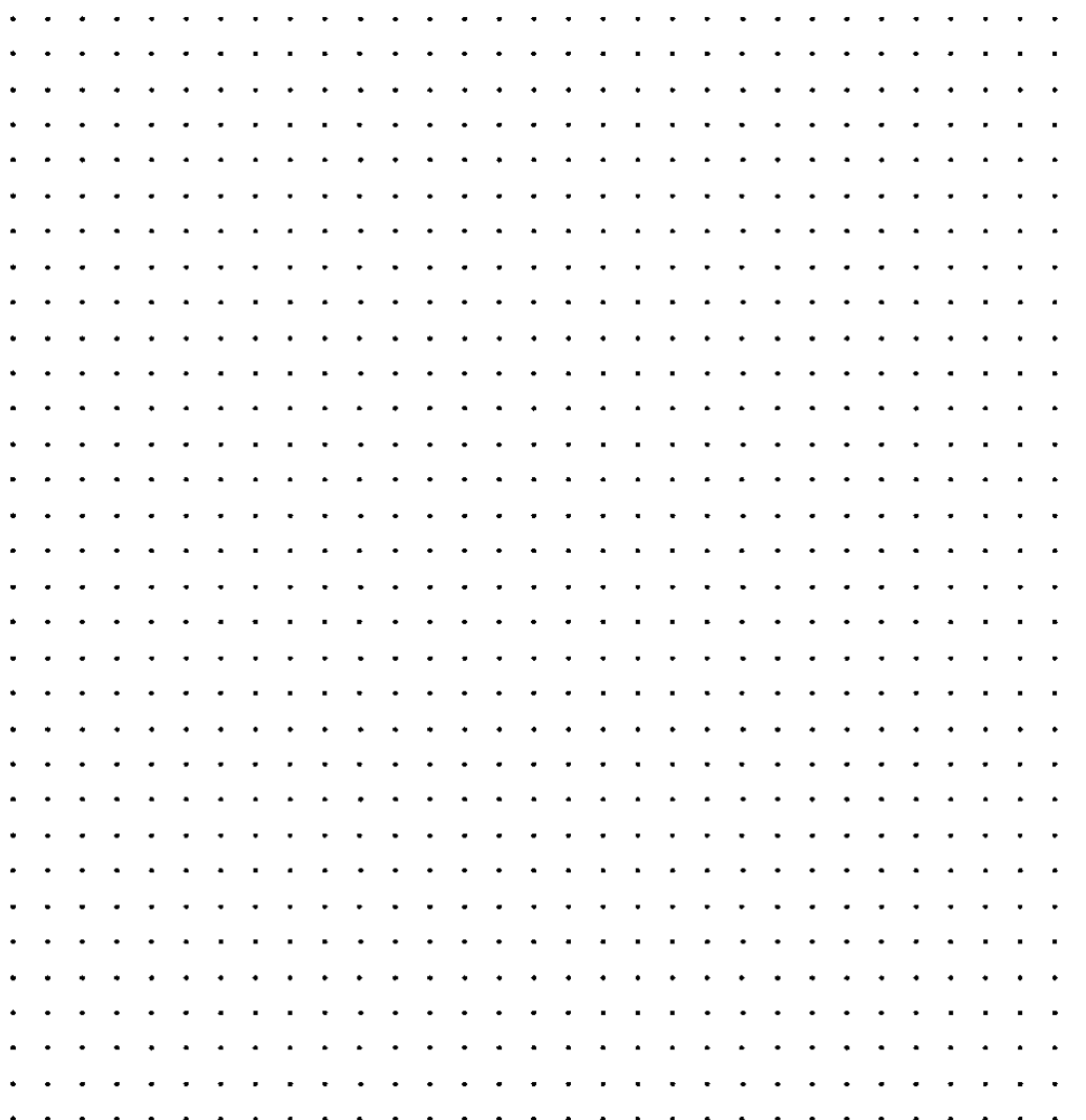
Anexo 10 – Geoplanos em papel

Centro Escolar

Nome: _____

Data: _____

Reproduz, no papel ponteadado, as figuras geométricas que construístes no Geoplano.



Anexo 11 – Figuras para medir com fio

Centro Escolar

Nome: _____

Data: _____

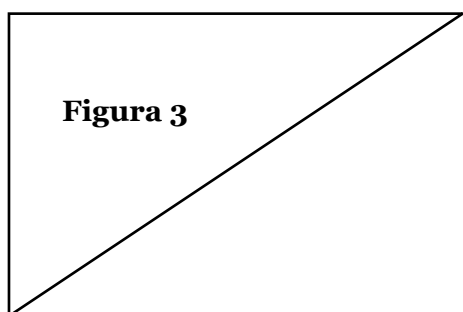
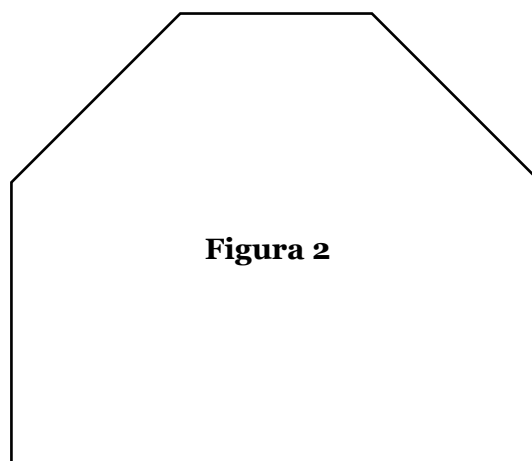
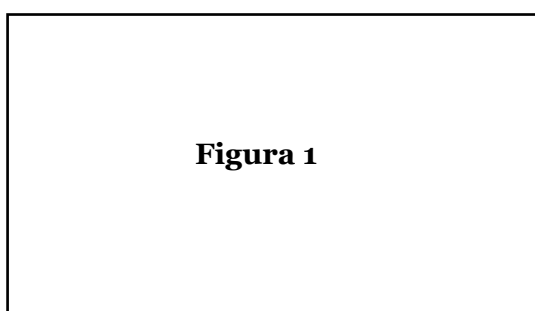
Com o auxílio do fio, tesoura, pioneses, EVA e régua graduada, mede os perímetros das seguintes figuras. Podes utilizar os pioneses para fixar o fio, colocando a EVA por baixo da folha de trabalho.

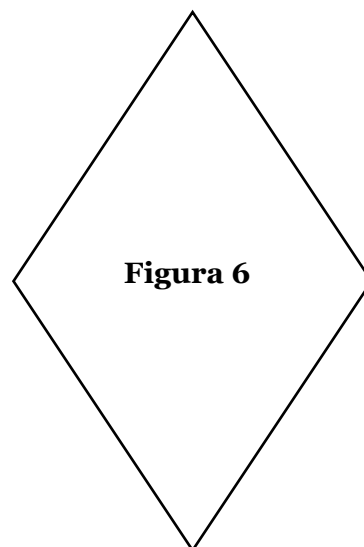
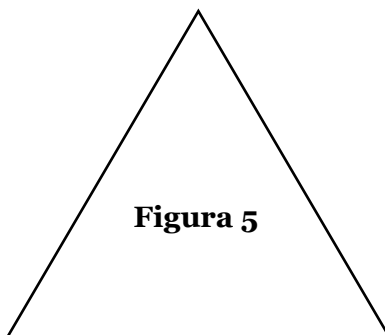
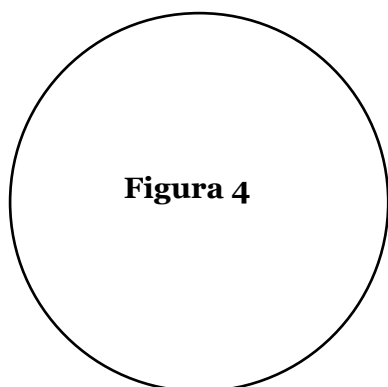
Depois de encontrares o perímetro, corta o fio, mede-o, com o auxílio da tua régua e regista as medidas que obténs.

ATENÇÃO:

- Os pioneses, quando não são utilizados com muito cuidado, podem magoar.
- Deves utilizar apenas os pioneses necessários para fixar o teu fio.
- Nunca podes brincar com os pioneses.
- Quando utilizares os pioneses para fixar o fio, coloca a folha de EVA por baixo da tua folha de trabalho, para não danificares a tua secretária.

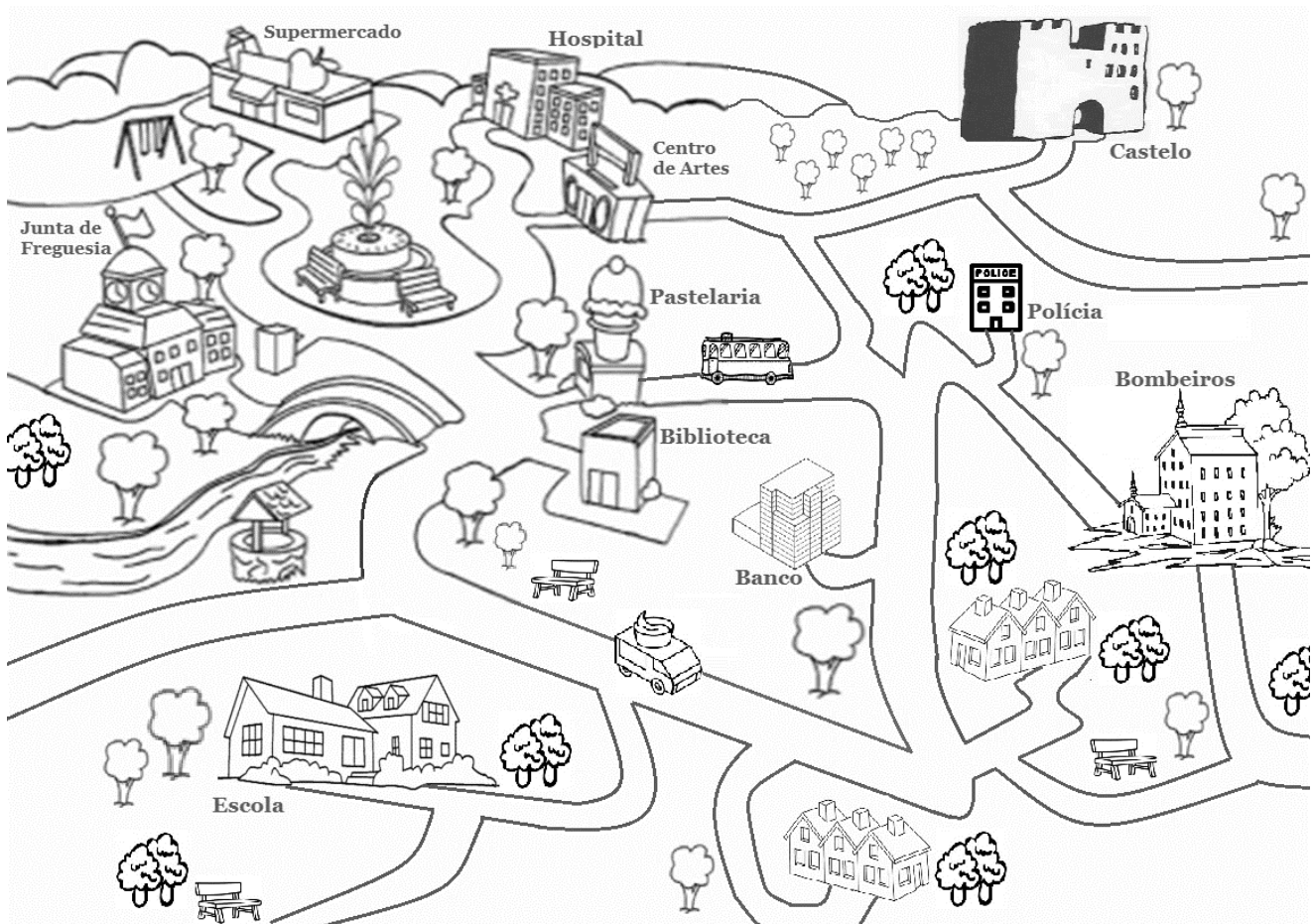
Figuras:



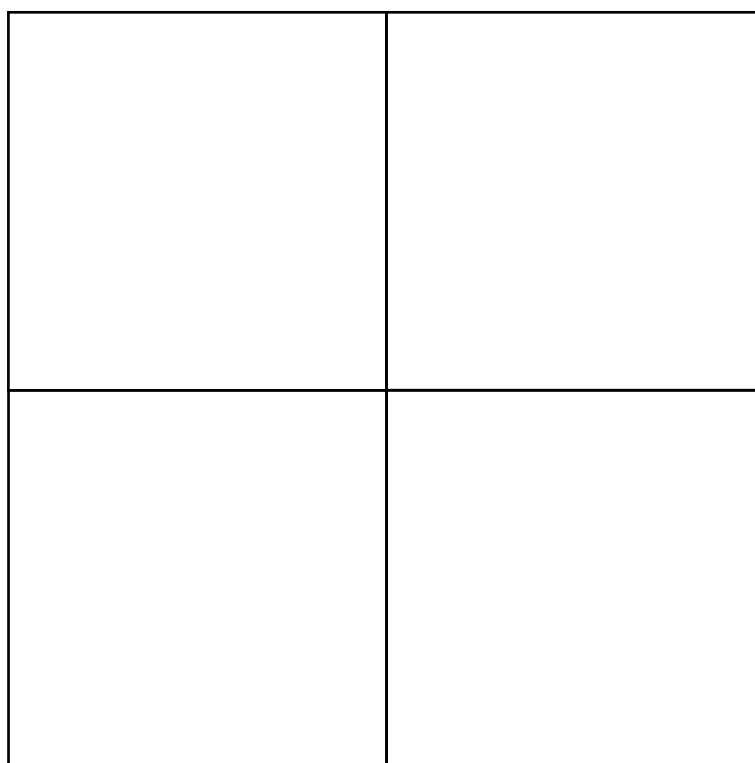
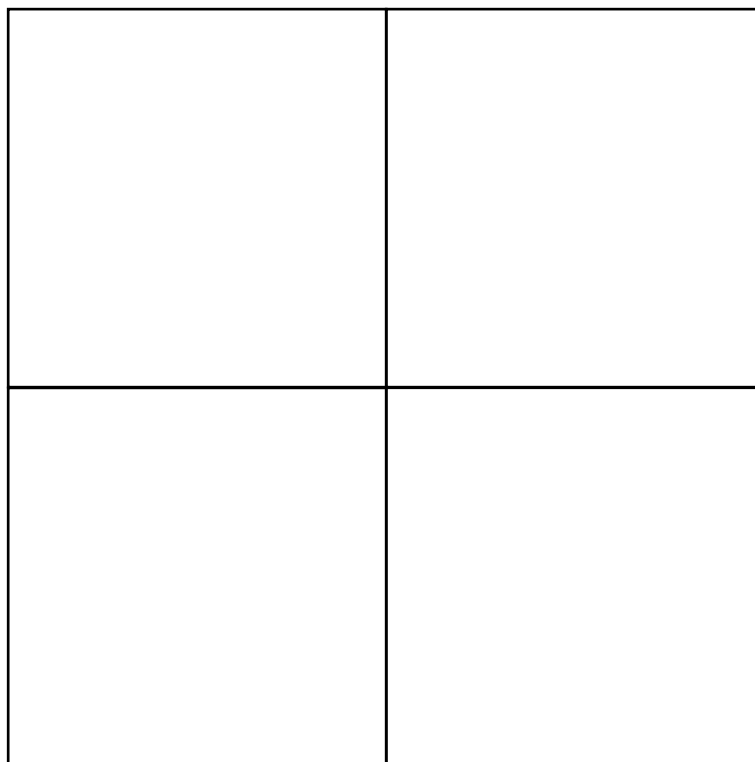


Figuras	Medições
Figura 1	
Figura 2	
Figura 3	
Figura 4	
Figura 5	
Figura 6	

Anexo 12 – Mapa do Reino



Anexo 13 – Quadrados para recortar



Anexo 14 – Sopa de Letras

Centro Escolar

Nome: _____

Data: _____

O	I	P	L	Ç	M	B	F	X	C	V	B	N	H	G	F	J	A	S	D
W	H	O	S	P	I	T	A	L	D	F	G	V	X	Ç	R	U	L	Ç	B
A	S	W	X	Z	U	B	R	I	B	P	S	D	V	B	A	N	C	O	P
C	X	T	Q	D	G	K	M	Ç	R	A	T	J	W	E	R	T	P	D	K
T	P	Q	R	V	P	O	A	K	T	D	F	K	S	Y	I	A	S	G	O
Y	O	T	F	E	F	A	C	J	L	A	C	L	B	D	O	F	E	F	D
N	L	Y	B	H	J	E	I	H	D	R	V	Ç	I	D	L	R	G	H	A
H	M	L	E	C	I	C	A	F	O	I	X	P	B	S	Ç	E	J	E	C
F	H	P	A	E	V	F	H	Z	I	A	Z	O	L	Y	M	G	M	U	R
J	L	I	V	R	A	R	I	A	X	S	M	T	I	T	V	U	O	I	E
L	F	S	Ç	C	Q	X	H	R	M	B	F	Y	O	F	D	E	L	S	M
D	R	C	F	J	P	C	L	Z	E	P	I	S	T	O	L	S	W	R	R
C	T	I	H	T	Ç	V	U	I	F	I	Ç	T	E	A	Y	I	Q	V	E
S	V	N	K	A	D	B	R	Q	G	L	E	S	C	O	L	A	A	C	P
Q	G	A	M	S	F	O	I	L	J	K	W	F	A	S	D	F	S	W	U
R	L	O	E	T	S	O	I	E	R	R	O	C	Ç	L	G	H	R	Y	S

Hospital

Supermercado

Correios

Café

Escola

Banco

Farmácia

Padaria

Creche

Junta Freguesia

Piscina

Bombeiros

Livraria

Biblioteca

Anexo 15 – Tabela de registo de medições dos pentaminós

Centro Escolar

Data: _____

Grupo	
--------------	--

Figuras que construímos	Desenho	Perímetro	Área
Figura 1			
Figura 2			
Figura 3			
Figura 4			
Figura 5			

Anexo 16 – Labirintos

Centro Escolar

Nome: _____

Data: _____

1) Ajuda o Azul a chegar a casa do Vermelho

O azul saiu de casa, seguiu em frente e virou á esquerda.

Andou em frente, virou na primeira rua à direita e logo de seguida virou novamente à direita.

Seguiu por uma rua com algumas curvas.

No fim desta rua virou à esquerda.

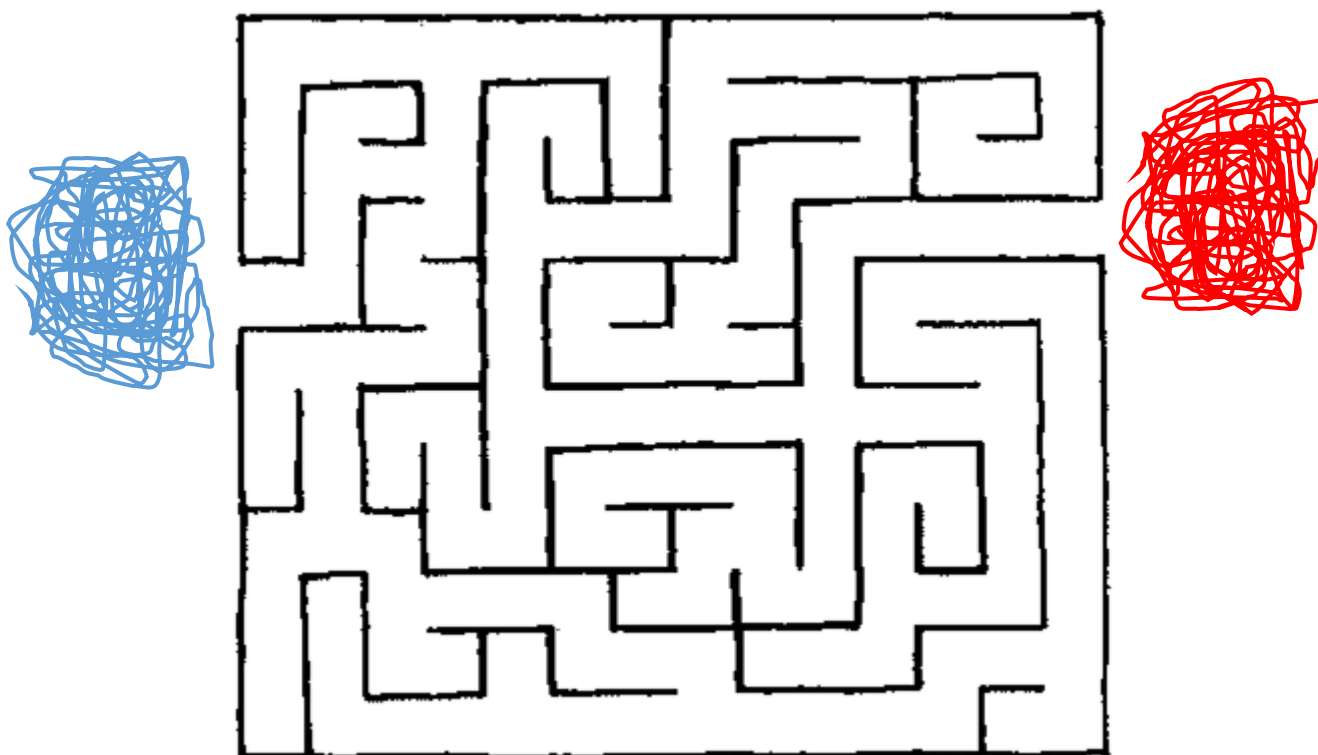
Quando chegou ao cruzamento, virou à direita e de seguida virou novamente à direita.

Seguiu por essa rua e virou no primeiro corte à direita.

Continuou em frente nessa rua e quando chegou ao cruzamento, virou à esquerda.

Caminhou nessa rua, fez a curva e quando encontrou um novo cruzamento, virou à esquerda.

Seguiu em frente, virou no primeiro corte à direita e seguiu sempre por essa rua até chegar a casa do vermelho.



2) Ajuda o Amarelo a chegar à Livraria

O amarelo saiu de casa, seguiu em frente e virou no primeiro corte à direita.

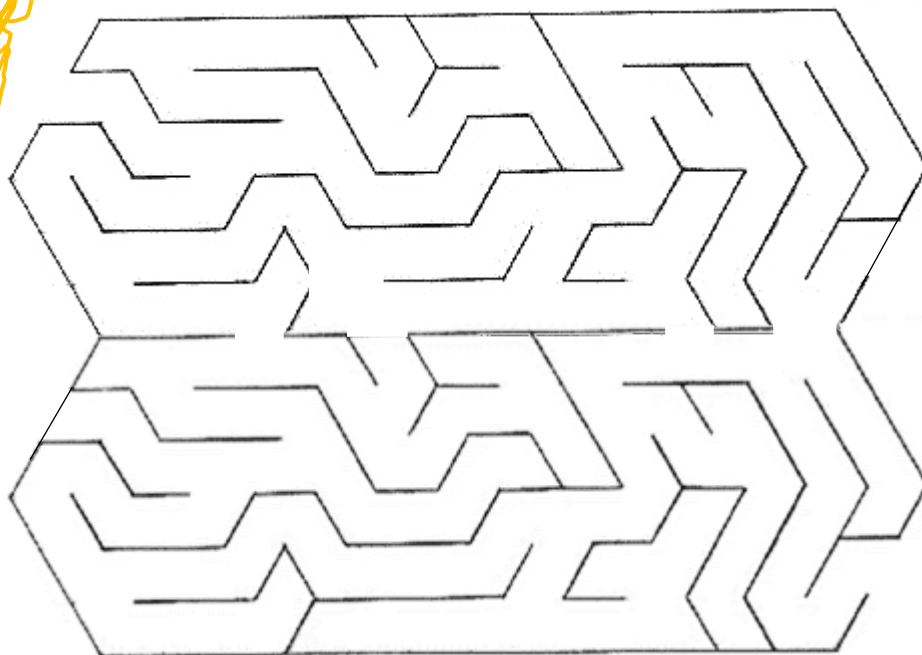
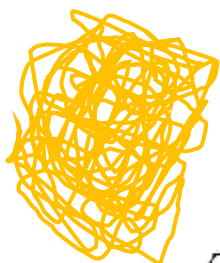
Deu meia volta e seguiu por esse caminho.

Virou à direita no primeiro corte que encontrou e continuou a caminhar por essa rua até encontrar o primeiro cruzamento, onde virou à direita.

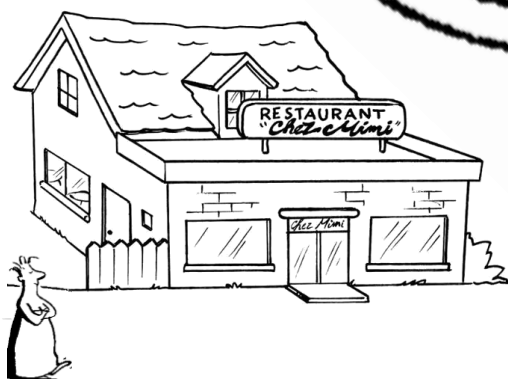
Quando chegou a um novo cruzamento, virou à direita.

De seguida virou duas vezes à direita e seguiu pela primeira rua que encontrou.

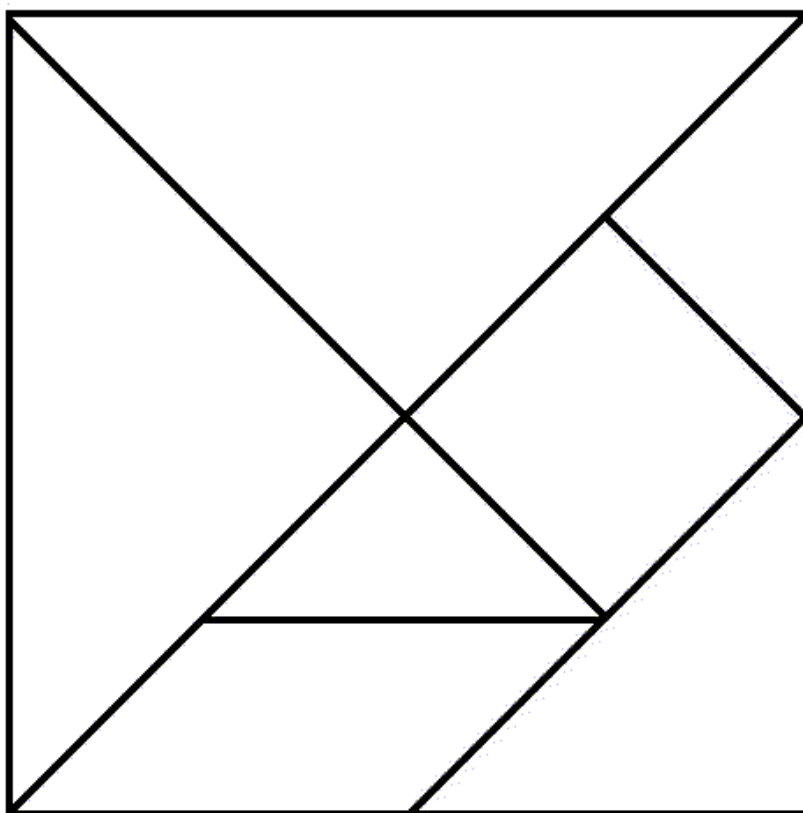
Continuou por essa rua, fez a curva, caminhou mais um pouco e chegou à livraria.



3) Agora sem pistas, ajuda a Branca de Neve a chegar ao Restaurante onde se vai encontrar com a sua prima, a Rainha das Cores.



Anexo 17 – Modelo de Tangram



Anexo 18 – Pistas para percurso**Pista 1**

Somos muitos e coloridos. Dentro de nós nascem flores. Todos juntos fazemos um muro que separa os pequeninos dos mais velhinhos.

Quem somos?

Pista 2

Eu estou localizado junto à entrada de um edifício. De mim brota a água. Usam-me quando tens muita sede.

Quem sou?

Pista 3

Somos muitos e coloridos. Brincam connosco nos intervalos. A nossa casa fica junto à entrada da escola.

Quem somos?

Pista 4

Sou espaçoso e rodeado de arbustos. Em mim podes correr, jogar basquetebol e futebol. A vossa turma tem encontro marcado comigo às terças-feiras.

Quem sou?

Pista 5

Por mim entras na escola. Sobes-me e desces-me todos os dias. Tenho belos degraus e uma amiga acessível para todos.

Quem sou?

Anexo 19 – Grelha de Observação de Português

Instituição Cooperante: Centro Escolar

Data da Observação: 16 e 18 de maio de 2017

Orientadora Cooperante:

Ano e Turma: 2.º

Díade: Ana Catarina Oliveira e Vanessa Alves

Estagiária Observada: Ana Catarina Oliveira

Grelha de Observação de Português

Parâmetros a observar	Participação		Leitura		Expressão Oral		Compreensão de texto			Colaboração			
	Interesse em Participar	Pertinência da Informação	Dicção	Entoação	Domínio do Vocabulário	Articulação Lógica de Ideias	Antecipação de conteúdos	Identificação das características das personagens	Interpretação dos conteúdos da história	Correção Ortográfica	Trabalho colaborativo entre pares	Partilha de tarefas	Partilha de Materiais
Alunos													
A.A.													
B.S.													
B.R.													
B.C.													
G.P.													
I.C.													
I.M.													
J.B.													

J.M.													
J.P.													
L.C.													
L.M.													
M.O.													
M.S.													
P.A.													
P.P.													
R.M.													
S.B.													
T.A.													
V.O.													

Níveis de Desempenho:**N.R.** – Não Revela**R.P.** – Revela Pouco**R.** – Revela**R.M.** – Revela Muito

Anexo 20 – Grelha de Observação de Matemática

Instituição Cooperante: Centro Escolar

Data da Observação: 16, 17 e 18 de maio de 2017

Orientadora Cooperante:

Ano e Turma: 2.º

Díade: Ana Catarina Oliveira e Vanessa Alves

Estagiária Observada: Ana Catarina Oliveira

Grelha de Observação de Matemática

Parâmetros a observar	Geometria e Medida						Comunicação Matemática		Participação			Colaboração	
	Identificação de figuras geométricas em composições	Identificação do perímetro de figuras geométricas	Formulação de relações entre figuras geométricas	Medição de perímetros	Composição de novas figuras geométricas	Comparação de perímetros e áreas	Domínio do vocabulário	Articulação lógica de ideias	Partilha de Materiais	Interesse em Participar	Pertinência da Informação	Trabalho colaborativo entre pares	Partilha de tarefas
Alunos													
A.A.													
B.S.													
B.R.													
B.C.													
G.P.													
I.C.													
I.M.													

J.B.													
J.M.													
J.P.													
L.C.													
L.M.													
M.O.													
M.S.													
P.A.													
P.P.													
R.M.													
S.B.													
T.A.													
V.O.													

Níveis de Desempenho:**N.R.** – Não Revela**R.P.** – Revela Pouco**R.** – Revela**R.M.** – Revela Muito

Anexo 21 – Grelha de Observação de Estudo do Meio

Instituição Cooperante: Centro Escolar

Data da Observação: 17 e 18 de maio de 2017

Orientadora Cooperante:

Ano e Turma: 2.º

Díade: Ana Catarina Oliveira e Vanessa Alves

Estagiária Observada: Ana Catarina Oliveira

Grelha de Observação de Estudo do Meio

Parâmetros a observar	Inter-Relações entre espaços		Os Outros e Organizações		Expressão Oral		Participação		Cooperação	
	Identificação dos pontos de partida e chegada	Descrição dos seus itinerários	Identificação de serviços, pontos de referência e locais de comércio da comunidade	Identificação e descrição de profissões	Domínio do Vocabulário	Articulação Lógica de Ideias	Interesse em Participar	Pertinência da Informação	Partilha de materiais	Trabalho Colaborativo entre pares
Alunos										
A.A.										
B.S.										
B.R.										
B.C.										
G.P.										
I.C.										
I.M.										
J.B.										

J.M.										
J.P.										
L.C.										
L.M.										
M.O.										
M.S.										
P.A.										
P.P.										
R.M.										
S.B.										
T.A.										
V.O.										

Níveis de Desempenho:**N.R.** – Não Revela**R.P.** – Revela Pouco**R.** – Revela**R.M.** – Revela Muito

Anexo 22 – Grelha de Observação de Expressão e Educação Plástica

Instituição Cooperante: Centro Escolar

Data da Observação: 16, 17 e 18 de maio de 2017

Orientadora Cooperante:

Ano e Turma: 2.º

Díade: Ana Catarina Oliveira e Vanessa Alves

Estagiária Observada: Ana Catarina Oliveira

Grelha de Observação de Expressão e Educação Plástica

Parâmetros a Observar Alunos	Motricidade Fina		Organização		Utilização dos Materiais		Colaboração	
	Recorte	Pintura	Materiais	Espaço	Cuidado com os materiais	Manipulação correta dos materiais	Partilha de Materiais	Trabalho Colaborativo com Pares
A.A.								
B.S.								
B.R.								
B.C.								
G.P.								
I.C.								
I.M.								
J.B.								
J.M.								
J.P.								

L.C.								
L.M.								
M.O.								
M.S.								
P.A.								
P.P.								
R.M.								
S.B.								
T.A.								
V.O.								

Níveis de Desempenho:**N.R.** – Não Revela**R.P.** – Revela Pouco**R.** – Revela**R.M.** – Revela Muito

Anexo 23 – Grelha de Observação de Expressão e Educação Físico-Motora

Instituição Cooperante: Centro Escolar **Data da Observação:** 18 de maio de 2017
Orientadora Cooperante: **Ano e Turma:** 2.º
Díade: Ana Catarina Oliveira e Vanessa Alves **Estagiária Observada:** Ana Catarina Oliveira

Grelha de Observação de Expressão e Educação Físico Motora

Alunos / Parâmetros a Observar	Orientação Espacial			Habilidades Motoras			Organização		Utilização dos Materiais		Colaboração	
	Perceção do ponto de partida	Identificação de referências de direção	Identificação dos pontos de referência	Corrida	Marcha	Transposição de obstáculos	Respeito pelas regras do percurso	Respeito pelas regras de segurança	Cuidado com os materiais	Manipulação correta dos materiais	Partilha de Materiais	Trabalho Colaborativo com Pares
A.A.												
B.S.												
B.R.												
B.C.												
G.P.												
I.C.												

I.M.													
J.B.													
J.M.													
J.P.													
L.C.													
L.M.													
M.O.													
M.S.													
P.A.													
P.P.													
R.M.													
S.B.													
T.A.													
V.O.													

Níveis de Desempenho:**N.R.** – Não Revela**R.P.** – Revela Pouco**R.** – Revela**R.M.** – Revela Muito

Anexo 24 – Grelha de Observação de Expressão e Educação Musical

Instituição Cooperante: Centro Escolar

Data da Observação: 16 de maio de 2017

Orientadora Cooperante:

Ano e Turma: 2.º

Díade: Ana Catarina Oliveira e Vanessa Alves

Estagiária Observada: Ana Catarina Oliveira

Grelha de Observação de Expressão e Educação Musical

Parâmetros a Observar Alunos	Percussão Corporal			Ritmo e Andamento			Expressão Musical		Participação	
	Reprodução de batimentos	Reprodução de melodias com sons não vocais	Acompanhamento de canções com gestos	Identificação de ritmos musical	Distinção de andamentos (rápido, lento)	Distinção de intensidade (forte, fraco)	Reprodução de melodias com a VOZ	Acompanhamento de canção com a VOZ	Interesse em participar	Pertinência da Informação
A.A.										
B.S.										
B.R.										
B.C.										
G.P.										
I.C.										
I.M.										

J.B.										
J.M.										
J.P.										
L.C.										
L.M.										
M.O.										
M.S.										
P.A.										
P.P.										
R.M.										
S.B.										
T.A.										
V.O.										

Níveis de Desempenho:**N.R.** – Não Revela**R.P.** – Revela Pouco**R.** – Revela**R.M.** – Revela Muito

Instituição Cooperante: Centro Escolar

Data da Observação: 16 de maio de 2017

Orientadora Cooperante:

Ano e Turma: 2.º

Díade: Ana Catarina Oliveira e Vanessa Alves

Estagiária Observada: Ana Catarina Oliveira

Grelha de Observação de Expressão e Educação Dramática

Parâmetros a Observar	Exploração de movimentos corporais				Voz	Experimentação de objetos		Colaboração	
	Exploração de diferentes atitudes corporais	Exploração de diferentes ritmos corporais	Adaptação dos movimentos a diferentes espaços	Exploração de diferentes formas de movimento	Adaptação da voz a diferentes espaços	Exploração de qualidades físicas dos objetos	Exploração de relações entre o corpo e os objetos	Partilha de Materiais	Trabalho Colaborativo com Pares
Alunos									
A.A.									
B.S.									
B.R.									
B.C.									
G.P.									
I.C.									
I.M.									
J.B.									

J.M.									
J.P.									
L.C.									
L.M.									
M.O.									
M.S.									
P.A.									
P.P.									
R.M.									
S.B.									
T.A.									
V.O.									

Níveis de Desempenho:**N.R.** – Não Revela**R.P.** – Revela Pouco**R.** – Revela**R.M.** – Revela Muito

Instituição Cooperante: Centro Escolar

Data da Observação: 16 de maio de 2017

Orientadora Cooperante:

Ano e Turma: 2.º

Díade: Ana Catarina Oliveira e Vanessa Alves

Estagiária Observada: Ana Catarina Oliveira

PLANIFICAÇÃO

Contextualização:

A atividade planificada para o segundo momento de observação da PES, no contexto educativo de 1.ºCEB, foi pensada de forma a interligar o percurso didático, construído para três dias de intervenção neste contexto, em torno do tema “O Reino das Cores”.

Esta atividade, apresenta-se subdivida em três momentos, sendo eles, “Preparações para a Festa”, “Convidados Especiais” e “Salas da Festa”. Nestes momentos, serão desenvolvidas diferentes estratégias didáticas que pretendem criar uma articulação de conteúdos das áreas curriculares de Português, Matemática e Expressão e Educação Musical.

No momento, intitulado “Preparações para a Festa”, será realizado um Brainstorming, com recurso à aplicação Mindmeister e registo nos cadernos diários, de modo a desenvolver nas crianças competências comunicativas.

Com o momento seguinte, “Convidados Especiais”, a mestranda pretende, através a articulação das áreas curriculares de Português e Expressão e Educação Musical, dar oportunidade às crianças para exporem e dialogarem em pequenos grupos e com toda a turma, sobre os seus conhecimentos relativos à temática ‘o que é uma orquestra e que elementos a compõem’.

De seguida, no momento “Salas da Festa”, em pequenos grupos, as crianças irão ajudar a rainha (personagem da história trabalhada no período da manhã) a resolver um enigma matemático que envolve a medição de perímetros de diferentes figuras geométricas, de modo a que, em conjunto, construam uma noção de perímetro.

Interesses das crianças:

- Leitura e audição de histórias (turma);
- Realização de desafios matemáticos (B.R., B.C., I.C., J.B., J.M., L.C. e P.A.);
- Realização de jogos informáticos (turma);
- Realização de desafios e jogos de palavras (turma);
- Realização de atividades de Expressão e Educação Plástica (turma);
- Realização de atividades no espaço exterior (turma).

Necessidades reveladas:

- Compreensão e interpretação de textos ouvidos ou lidos (A.A., B.S., M.O., P.P., V.O.);
- Dificuldades de concentração e persistência na realização de tarefas (A.A., B.S., M.O., P.P. e V.O.);
- Dificuldades ao nível da organização perceptiva e espacial (P.P.);
- Dificuldades de colaboração com os pares (A.A.).

Área Curricular: Português

Domínio: Oralidade

Conteúdos: Interação discursiva e Compreensão e expressão

Objetivo geral: Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor

Descritores de desempenho: Responder adequadamente a perguntas; Partilhar ideias e sentimentos.

Área curricular: Matemática

Domínio: Geometria e Medida

Conteúdo: Figuras Geométricas

Objetivo geral: Reconhecer e representar formas geométricas

Descritor de desempenho: Identificar figuras geométricas numa composição e efetuar composições de figuras geométricas.

Domínio: Geometria e Medida

Conteúdo: Medida

Objetivo geral: Medir distâncias e comprimentos

Descritor de desempenho: Identificar o perímetro de um polígono como a soma das medidas dos comprimentos dos lados, fixada uma unidade.

Área curricular: Expressão e Educação Musical

Bloco: Bloco 2 – Experimentação, Desenvolvimento e Criação Musical

Conteúdo: Desenvolvimento Auditivo

Objetivo específico: Dialogar sobre: encontros com músicos.

MAPA DE ARTICULAÇÃO

Atividade: *Salas da Festa*

Estratégias:

- Resolução, em grupo, de um enigma apresentado pela Rainha envolvendo a medição de perímetros das salas do castelo (figuras geométricas), utilizando régua graduada para medir os comprimentos de cada lado das figuras geométricas.
- Elaboração conjunta de uma definição de perímetro.
- Registo da definição nos cadernos de Matemática.

Matemática

Português

Festa no Reino

**Expressão e
Educação
Musical**

Atividade: *Convidados Especiais*

Estratégias:

- Visualização de vídeos com a apresentação de diferentes elementos que compõem uma Orquestra.

Atividade: *Preparações para a Festa*

Estratégias:

- Elaboração de um Brainstorming, através da Aplicação Mindmeister, sobre os elementos necessários para a realização de uma festa.
- Registo do Brainstorming em folhas A4 lisas.

Atividade: *Convidados Especiais*

Estratégias:

- Elaboração de uma área vocabular sobre a Orquestra, através Aplicação Coggle.
- Registo da área vocabular em folhas A4 lisas.

<i>Festa no Reino</i>					
Dias da semana	Tempo previsto	Áreas Curriculares/ Domínios/Blocos	Atividades	Recursos	Avaliação
Terça-feira 14h00-16h00	14h00-14h20	Português - Oralidade	<i>Preparações para a Festa</i> - Elaboração de um Brainstorming sobre os elementos necessários para a realização de uma festa.	- Aplicação Mindmeister (disponível em https://www.mindmeister.com/pt/); Folhas A4 lisas; Computador; Projetor; Material de Escrita.	Modalidade de avaliação: Avaliação Formativa Instrumentos de avaliação: Grelha de Observação (cf. Anexos 4)
	14h20-14h50	Português - Oralidade Expressão e Educação Musical - Bloco 2 – Experimentação, Desenvolvimento e Criação Musical	<i>Convidados Especiais</i> - Visualização de vídeos com a apresentação de diferentes elementos que compõem uma Orquestra. - Elaboração de uma área vocabular sobre a Orquestra.	- Vídeos com a apresentação de diferentes elementos que compõem uma orquestra (cf. Anexos Digitais 1 a 10); Computador; Projetor; Aplicação Coggle (disponível em https://coggle.it/); Material de Escrita.	

	14h50-16h00	Matemática - Geometria e Medida	<i>Salas da Festa</i> - Resolução de um problema apresentado pela Rainha envolvendo a medição de perímetros das salas do castelo (figuras geométricas), utilizando réguas graduadas para medir os comprimentos de cada lado das figuras geométricas. - Elaboração conjunta de uma definição de perímetro.	- Problema da Rainha (cf. Anexo 1); Figuras geométricas (cf. Anexo 2); Réguas, Tabela de registo (cf. Anexo 3); Caderno de Matemática.	
--	-------------	---	--	--	--

Anexos

Anexo 1 – Enigma da Rainha

Centro Escolar

Nome: _____

Data: _____

Enigma da Rainha

Agora que já sabem o que é necessário para organizar uma boa festa, preciso que me ajudem a resolver um enigma.

Vou celebrar uma festa para comemorar o regresso das cores ao meu reino.

No meu castelo, existem várias salas com diferentes formatos e na minha festa quero decorar as paredes de quatro salas com tecidos de quatro cores diferentes:

- * Para a sala onde vou receber os convidados comprei 27 metros de tecido azul.
- * Para a sala do banquete comprei 33 metros de tecido vermelho.
- * Para a sala onde se vai realizar o concerto da orquestra comprei 46 metros de tecido amarelo.
- * Para a sala do baile comprei 50 metros de tecido rosa.

Podem ajudar-me a descobrir as salas do castelo que posso usar para a minha festa?

1) Quais são as salas que a rainha deve utilizar:

Para receber os convidados

Para o banquete

Para o concerto

Para o baile

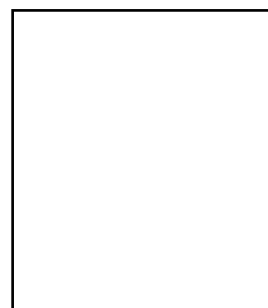
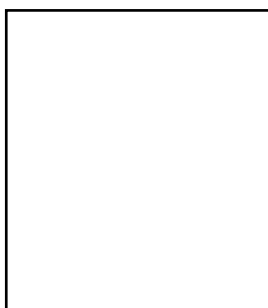
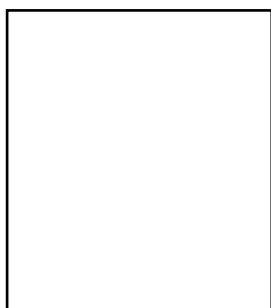


Figura _____

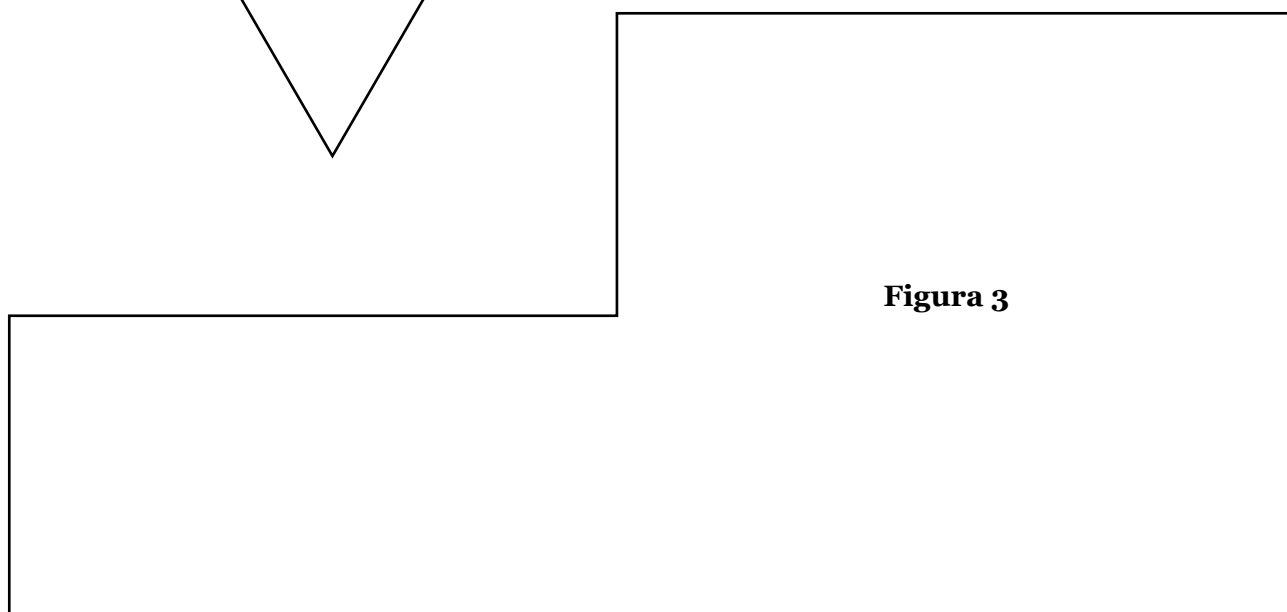
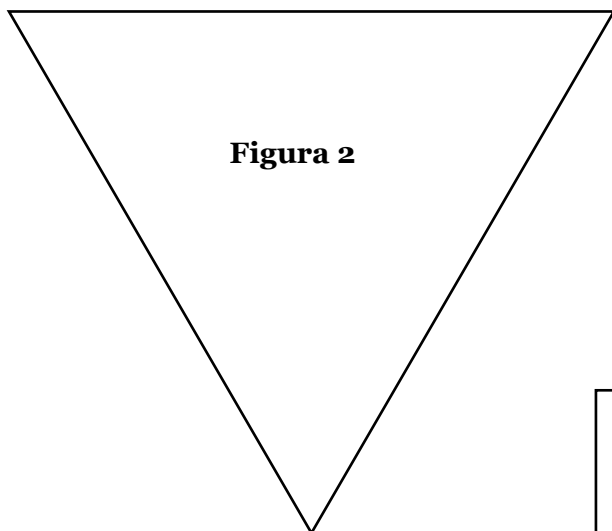
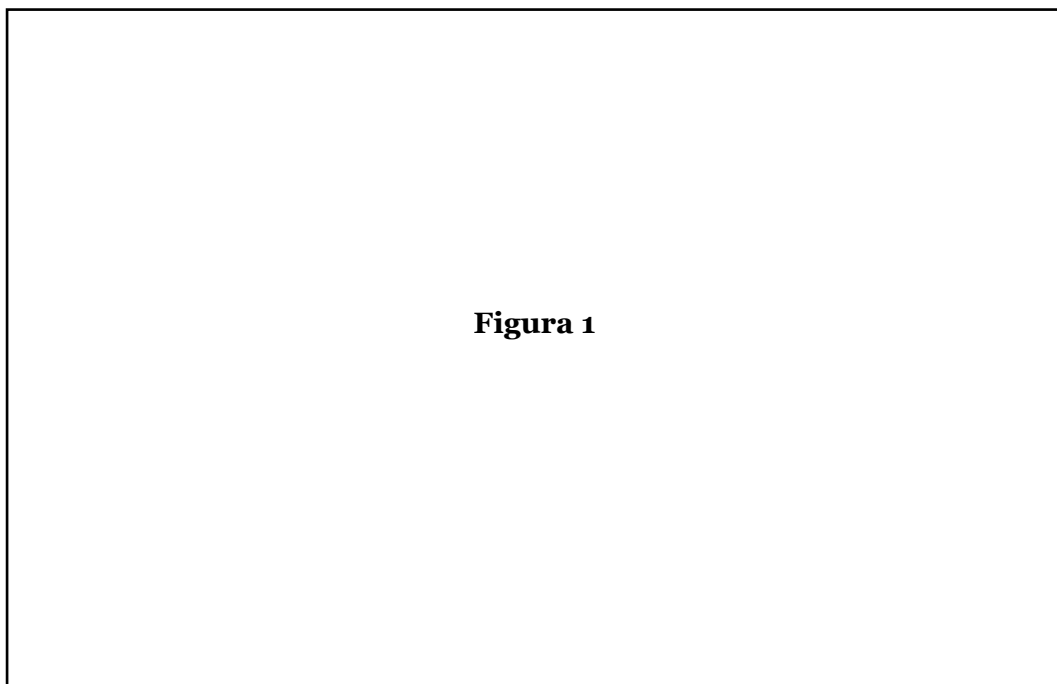
Figura _____

Figura _____

Figura _____

Atenção: Para resolveres este enigma não te podes esquecer que **1 cm = 1 m** .

Anexo 2 – Figuras para medir



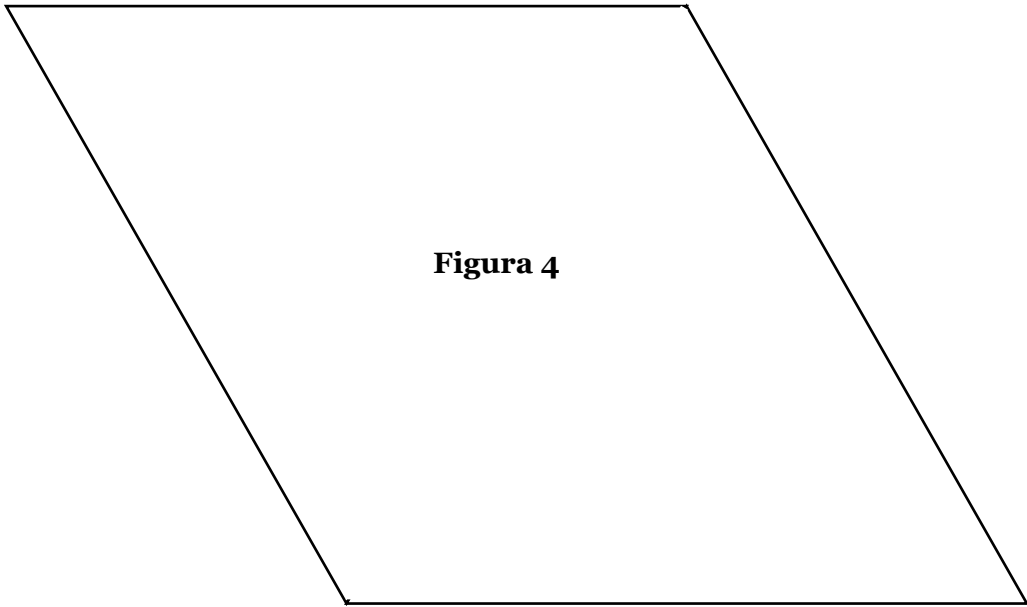


Figura 4

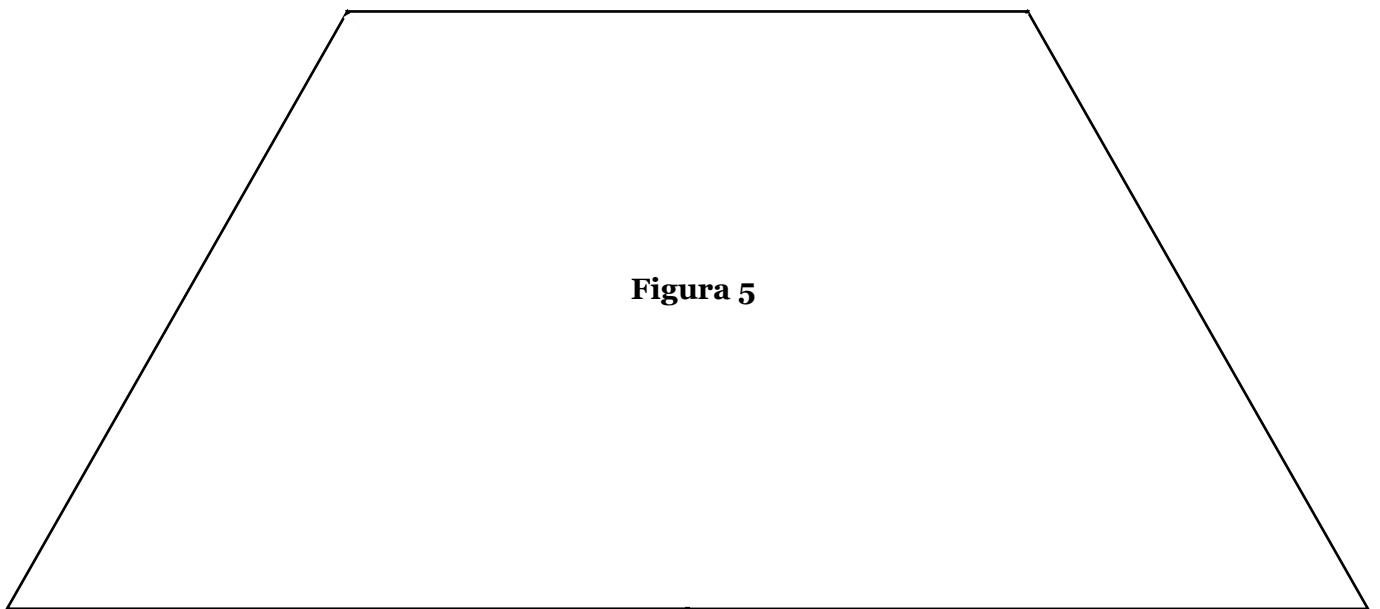


Figura 5

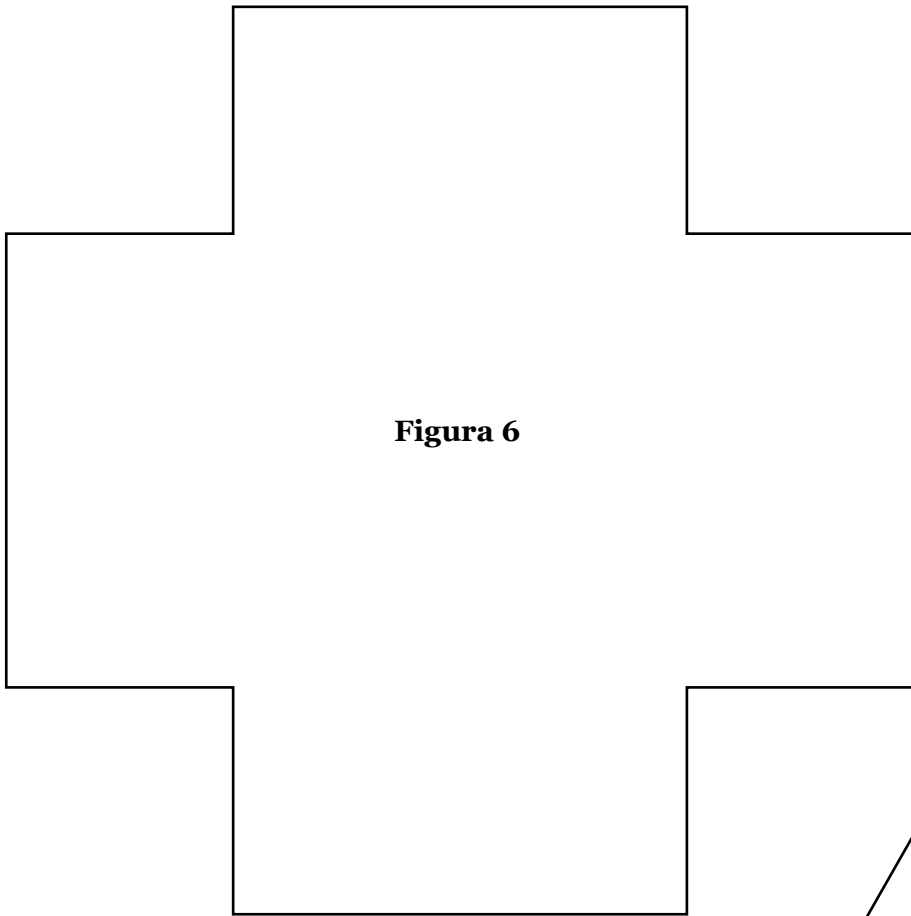


Figura 6

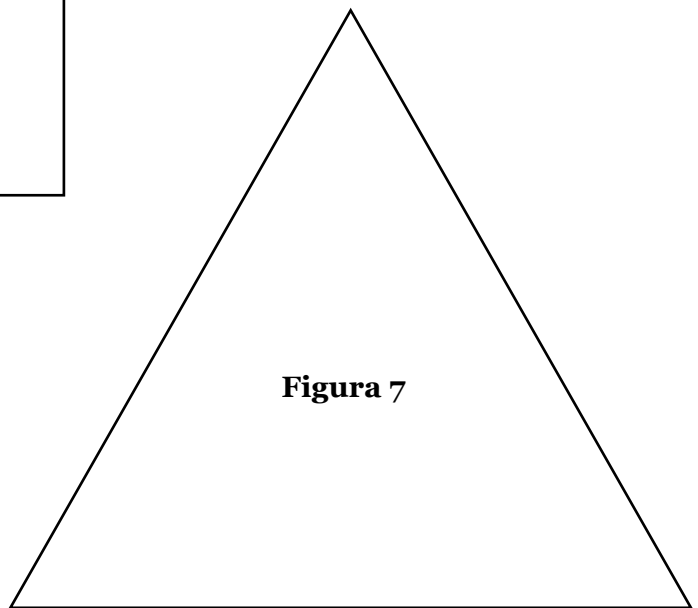


Figura 7

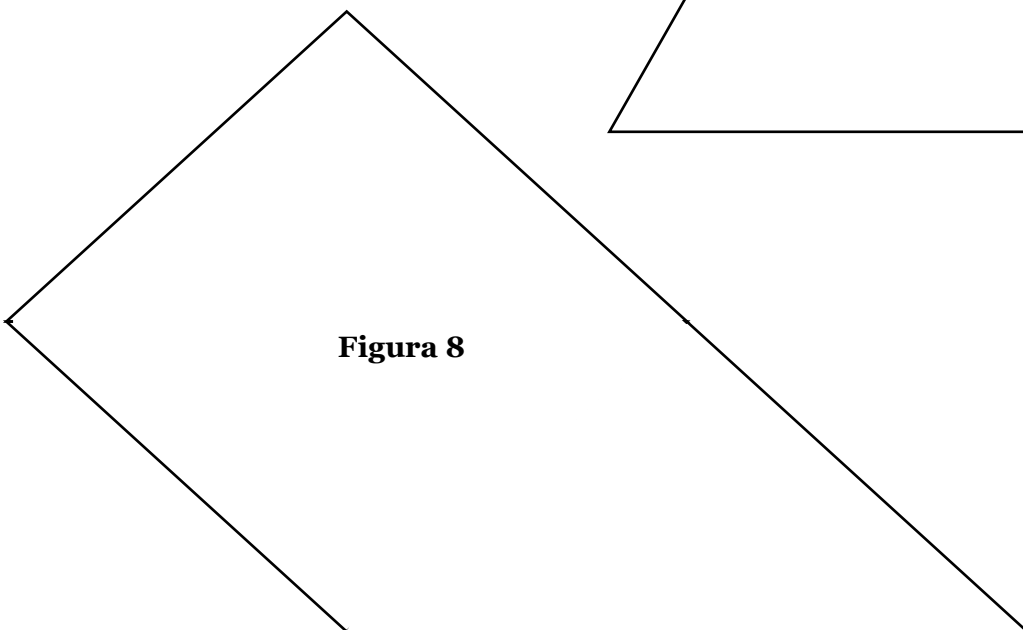


Figura 8

Anexo 3 – Registo das Medições

Figuras	Medições
Figura 1	
Figura 2	
Figura 3	
Figura 4	
Figura 5	
Figura 6	
Figura 7	
Figura 8	

Anexo 4 – Grelha de Observação

Instituição Cooperante: Centro Escolar

Data da Observação: 16 de maio de 2017

Orientadora Cooperante:

Ano e Turma: 2.º

Díade: Ana Catarina Oliveira e Vanessa Alves

Estagiária Observada: Ana Catarina Oliveira

Grelha de Observação da Atividade Observada

Parâmetros a observar	Matemática			Português		Participação			Colaboração	
	Geometria e Medida			Expressão Oral		Partilha de Materiais	Interesse em Participar	Pertinência da Informação	Trabalho colaborativo entre pares	Partilha de tarefas
	Identificação do perímetro de figuras geométricas	Formulação de relações entre figuras geométricas	Medição de perímetros	Domínio do vocabulário	Articulação lógica de ideias					
Alunos										
A.A.										
B.S.										
B.R.										
B.C.										
G.P.										
I.C.										
I.M.										

J.B.										
J.M.										
J.P.										
L.C.										
L.M.										
M.O.										
M.S.										
P.A.										
P.P.										
R.M.										
S.B.										
T.A.										
V.O.										

Níveis de Desempenho:**N.R.** – Não Revela**R.P.** – Revela Pouco**R.** – Revela**R.M.** – Revela Muito



Figura 1 – B.S. a realizar o mapa mental sobre “A Festa”.



Figura 2 – L.C. a realizar o mapa mental sobre “A Festa”.



Figura 3 – Explicação do desafio da rainha Mavilda.



Figura 4 – Explicação do desafio da rainha Mavilda.

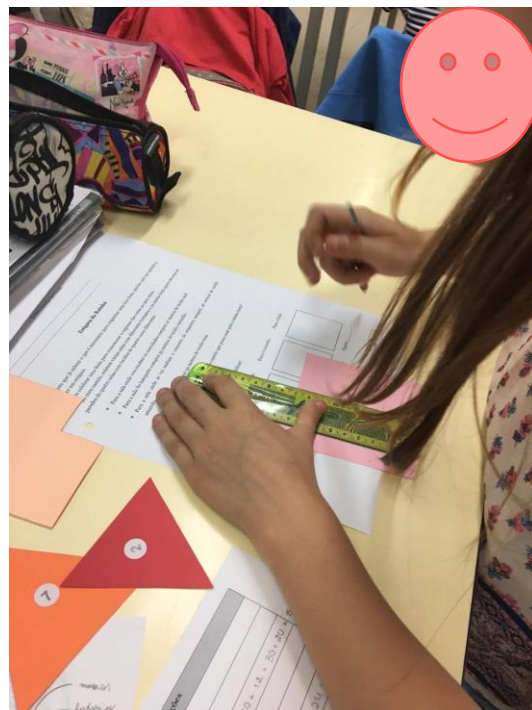


Figura 5 – S.B. a realizar medições dos perímetros das figuras.

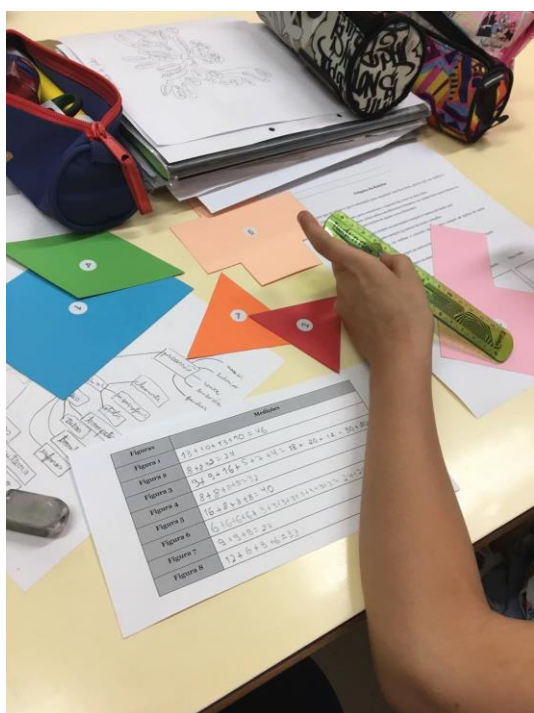


Figura 6 – Realização de medições dos perímetros das figuras.

Alunos

Grupos

📄 Visualizar relatórios

Toda a Turma 399	A 1	B 25	B 24	B 12	G 20	I 26
I 21	J B 25	J M 26	J P 21	L C 28	L M 22	M 20
M 22	P 23	P 9	R 19	S 18	T 26	V 11



Instituição Cooperante: Centro Escolar

Data da Observação: 3 de maio de 2017

Orientadora Cooperante:

Ano e Turma: 2.º

Díade: Ana Catarina Oliveira e Vanessa Alves

Estagiárias Observadas: Ana Catarina Oliveira e Vanessa Alves

PLANIFICAÇÃO

Contextualização:

“À descoberta do meu mundo”, inserido no tema Ligação Escola-Meio, é um projeto que surgiu da falta de conhecimento da turma sobre o meio onde vive e sobre os serviços públicos, instituições e lojas de comércio que têm à disposição. Assim, o par pedagógico desenvolveu um percurso pedagógico, no qual, através da articulação de saberes de diferentes Áreas Curriculares, tais como o Estudo do Meio, a Expressão e Educação Plástica e a Matemática, pretende contribuir para o desenvolvimento de competências comunicativas, favorecer o desenvolvimento da capacidade de identificação e descrição de locais característicos nos itinerários dos alunos até à escola, estimular a participação e cooperação em diálogos e atividades de grande grupo e favorecer o desenvolvimento de capacidades expressivas e criativas.

Interesses das crianças:

- Realização de desafios matemáticos (B.R., B.C., I.C., J.B., J.M., L.C. e P.A.);
- Realização de jogos informáticos (turma);
- Abordagem a conteúdos da área curricular de Estudo do Meio (turma);
- Realização de atividades de Expressão e Educação Plástica (turma);
- Realização de atividades no Espaço Exterior (turma).

Necessidades reveladas:

- Dificuldades de concentração e persistência na realização de tarefas em sala de aula (A.A., B.S., M.O., P.P. e V.O.);

- Dificuldades ao nível da organização perceptiva e espacial (P.P.);
- Dificuldades de colaboração com os pares (A.A.).

Área curricular: Estudo do Meio

Bloco: Bloco 2 – À Descoberta dos Outros e das Instituições;

Conteúdo: Instituições e Serviços Existentes na Comunidade;

Objetivo específico: Contactar e recolher dados sobre coletividades, serviços de saúde, correios, bancos, autarquias,

Bloco: Bloco 4 – À Descoberta das Inter-Relações entre Espaços;

Conteúdo: Os Meus Itinerários;

Objetivos específicos: Descrever os seus itinerários (casa/escola, lojas, ...); Localizar os pontos de partida e chegada; Traçar o itinerário na planta do bairro ou da localidade.

Área curricular: Expressão e Educação Plástica

Bloco: Bloco 2 - Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies;

Conteúdo: Desenho – Desenho de Expressão Livre;

Objetivos específicos: Explorar as possibilidades de técnicas de: lápis de cor, lápis de grafite, lápis de cera, feltros, tintas e pincéis, utilizando suportes de diferentes tamanhos, espessuras, texturas e cores.

Bloco: Bloco 2 - Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies

Conteúdo: Pintura – Pintura de Expressão Livre

Objetivos específicos: Pintar livremente sobre suportes neutros.

Área curricular: Matemática

Domínio: Organização e Tratamento de Dados;

Conteúdo: Representação de Dados;

Objetivo geral: Recolher e representar conjuntos de dados e Interpretar representações de conjuntos de dados;

Descritores de desempenho: Recolher dados utilizando esquemas de contagem (*tally charts*) e representá-los em tabelas de frequências absolutas; Representar dados através de gráficos de pontos e de pictogramas; Retirar informação de esquemas de contagem, gráficos de pontos e pictogramas identificando a característica em estudo e comparando frequências absolutas das várias categorias ou classes observadas.

MAPA DE ARTICULAÇÃO

Estratégias:

- Identificação dos serviços públicos, instituições e lojas de comércio existentes no percurso escola-casa, na qual os alunos efetuam a marcação da sua casa no mapa da localidade;
- Utilização da página Distância.pt, de modo a verificar as distâncias efetuadas por cada aluno e comparação dessas mesmas distâncias;
- Realização da listagem dos serviços, instituições e lojas de comércio no percurso casa-escola.

Estratégias:

- Realização de entrevistas, por parte dos alunos, a partir do guião de entrevista da página 100 do manual de Estudo do Meio, nas quais o entrevistado será escolhido pelo aluno.

Estudo do Meio

À descoberta do meu mundo

Expressão e Educação Plástica

Estratégias:

- Elaboração dos percursos realizados pelos alunos desde casa até à escola: a turma estará dividida em cinco grupos de quatro elementos e cada grupo, no respetivo papel de cenário, com uma escola desenhada no centro, imaginará o seu percurso desde que sai de casa até à escola, desenhando ao mesmo tempo que os seus colegas de grupo.

Atividade Complementar

Atividade: Sopa de Letras Estratégias:

- Realização de uma sopa de letras, utilizando palavras relacionadas com serviços públicos.

Atividade: Ilustração

Estratégias:

- Ilustração de uma cidade.

Matemática

Estratégias:

- Construção de um diagrama de Carroll, a partir da listagem dos serviços, instituições e lojas de comércio referidas pelos alunos, em grande grupo, e registo individual no caderno;
- Construção de um gráfico de pontos pela turma, numa cartolina, a partir dos dados do diagrama de Carroll e registo individual no caderno.

Dias da semana	Tempo previsto	Áreas curriculares/ Domínios/Blocos	Atividades	Recursos
<i>À descoberta do meu mundo</i>				
Quarta-feira (9h às 15h)	9h-9h30	Português	1. Realização da rotina diária. <ul style="list-style-type: none"> • Escrita da data, nome completo, abecedário minúsculo e maiúsculo e frase sobre o dia da semana e o estado do tempo; • Verificação da assiduidade e pontualidade no ClassDojo. 2. Escrita de frases, nos Cadernos de Português, ditadas pelas professoras estagiárias.	- Cadernos de Português; - Material de Escrita; - Computador; - Quadro Interativo; - Projetor.
	9h30-10h30	Estudo do Meio - À Descoberta das Inter-Relações entre Espaços. Expressão e Educação Plástica - Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies.	3. Elaboração dos percursos realizados pelos alunos desde casa até à escola. <ul style="list-style-type: none"> • Divisão da turma em cinco grupos de quatro elementos; • Entrega de papel de cenário a cada grupo, com a escola desenhada no centro; • Em simultâneo, os alunos irão imaginar-se a percorrer as ruas até chegarem todos ao centro (escola) – devem representar cruzamentos, rotundas, entre outros, e os principais serviços públicos por onde passam. 	- Papel de cenário; - Marcadores.
	11h-12h30	Estudo do Meio - À Descoberta das Inter-Relações entre Espaços; - À Descoberta dos Outros e das Instituições.	4. Identificação dos serviços públicos, instituições e lojas de comércio existentes no percurso casa – escola. <ul style="list-style-type: none"> • Marcação das moradas de cada aluno no mapa da localidade onde vivem; • Verificação das distâncias de casa dos alunos à escola, 	- Computador; - Projetor; - Quadro Interativo; - Mapas de Águas Santas, de Rio Tinto e de

			através da página Distância.pt (Disponível em http://www.distancia.pt/) e comparação das mesmas (quem reside a maior distância da escola, quem reside a menor e distâncias iguais);	Ermesinde (Disponíveis em https://www.viamichelin.pt/).
	14h-14h30	Matemática - Organização e Tratamento de Dados.	5. Construção de um diagrama de Carroll e de um gráfico de pontos. • Construção, em grande grupo, de um diagrama de Carroll, a partir da listagem efetuada e registo do mesmo no caderno de Matemática; • Construção de um gráfico de pontos, numa cartolina, em grande grupo, a partir dos dados do diagrama e registo do mesmo no caderno de Matemática.	- Material de escrita; - Caderno de Matemática; - Cartolina A2; - Material de desenho.
	14h30-15h	Estudo do Meio - À Descoberta dos Outros e das Instituições.	6. Realização de entrevistas, por parte dos alunos, a partir do guião da página 100, do manual de Estudo do Meio. • Diálogo acerca das profissões das pessoas que trabalham nos serviços, instituições ou lojas do seu percurso casa-escola. • Cada aluno irá escolher uma pessoa que referiu no diálogo e entrevistá-la, tendo como folha de registo o guião de entrevista da página 100, do Manual de Estudo do Meio.	- Manual de Estudo do Meio; - Material de escrita.
	*Atividade Complementar	<p>Sopa de Letras</p> <p>- Realização de uma sopa de letras relacionada com instituições e serviços públicos (cf. anexo 1).</p> <p>Ilustração</p> <p>- Ilustração de uma cidade (cf. anexo 2).</p>		

Modalidade de avaliação:

- Avaliação Formativa.

Instrumentos de avaliação:

- Ficha de trabalho;

- Grelhas de Observação (cf. anexos 3, 4 e 5).

* Estas atividades foram pensadas para dar respostas aos diferentes ritmos de trabalho presentes no grupo.

Anexos

Anexo 1 – Atividade Complementar (Sopa de Letras)

Centro Escolar de Corim

Nome: _____

Data: _____

G	B	F	P	G	B	J	I	A	T	T	W	J	U	K	S	V	N	B	V	O	K	N	A	F	E	N	S	M	M	I	F	P	M
F	Y	G	O	E	V	I	K	C	A	J	A	N	M	F	I	N	A	N	C	A	S	B	F	Q	G	N	K	B	C	A	H	P	C
K	D	H	L	S	P	I	P	C	T	J	C	E	D	S	A	T	S	I	K	G	O	C	I	X	E	S	N	K	Y	V	W	I	J
H	T	H	I	W	R	B	D	K	H	V	F	A	C	B	J	T	R	I	B	U	N	A	L	R	A	M	O	Q	R	F	K	M	E
V	K	C	C	B	O	Q	I	Q	Y	W	H	V	K	S	Q	R	M	W	G	P	T	G	D	R	V	K	M	E	R	E	I	K	B
Y	S	Y	I	E	L	D	U	Y	K	E	X	F	G	G	F	A	D	C	N	Q	U	S	A	M	P	L	Q	K	P	K	D	E	B
D	W	F	A	D	M	L	T	U	S	C	Y	E	A	E	M	M	T	V	X	G	S	E	G	U	R	A	N	C	A	L	H	Q	L
D	S	H	V	C	N	W	G	N	P	V	H	C	F	S	G	K	X	I	N	F	V	R	E	X	U	V	A	D	P	Q	G	T	V
Q	H	N	B	M	L	H	I	J	B	V	T	D	U	C	W	R	E	I	M	R	D	Y	H	J	C	H	W	T	Q	N	L	L	Q
N	S	B	W	C	K	J	H	U	R	L	O	X	V	O	H	B	B	P	S	I	D	B	O	M	V	N	M	T	S	A	S	Y	C
O	M	O	V	V	A	B	K	M	K	C	V	Q	V	L	M	A	A	P	V	V	V	G	S	N	G	L	J	A	R	U	N	C	O
B	K	C	B	O	M	B	E	I	R	O	S	G	D	A	T	M	N	V	F	E	R	O	P	O	S	X	B	M	X	W	B	G	R
V	T	J	N	K	Y	M	G	C	R	H	G	L	D	V	K	Q	C	N	T	H	H	Y	I	P	N	M	W	P	U	G	E	N	R
B	W	L	Y	R	C	R	W	K	V	J	U	N	T	A	T	A	O	C	S	Q	E	T	T	P	C	A	M	A	R	A	M	E	E
D	L	K	N	F	H	A	V	E	Q	L	E	N	D	V	U	K	E	P	A	L	F	I	A	R	K	X	R	D	L	W	W	N	I
M	I	A	E	X	G	U	G	J	T	T	X	Y	R	K	G	O	G	R	W	Q	I	U	L	R	Y	Q	I	Q	S	N	H	E	O
E	N	U	L	X	N	V	F	F	H	F	Q	Q	S	S	R	X	A	Y	I	I	I	U	K	M	P	O	P	W	U	E	N	W	S
S	V	H	N	I	R	C	L	V	S	C	E	N	T	R	O	S	A	U	D	E	I	W	M	I	O	G	C	M	H	R	L	V	I

Palavras
HOSPITAL
CORREIOS
ESCOLA
TRIBUNAL
BOMBEIROS
BANCO
CAMARA
POLICIA
SEGURANCA
CENTROSAUDE
JUNTA
FINANCAS

Anexo 2 – Atividade Complementar (Ilustração)

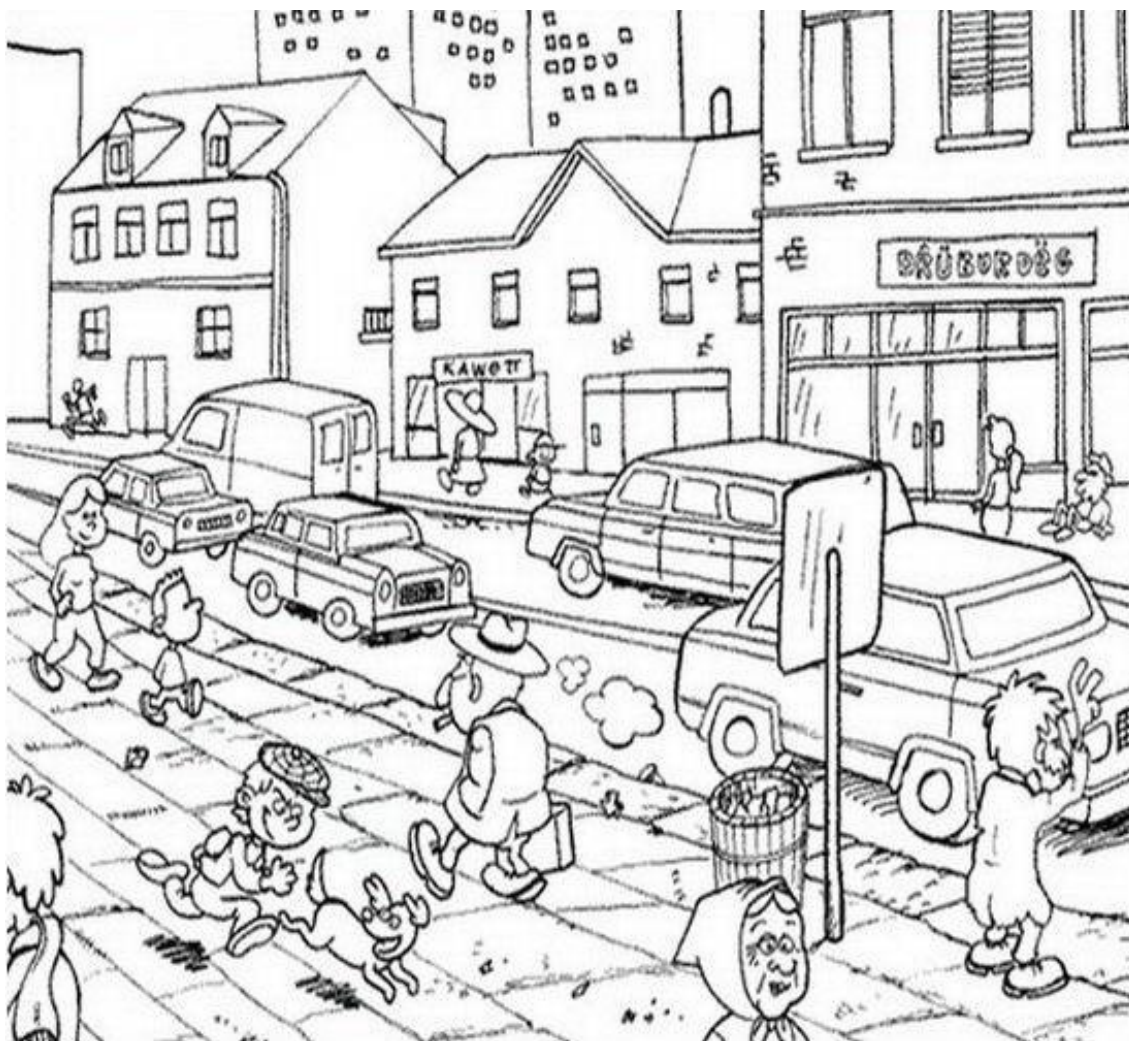
Centro Escolar

Nome: _____

Data: _____

Na Cidade

Pinta esta ilustração que mostra uma rua de uma cidade.



E na tua cidade? O que vês na tua rua?

Anexo 3 – Grelha de Observação (Estudo do Meio)

Instituição Cooperante: Centro Escolar	Data da Observação: 3 de maio de 2017
Orientadora Cooperante:	Ano e Turma: 2.º
Díade: Ana Catarina Oliveira e Vanessa Alves	Estagiárias Observadas: Ana Catarina Oliveira e Vanessa Alves

Grelha de Observação de Estudo do Meio

Parâmetros a observar	Inter-Relações entre espaços		Os Outros e Organizações		Expressão Oral		Participação		Cooperação	
	Identificação dos pontos de partida e chegada	Descrição dos seus itinerários	Identificação de serviços, pontos de referência e locais de comércio da comunidade	Identificação e descrição de profissões	Domínio do Vocabulário	Articulação Lógica de Ideias	Interesse em Participar	Pertinência da Informação	Partilha de materiais	Trabalho Colaborativo entre pares
Alunos										
A.A.										
B.S.										
B.R.										
B.C.										
G.P.										
I.C.										
I.M.										
J.B.										

J.M.										
J.P.										
L.C.										
L.M.										
M.O.										
M.S.										
P.A.										
P.P.										
R.M.										
S.B.										
T.A.										
V.O.										

Níveis de Desempenho:**N.R.** – Não Revela**R.P.** – Revela Pouco**R.** – Revela**R.M.** – Revela Muito

Anexo 4 – Grelha de Observação (Expressão e Educação Plástica)

Instituição Cooperante: Centro Escolar

Data da Observação: 3 de maio de 2017

Orientadora Cooperante:

Ano e Turma: 2.º

Díade: Ana Catarina Oliveira e Vanessa Alves

Estagiárias Observadas: Ana Catarina Oliveira e Vanessa Alves

Grelha de Observação de Expressão e Educação Plástica

Parâmetros a Observar Alunos	Motricidade Fina		Organização		Utilização dos Materiais		Colaboração	
	Desenho	Pintura	Materiais	Espaço	Cuidado com os materiais	Manipulação correta dos materiais	Partilha de Materiais	Trabalho Colaborativo com Pares
A.A.								
B.S.								
B.R.								
B.C.								
G.P.								
I.C.								
I.M.								
J.B.								
J.M.								
J.P.								
L.C.								

L.M.								
M.O.								
M.S.								
P.A.								
P.P.								
R.M.								
S.B.								
T.A.								
V.O.								

Níveis de Desempenho:**N.R.** – Não Revela**R.P.** – Revela Pouco**R.** – Revela**R.M.** – Revela Muito

Anexo 5 – Grelha de Observação (Matemática)

Instituição Cooperante: Centro Escolar

Data da Observação: 3 de maio de 2017

Orientadora Cooperante:

Ano e Turma: 2.º

Díade: Ana Catarina Oliveira e Vanessa Alves

Estagiárias Observadas: Ana Catarina Oliveira e Vanessa Alves

Grelha de Observação de Matemática

Parâmetros a observar Alunos	Organização e tratamento de dados			Comunicação Matemática		Participação	
	Identificação e aplicação correta de Diagramas de Carroll	Identificação e aplicação correta de Gráficos de Pontos	Mobilização correta dos dados recolhidos	Comparação de distâncias (maior, menos e igual)	Interpretação dos dados recolhidos	Interesse em Participar	Pertinência da Informação
A.A.							
B.S.							
B.R.							
B.C.							
G.P.							
I.C.							
I.M.							
J.B.							
J.M.							
J.P.							

L.C.							
L.M.							
M.O.							
M.S.							
P.A.							
P.P.							
R.M.							
S.B.							
T.A.							
V.O.							

Níveis de Desempenho:**N.R.** – Não Revela**R.P.** – Revela Pouco**R.** – Revela**R.M.** – Revela Muito

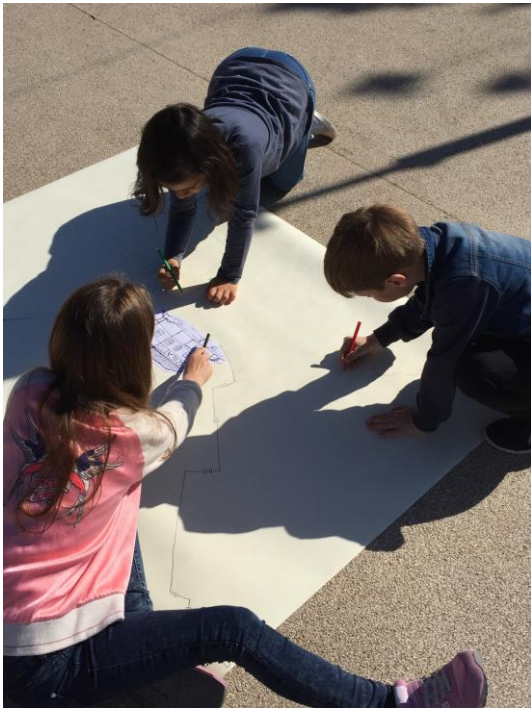


Figura 1 – I.C., L.C. e M.O. a desenhar o seu percurso escola-casa.

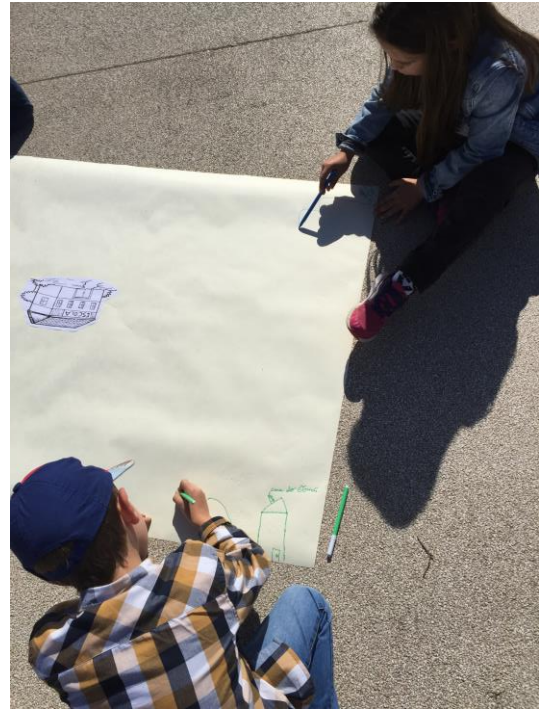


Figura 2 – T.A. e S.B. a desenhar o seu percurso escola-casa.



Figura 3 – L.M., P.P. e R.M. a desenhar o seu percurso escola-casa.

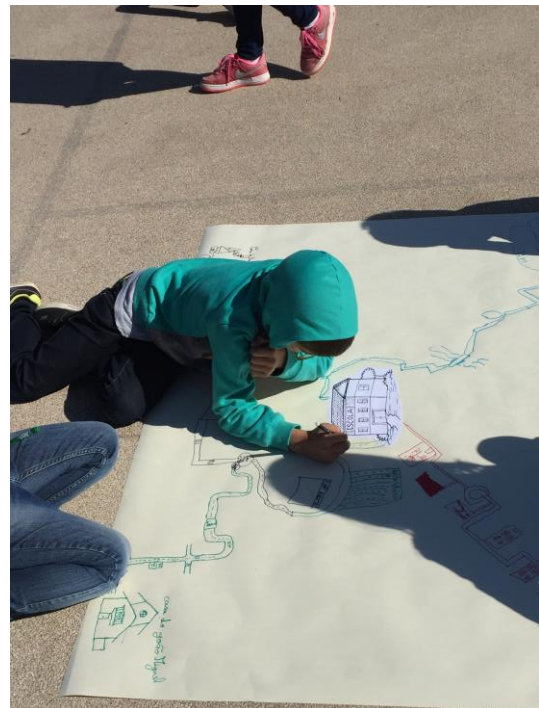


Figura 4 – B.C. a desenhar o seu percurso escola-casa.



Figura 5 – Grupo a desenhar o seu percurso escola-casa.

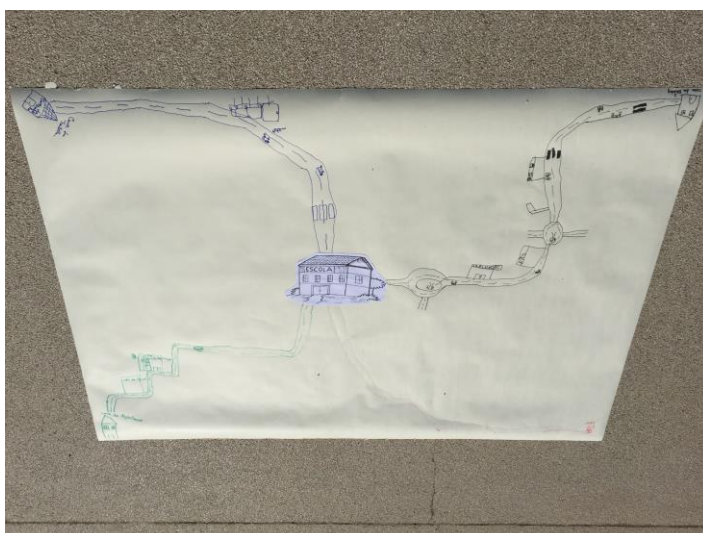


Figura 6 – Exemplo dos percursos escola-casa de um grupo de trabalho.

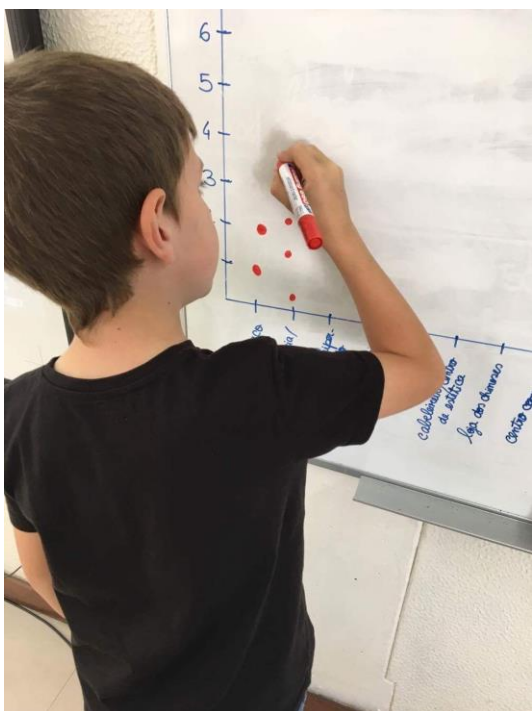


Figura 1 – T.A. a realizar o gráfico de pontos no quadro.

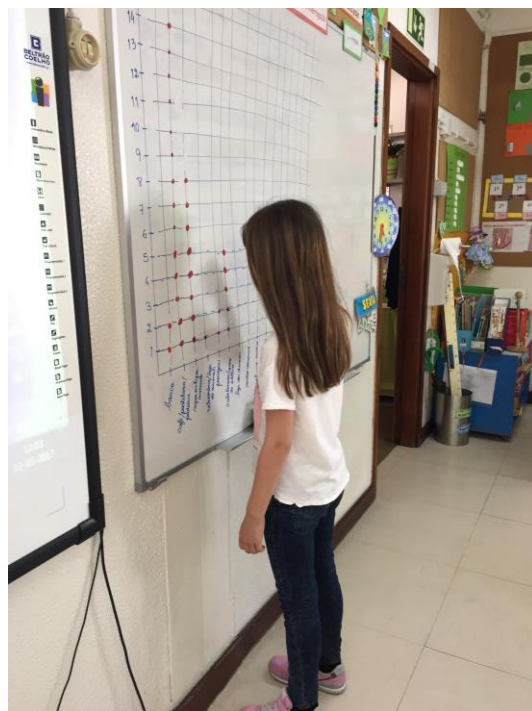


Figura 2 – L.C. a realizar o gráfico de pontos no quadro.

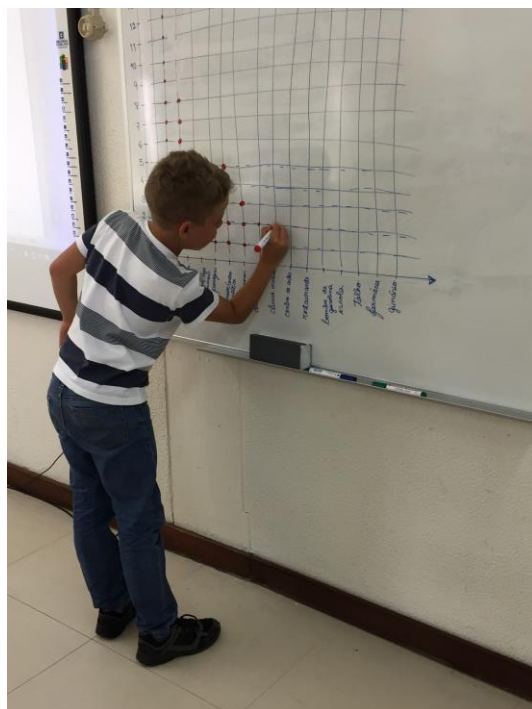


Figura 3 – J.B. a realizar o gráfico de pontos no quadro.

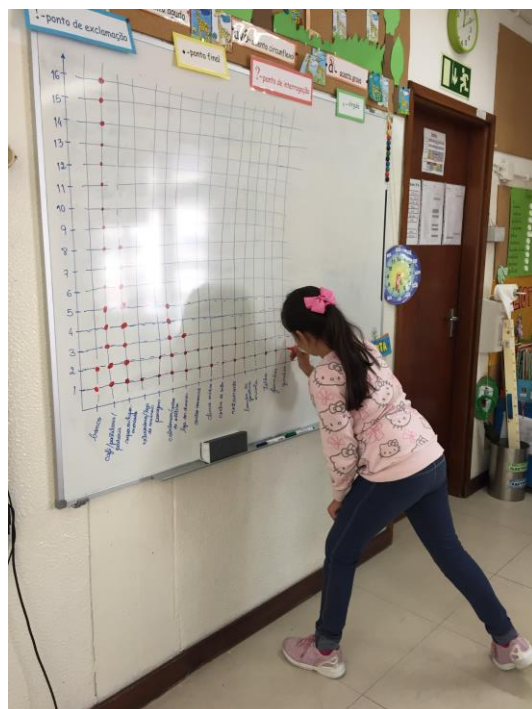


Figura 4 – L.M. a realizar o gráfico de pontos no quadro.



Figura 5 – B.R. e I.M. a realizar o gráfico de pontos no caderno.

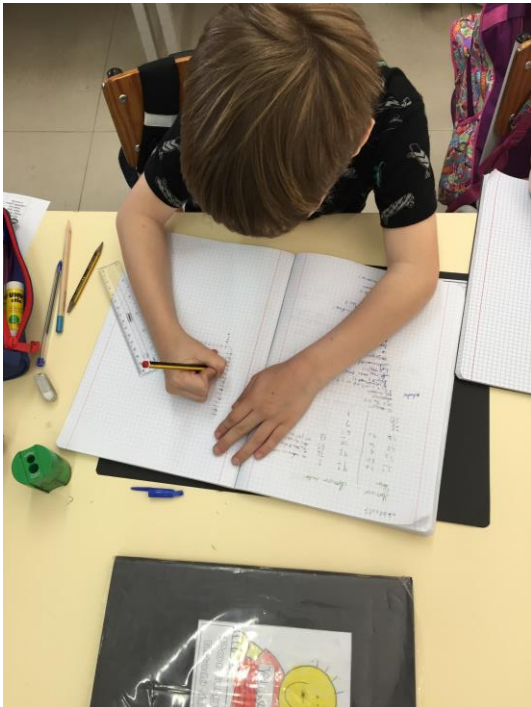


Figura 6 – V.O. a realizar o gráfico de pontos no caderno.



Figura 7 – M.S. a realizar o gráfico de pontos no caderno.

NM