



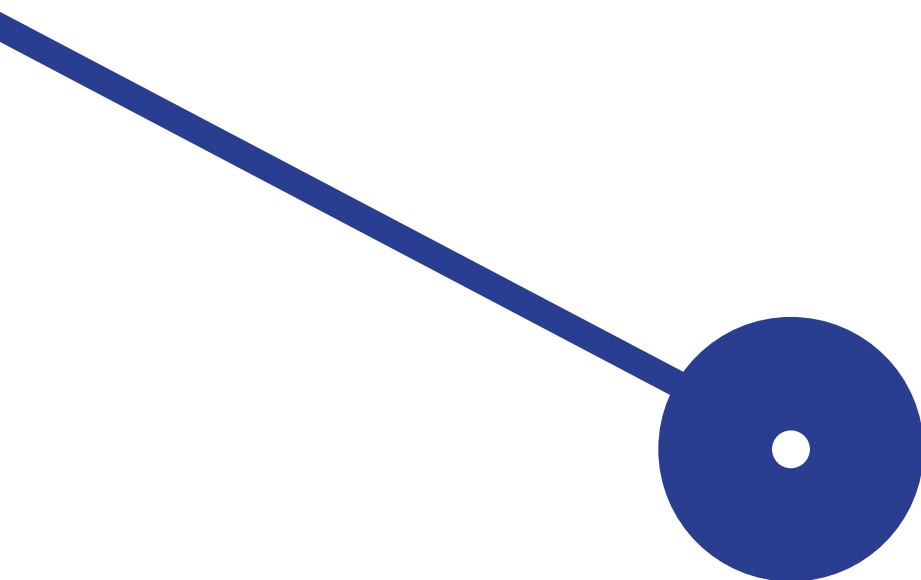
MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Maria dos Reis Vilela

07/2021



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Maria dos Reis Vilela

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof.^a Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.^a Doutora Susana Marques de Sá

Porto, 12 de julho de 2021

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Maria dos Reis Vilela

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof.^a Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.^a Doutora Susana Marques de Sá

Porto, 12 de julho de 2021

AGRADECIMENTOS

“Por exemplo, se vieses às quatro horas, às três, já eu começo a estar feliz (...) Mas se chegares a uma hora qualquer, eu nunca vou saber a que horas hei-de começar a arranjar o meu coração, a vesti-lo, a pô-lo bonito” (Antoine de Saint-Exupéry, 2003, p. 70).

Há cinco anos, iniciava-se um percurso de descoberta, aprendizagem e crescimento. Hoje, ultrapassa-se o findar de um ciclo, o concretizar de um sonho. Considerando todo este percurso, de forma retrospectiva, surge a necessidade de agradecer a todos aqueles que acompanharam esta longa caminhada.

Aos meus pais e irmã, por me deixarem ser “Maria cabeça de vento”, mas, também, por me ajudarem a manter os pés assentes na terra. Um “obrigada” nunca vai ser suficiente!

À minha avó Albina, por todos os “Avó, hoje quer ser (...)”, até ao “Avó, hoje e todos os dias vou querer ser professora!” e por, de todas as vezes, me garantir que me apoiava.

Aos meus avós Manuel, Rita e Domingos e ao tio Delfim, por me acompanharem de longe.

À minha família, por se mostrarem pessoas-casa, por todos os abraços e os “só falta mais um bocadinho”.

Ao Diogo, por me dar a mão e ser âncora. Crescer contigo é tão bom!

À Mafalda – *Hermanita* –, por todos os desafios que ultrapassamos em conjunto. À Maria, pela palavra certa no momento certo. À Márcia, por refletir tão bem a luz, como um girassol. À Jéssica, por me garantir que um Oceano significa tudo menos distância. Voar com vocês tem outro sabor!

Ao “tio” Rui, à “tia” Isabel, ao “tio” Carlinhos, à “tia” Paula, à Maria, ao Afonso e à Helena por me terem recebido naquela que foi a minha segunda casa durante o último ano.

À Educadora e Professora Cooperantes, por me terem recebido com tanto carinho, pela total liberdade e por todos os ensinamentos que levo para a vida.

À Doutora Margarida Marta e à Doutora Susana Sá, pelo acompanhamento constante no decorrer do último ano e pela exigência e rigor que me fizeram crescer.

Aos pontos de escape: a música, a leitura e o desenho, por me deixarem respirar fundo e entrar num mundo longe do caos da realidade.

A todos os que me ajudaram a escrever esta história tão bonita e a todos os que vão ajudar a escrever os próximos capítulos. Obrigada!

RESUMO

O presente relatório descreve e fundamenta um processo formativo, com o principal objetivo de espelhar o desenvolvimento pessoal, social e profissional, resultantes do estágio concretizado no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada, presente no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

De forma a favorecer e enriquecer a construção da personalidade do docente, como profissional questionador e reflexivo, surge a necessidade de compreender as especificidades de cada nível educativo – a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico – bem como as dimensões comuns entre ambos. Além do supramencionado, neste documento salienta-se a valorização da metodologia de investigação-ação, que preconiza um processo dinâmico de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação. Por conseguinte, neste relatório apresentam-se referentes teóricos e referentes legais, cujo conhecimento resulta no desenvolvimento de práticas fundamentadas, que emerge da mobilização de saberes provenientes de diversas áreas do conhecimento, com aprendizagens obtidas da ação desenvolvida no ambiente educativo, valorizando uma intrínseca articulação entre a teoria e a prática.

Assim, afirma-se que o percurso descrito no decorrer do presente documento possibilitou o crescimento pessoal e social, bem como o desenvolvimento profissional, uma vez caracterizado pela procura da construção de novos conhecimentos, que auxiliassem na transformação de práticas, de modo a responder às expectativas, necessidades e interesses de todas as crianças.

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

ABSTRACT

The following report describes and supports a training process, aiming at reflecting the personal, social and professional development, resultant from the internship developed on the scope of the curricular unit of Supervised Educational Practice, from the master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Compulsory Education.

Looking to support and enrich the construction of the teacher's personality, as an inquisitive and reflective professional, comes the need to understand the specificities of each educational level – the Pre-School Education and the 1st Cycle of Compulsory Education – as well as their shared aspects. In addition, this document emphasizes the valorization of the research-action methodology, which advocates for a dynamic process of observation, planification, action, reflection, and evaluation. Hence, this report demonstrates theoretical and legal referents, whose awareness results in the development of grounded practices, that emerge from the mobilization of learnings from the various areas of knowledge, with skills obtained from the action developed on the educational environment, valorizing an intrinsic articulation between theory and practice.

Therefore, it is stated that the journey described during the present document allowed for the personal and social growth, as well as the professional development, characterized by the search for new knowledge, that aids in the transformation of practices, so to respond to the expectations, necessities, and interests of all children.

Keywords: Child; Educational Practice; Research–Action Methodology; Teacher Early Training.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – A aprendizagem experiencial na Pedagogia-em-Participação.	12
Figura 2 – Fases da Metodologia de Trabalho por Projeto.....	14
Figura 3 – Dimensões do perfil geral do desempenho do profissional da educação.	16
Figura 4 – Perspetiva Ecológica de Bronfenbrenner.....	17
Figura 5 – Modelos Curriculares: High-Scope; Movimento da Escola Moderna; Reggio Emilia; e Montessori.....	23
Figura 6 – Esquema sobre as três diferentes formas da articulação curricular.....	30
Figura 7 – Teoria das Inteligências Múltiplas.	32
Figura 8 – Quadro das presenças construído pelas crianças da Sala dos Pequenos Artistas.....	57
Figura 9 – Produções plásticas para o desenvolvimento do Jogo da Memória Sonoro.	60
Figura 10 – Fase 1 da atividade Xilofone de Água: criança a encher o frasco com a água.....	63
Figura 11 – Mapas conceituais do projeto “A Volta ao Mundo com os Pequenos Turistas”.....	71
Figura 12 – Fase III do projeto “A Volta ao Mundo com os Pequenos Turistas”.....	73
Figura 13 – Registos de duas crianças da atividade de audição ativa da canção The Carnival of Venice.....	75
Figura 14 – Exemplos de dois passaportes preenchidos.	77
Figura 15 – Recursos utilizados na abordagem dos conteúdos da divisão da unidade.....	82
Figura 16 – Construção realizada pela CP.....	84

LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS

AAAF – Atividades de Animação e de Apoio à Família

AEC – Atividade de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CAF – Componente de Apoio à Família

CEI – Contrato de Emprego e Inserção

DGS – Direção Geral de Saúde

EPE – Educação Pré-Escolar

ESE – Escola Superior de Educação

Jl – Jardim de Infância

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LQEP – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar

MTP – Metodologia de Trabalho por Projetos

MEM – Movimento da Escola Moderna

MIA – Metodologia de Investigação-Ação

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PEI – Programa Educativo Individual

PES – Prática Educativa Supervisionada

UNICEF – Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	I
RESUMO.....	III
ABSTRACT.....	IV
INTRODUÇÃO.....	8
1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	10
1.1. EDUCAÇÃO: PAPEL DA CRIANÇA E CONCEÇÕES PARADIGMÁTICAS.....	10
1.2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	20
1.3. ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	28
2. CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	34
2.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO.....	34
2.2 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	49
3. CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	55
3.1 O PERCURSO DESENVOLVIDO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	55
3.2 O PERCURSO DESENVOLVIDO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	70
METARREFLEXÃO.....	87

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio, realizado no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), pertencente ao plano de estudos do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, apresenta como principal objetivo a descrição, fundamentação e reflexão das ações pedagógicas desenvolvidas no decorrer de todo o estágio desenvolvido em duas valências distintas – a Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Neste sentido, o documento evidencia um processo de formação inicial, no qual foram adquiridas aprendizagens fundamentais e desenvolvidas competências, não só profissionais, como pessoais e sociais. Como referido na Ficha da Unidade Curricular (Ribeiro, 2020), a PES apresenta como propósito a mobilização de distintos saberes, nomeadamente saberes científicos, pedagógicos e didáticos, culturais e de investigação, a construção de um perfil profissional de carácter reflexivo e investigativo, a planificação e avaliação da ação educativa, a co-construção de saberes profissionais e a problematização de questões intrínsecas à prática profissional.

Além do supramencionado, importa referir a estruturação e organização do presente relatório, sendo que este surge composto por três capítulos articulados entre si, de forma a constituírem um documento com coesão e coerência. No que concerne ao capítulo I, este apresenta a fundamentação e análise crítica do enquadramento concetual teórico e legal, no qual se sustentaram as diversas ações desenvolvidas no decorrer da prática pedagógica. Neste capítulo desenvolveu-se uma descrição e análise de referentes direcionados, primeiramente, para ambas as valências educativas observadas e, posteriormente, das especificidades de cada uma delas. No que ao capítulo II diz respeito, procedeu-se à caracterização, tanto da instituição cooperante (comum aos dois níveis observados), bem como das características particulares dos dois ambientes educativos nos quais se desenvolveu a PES, nomeadamente das cinco dimensões do ambiente educativo: o grupo, o tempo, o espaço, os materiais, e as interações entre a equipa envolvida no processo educativo. Ainda no mesmo capítulo, surge um subcapítulo dedicado à Metodologia de Investigação-Ação, valorizada ao longo de toda a prática pedagógica realizada, de forma a sustentar e orientar as ações desenvolvidas no estágio. No terceiro capítulo são apresentados, descritos e fundamentados alguns dos momentos vivenciados nos contextos

educativos em questão, que permitiram o enriquecimento, tanto profissional, como pessoal da discente, bem como o desenvolvimento de aprendizagens nas crianças. Por fim, surge a metarreflexão com o principal objetivo de evidenciar os conhecimentos e competências profissionais adquiridos, através da realização de uma análise retrospectiva do processo de formação inicial docente, referente ao estágio realizado no âmbito da PES.

Assim, torna-se fundamental referir que o seguinte documento evidencia o findar de um ciclo de estudos, que habilita para a docência na EPE e no 1º CEB, como referido no Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio, afirmando que “a habilitação profissional para a docência é condição indispensável para o desempenho da atividade docente” (capítulo II, artigo 3º).

1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“Agir cedo para ter melhores resultados no futuro é garantir uma sociedade em que todos têm as mesmas oportunidades, potenciando que, através da educação, tenhamos uma sociedade mais justa e mais coesa” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 4).

No presente capítulo, encontra-se descrito e interpretado o enquadramento teórico e legal referente aos principais paradigmas desenvolvidos na PES, com o principal objetivo de desenvolver a identidade profissional, promovendo uma ação educativa coerente e com sentido, que valorize as necessidades e principais interesses das crianças. Neste sentido, no primeiro subcapítulo, torna-se fundamental apresentar a pertinência e valorização do papel da criança e do docente, enquanto intervenientes do processo educativo. Desta forma, surgem referenciadas metodologias e opções pedagógicas tomadas durante o percurso da PES. Na segunda parte, referente aos segundo e terceiro subcapítulos, encontram-se distinguidas as especificidades de cada nível educativo dos estágios realizados, a EPE e o 1º CEB, com base na necessidade de caracterizar as duas valências referidos. Deste modo, pretende-se que, ao longo deste capítulo, seja valorizada a articulação entre os referentes teóricos e a prática pedagógica realizada.

1.1. EDUCAÇÃO: PAPEL DA CRIANÇA E CONCEÇÕES PARADIGMÁTICAS

O processo de evolução ocorrido nos paradigmas da educação implicou uma alteração de algumas das suas características, nomeadamente, no que concerne à valorização do papel ativo da criança no seu processo de conhecimento e de aprendizagem, considerando a importância das suas experiências, saberes e competências, de modo a desenvolver potencialidades (Lopes da Silva et al., 2016) bem como o reconhecimento do papel do docente, ao longo de todo o processo educativo.

A partir dos finais do século XX, em 1989, a conceção da criança surge modificada, num documento denominado de Convenção sobre os Direitos da Criança, apresentado pelas Nações Unidas. Esta Convenção reconhece o direito da criança à educação, e propõe e estabelece um conjunto de objetivos a concretizar, entre os quais: promover o desenvolvimento da

personalidade da criança, tomando partido das suas potencialidades; fomentar o respeito pelos direitos humanos, aprendendo a valorizar o indivíduo, independentemente da sua identidade cultural, língua, valores, país de origem e etnia; e preparar a criança para, no futuro, assumir as suas responsabilidades numa sociedade livre [UNICEF (Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância), 2019, Artigos 28º e 29º]. No mesmo sentido, em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) apresenta e define o sistema educativo como “um conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade [do indivíduo]” (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, capítulo I, artigo 1º), promovendo, desta forma, a formação de “cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” (artigo 2º).

Considerando a criança como fonte de competências, de capacidades, gosto pela colaboração e portadora do direito à participação, torna-se fundamental evidenciar a Pedagogia-em-Participação, que valoriza a centralidade da criança na ação educativa, uma vez que cria um ambiente pedagógico “em que as interações e as relações sustentam atividades e projetos conjuntos, que permitem à criança e ao grupo coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008, citado por Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 29). Assim, esta pedagogia surge como base para a construção do saber, uma vez que “promove a participação das crianças e a problematização das questões, atividades e projetos, [para que estes sejam caracterizados por uma] (...) dinâmica motivacional e ganhem uma intencionalidade para e na ação” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 32). Esta dinâmica pressupõe um conjunto de oportunidades de possibilidades experienciais como construção e desenvolvimento do conhecimento, como reflexão sobre a experiência vivida, e como processo de ligação entre a criança e o meio envolvente, como demonstrado na Figura 1.

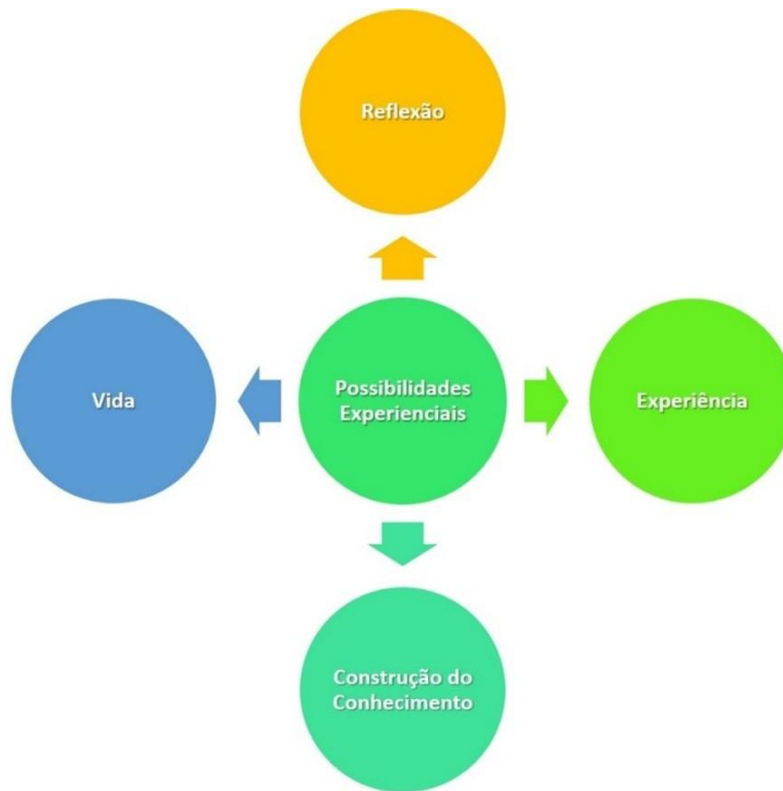


Figura1 - A aprendizagem experiencial na Pedagogia-em-Participação (Adaptado de Oliveira-Formosinho et al., 2013).

Torna-se possível, então, afirmar que a educação é caracterizada por promover saberes evolutivos, considerados a base das competências do futuro. Neste âmbito, de forma a dar resposta a estas competências, a educação organiza-se em torno de quatro pilares distintos: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e, por fim, aprender a ser (Delors et al., 1996). No que concerne ao primeiro pilar “aprender a conhecer”, este relaciona-se como o modo cada uma das crianças aprender a conhecer, compreender e descobrir o Mundo que a rodeia, desenvolvendo a curiosidade, o sentido crítico e autonomia. É, resumidamente, “aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento” (Delors et al., 1996). No decorrer de toda a prática, disponibilizaram-se diferentes recursos que auxiliaram a construção do conhecimento, uma vez que promoviam a autonomia do desenvolvimento de aprendizagens, pensamentos, criatividade, memória, entre outros.

Indissociável ao pilar apresentado anteriormente, surge o “aprender a fazer”, referente às capacidades do indivíduo de mobilizar conhecimentos, de forma a resolver certas situações-problema, quer a nível pessoal, como a nível profissional. Torna-se possível articular este pilar

com a teoria *learn by doing*, de John Dewey, que promove a aprendizagem através da experiência, fundamentando que

o que o indivíduo aprendeu no processo de aquisição do conhecimento e de capacidades torna-se um instrumento de compreensão [que permite] ultrapassar situações futuras. O processo continua desde que a vida e a aprendizagem continuem. (...) Esse é o verdadeiro significado de crescimento, continuidade e reconstrução da experiência (Dewey, 1971, citado por Cross-Durrant, 2001, p. 74).

Quanto ao “aprender a viver juntos”, este apresenta-se como “um dos maiores desafios da educação” (Delors et al., 1996, p.96) e tem como principal objetivo a sensibilização para diferentes culturas e todos os diferentes valores, procurando a capacidade de evitar conflitos ou a resolução dos mesmos, de uma forma pacífica. De forma a auxiliar no desenvolvimento deste pilar, o docente deve ser capaz de promover “os conceitos de empatia, compaixão, respeito, espírito crítico e transformador” (Angélica, 2021, p. 37), neste sentido, o par pedagógico procurou valorizar a questão da interculturalidade e os conceitos supramencionados, desenvolvendo, na valência do 1º CEB, um projeto com base na exploração de vários países e a sua cultura.

Por fim, o pilar fundamental “aprender a ser”, contribui para o desenvolvimento do indivíduo como um todo, de “corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade” (Delors et al., 1996, p. 99), de forma que este se torne uma pessoa autónoma e crítica, capaz de tomar decisões e formular os seus próprios juízos de valor. Neste sentido, importa referir que a noção destes quatro pilares permitiu que, ao longo de todo o percurso da PES, não fosse privilegiado apenas o desenvolvimento do conhecimento, mas também de outras formas de aprendizagem que promovem a educação como um todo, que vai além de adquirir aprendizagem relacionadas com os conteúdos curriculares.

No seguimento do supramencionado, a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP) surge como uma das metodologias que potencia na criança o papel de investigador, uma vez que antecipa, desenvolve e estimula os processos de aprendizagem (Vasconcelos, 2011). Esta metodologia, que “pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção” (Leite, Malpique & Santos, 1989, citado por Vasconcelos et al., 2012, p. 10), surge como um ato intencional e baseia-se numa aprendizagem centrada numa questão-problema (Kilpatrick, 2007; Vasconcelos, 2011; 2012). Assim, importa referir que a MTP decorre em quatro fases distintas (Figura 2), sendo estas: a

definição do problema; a planificação e desenvolvimento do trabalho; a execução; a divulgação/avaliação.

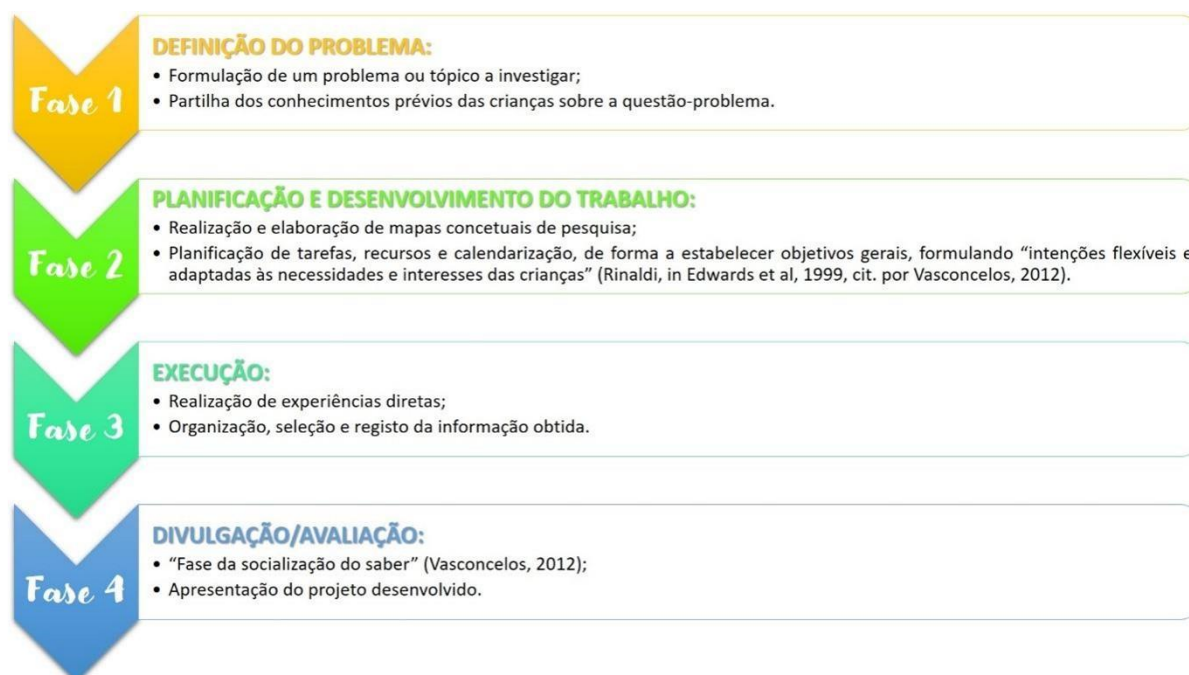


Figura 2 – Fases da Metodologia de Trabalho por Projeto (Adaptado de Vasconcelos et al., 2012).

Embora as fases mencionadas anteriormente apresentem uma sequencialidade, estas encontram-se articuladas entre si, no sentido em que potenciam uma “espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (Vasconcelos et al., 2012, p. 17). Neste sentido, esta abordagem, apresentando como fundamento uma aprendizagem pela ação, promove “pesquisas estimulantes não apenas para as crianças mas (...) [também] para os adultos que com elas interagem” (Vasconcelos, 2011, p. 16), uma vez que proporciona oportunidades relevantes social e culturalmente, com sentido ético e estético, fomentando o desenvolvimento da responsabilidade social através da pesquisa e investigação (Vasconcelos, 2011). Outra das características da MTP prende-se com o facto de esta funcionar como fonte do contacto entre os docentes, as crianças e as respetivas famílias, com o principal objetivo de trabalhar de forma colaborativa em prol da exploração e resolução de uma questão-problema, resultando num desenvolvimento de aprendizagens a nível social, de funcionamento em grupo e em democracia, de forma que a criança seja capaz de descobrir as suas capacidades e potencialidades e o seu valor pessoal (Katz et al., 1998).

Assim, importa referir a importância da MTP no desenvolver da PES (em ambas as valências observadas), no sentido em que permitiu a valorização dos interesses, necessidades e fragilidades das crianças, com o objetivo de estas adquirirem aprendizagens com um significado pessoal para elas (Katz & Chard, 1997): no âmbito da EPE, desenvolveu-se o projeto “O Orelhudo e os Instrumentos Musicais”; já na 1^o CEB, realizou-se o projeto “A Volta ao Mundo com os Pequenos Turistas” (cf. Capítulo 3).

Neste sentido, embora a criança se apresente como protagonista da ação, o docente apresenta um papel fundamental no desenvolvimento das aprendizagens da criança, promovendo momentos de interação que potenciam a Zona de Desenvolvimento Próximo (Vygotsky, 1978) – onde se verifica um desenvolvimento cognitivo, determinado pela articulação da capacidade da criança de resolver, individualmente, os seus problemas com o desenvolvimento potencial, através da resolução de problemas sob a orientação do adulto ou dos pares (Vygotsky, 1978, citado por Fino, 2001). Assim, procura-se que o profissional de educação seja capaz de auxiliar as crianças a desenvolver novas aprendizagens, a adquirir conhecimentos e a completar diferentes tarefas, de modo que estas sejam capazes de resolver, no futuro, questões similares, individualmente, como defendido no conceito do *scaffolding* (Wood, Bruner & Ross, 1976, citado por Hammond & Gibbons, 2005).

Importa que, no decorrer de todo o processo de ensino e de aprendizagem, o docente se demonstre capaz de desenvolver um papel ativo, refletindo sobre todas as suas ações já desenvolvidas, bem como sobre evoluções da sua prática e futuras ações. Consequentemente, torna-se fulcral que o docente considere, no decorrer do seu desenvolvimento profissional, as quatro dimensões do perfil geral do desempenho do profissional da educação (Figura 3), de acordo com o Decreto-Lei n^o 240/2001, de 30 de agosto, referente ao perfil duplo do Educador e Professor do 1^o Ciclo.



Figura 3 – Dimensões do perfil geral do desempenho do profissional da educação (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, Artigo 4º).

Primeiramente, no que concerne à dimensão profissional, social e ética, o docente tem como principal função a de promover aprendizagens curriculares, através de uma prática adequada resultante de observações e reflexões cuidadas. Este exerce a sua atividade profissional com vista a fomentar o desenvolvimento da autonomia e sentido de inclusão das crianças e promover qualidade nos contextos onde estas se inserem, respeitando a identidade individual e cultural das mesmas. Assim, importa reforçar o conceito de educação inclusiva que permite,

de um modo geral, que todos os alunos, com as mais diversas capacidades, interesses, características e necessidades, possam aprender juntos, que seja dada atenção ao seu desenvolvimento global (académico, socioemocional e pessoal), (...) [e] que se crie um verdadeiro sentido de igualdade de oportunidades (não necessariamente as mesmas oportunidades para todos) que vise o sucesso escolar (Correia, 2001, p. 125).

Neste sentido, trata-se de uma escola inclusiva aquela que procura dar resposta aos interesses e necessidades das crianças, independentemente das características, capacidades e competências individuais das mesmas (Correia, 1997, citado por Correia, 2001), e que defende a inclusão de crianças e jovens com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS). Valoriza-se, assim, a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem que procura o desenvolvimento de

competências essenciais, adequadas ao nível de ensino onde se encontra a criança. Nesta dimensão, o docente procura a promoção de aprendizagens significativas, desenvolvendo estratégias pedagógicas diferenciadas, capaz de respeitar a individualidade de cada uma das crianças. Torna-se, assim, fundamental referir que ao longo da PES, principalmente na valência do 1º CEB, desenvolveram-se distintas estratégias de inclusão, tanto para auxiliar duas das crianças com NAS que necessitavam de apoio individualizado e de adaptações curriculares, como para corresponder às necessidades e expectativas das crianças que apresentavam uma maior facilidade em determinadas áreas curriculares.

No que à dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade diz respeito, esta pressupõe “a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social” (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, Artigo 4º, IV). Neste sentido, importa uma articulação entre todos os intervenientes no processo educativo, privilegiando tanto o papel da criança e do docente, bem como o papel ativo e essencial da família, de forma a valorizar o trabalho colaborativo entre todos os intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem. Esta questão surge reforçada na perspetiva ecológica de Bronfenbrenner (1974), que defende a importância do contexto no desenvolvimento humano, apresentando um modelo de sistemas que favorece as relações dinâmicas entre o indivíduo e o meio (citado por Bairrão, 1995), que apresenta níveis evolutivamente mais abrangentes: o microssistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema (como identificado na Figura 4).

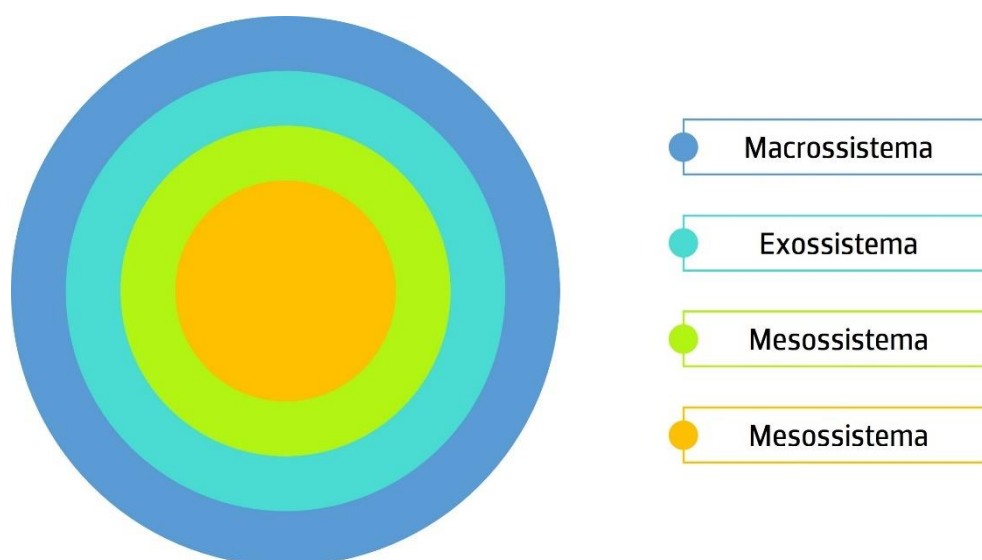


Figura 4 – Perspetiva Ecológica de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1974; Bairrão, 1995; Härkönen, 2007).

No que, primeiramente, diz respeito ao microsistema, este refere-se ao conjunto de relações interpessoais e experiências vivenciadas pela criança em desenvolvimento (Bairrão, 1995); o mesossistema surge como o conjunto de relações entre dois ou mais meios/ambientes em que a criança participa de forma ativa, entre os quais a casa, a escola, a academia de música, entre outros (Bronfenbrenner, 1987); no que concerne ao exossistema, este abrange vários ambientes que não caracterizam o indivíduo como participante ativo, mas que contribuem na educação e desenvolvimento da criança, uma vez que influenciam, diretamente, o meio onde esta se encontra (Bronfenbrenner, 1987; Bairrão, 1995); finalmente, o macrosistema, que abrange todos os níveis supramencionados, é composto por todas as crenças, valores e ideologias identificados em certo contexto/numa sociedade – inclui questões legislativas, princípios do senso comum e políticas educativas (Bairrão, 1995).

Por fim, quanto à dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, o docente articula a prática com a formação, no sentido em que reflete sobre a ação, desenvolvendo competências pessoais, sociais e profissionais. Neste sentido, o percurso da PES permitiu o desenvolvimento desta dimensão, uma vez que constituiu um período de formação inicial “em serviço [de uma] perspectiva de aprendizagem ao longo da vida” (Nóvoa, 2007, p. 3). Assim, revela-se fundamental afirmar que a formação do docente se trata de um processo de desenvolvimento contínuo, que pretende “definir metas operacionais de melhoria da qualidade profissional em direcção às quais se quer avançar” (Roldão, 2017, p. 198).

No âmbito da caracterização do docente realizada nos parágrafos anteriores, torna-se fundamental considerar o perfil duplo que habilita o profissional de educação a desempenhar o seu papel numa sala de atividades da EPE e do 1º CEB, uma vez que “a preparação de educadores e professores deve ser feita da forma mais rigorosa e que melhor valorize a função docente” (Decreto-Lei nº 79/2004, de 14 de maio). Deste modo, o desenvolvimento do perfil duplo permite uma adequação da ação às necessidades das crianças e, no mesmo sentido, facilita as transições educativas, uma vez que o docente, consciente das competências adquiridas pelas crianças na etapa anterior, desenvolve a capacidade de promover uma continuidade educativa equilibrada e suave (González et al., 2019; Lopes da Silva et al., 2016). Neste sentido, é pressuposto que o docente seja capaz de acompanhar a criança nos momentos de transição, referentes a mudanças entre níveis de educação, nas quais a criança enfrenta novos desafios a nível social, de estratégias de ensino, de ambiente, contextos e espaço, de tempo e da própria aprendizagem, desafios estes

que transformam o processo de transição em algo intenso (Fabian & Dunlop, 2006, citado por Gonzáles et al., 2019).

Efetivamente, é inevitável que sejam realizadas transições educativas no decorrer do percurso de desenvolvimento de todas as crianças. A primeira transição experienciada pela criança ocorre entre o seu ambiente familiar e a instituição educativa – que se define como uma transição horizontal, uma vez que se trata de uma transição que se realiza no quotidiano da criança (Lopes da Silva et al., 2016). Por outro lado, a transição que a criança vivencia no momento de mudança de nível educativo refere-se a uma transição vertical – em que a transição da criança origina “a sua passagem para uma nova etapa” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97). Consequentemente, importa que os momentos de transição sejam realizados de forma harmoniosa e, por isso, surjam na evolução do processo educativo de cada uma das crianças (González et al., 2019), sendo “indispensável um equilíbrio entre as mudanças inevitavelmente introduzidas e a continuidade das aprendizagens, de modo que a nova etapa se construa a partir do que a criança sabe e é capaz de fazer” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97). Neste sentido, para um momento de transição adequado, não se trata de adotar estratégias do nível educativo seguinte, mas, sim, de apoiar a transição e assegurar uma continuidade, proporcionando experiências e oportunidades de aprendizagens, de forma a permitir que a criança desenvolva as suas potencialidades, autonomia e autoestima, proporcionando condições favoráveis para uma transição de sucesso.

Assim, na transição entre a EPE e o 1º Ciclo do Ensino Básico, importam as diferentes estratégias que facilitam a transição das crianças e a participação dos diferentes intervenientes no processo, nomeadamente, as famílias e os docentes (González et al., 2019; Lopes da Silva et al., 2016), reforçando a perspetiva ecológica de Bronfenbrenner. Primeiramente, importa que seja favorecida a interação entre as famílias e o estabelecimento de ensino, de forma que possam ser esclarecidas dúvidas, interrogações e receios em todo o processo de transição (Lopes da Silva et al., 2016), uma vez que a família se torna essencial em todo este processo, por se tratar de um elemento que atua diretamente no envolvimento da criança no processo educativo, proporcionando o desenvolvimento de aprendizagens significativas (Zabalza, 2000). A par das interações entre as famílias e as instituições, pressupõem-se a comunicação e o debate entre docentes (educadores e professores do 1º CEB), de modo a refletir em equipa de estabelecimento/agrupamento as estratégias facilitadoras da transição, com o principal objetivo

de promover a articulação curricular (Lopes da Silva et al., 2016), uma vez que “trabalhar em conjunto é a melhor maneira de imaginar práticas inovadoras de formação, e estas são essenciais à produção de uma nova profissionalidade docente” (Nóvoa, 1997, p. 38, citado por Rausch & Schlindwein, 2020). Efetivamente, o processo de transição torna-se natural e seguro “se se estimular a consistência e a continuidade na perseguição de objectivos pedagógicos, na organização dos conteúdos curriculares, na partilha dos espaços e tempos escolares e, claro, se todos (profissionais, família e crianças) se envolverem em actividades específicas para a transição” (Sim-Sim, 2009).

Em jeito de conclusão, refere-se a importância do conhecimento dos pressupostos legais e teóricos, relativos a dois níveis educativos distintos, a EPE e o 1º CEB, no decorrer de todo o percurso da PES. Neste sentido, torna-se fundamental conhecer e compreender as especificidades de cada uma das valências supramencionadas, apresentadas nos seguintes subcapítulos.

1.2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Educação Pré-Escolar, como referido na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (LQEP), embora se trate de uma valência de nível de frequência facultativa, refere-se à “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 2º). Destinada a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e o ano de ingresso no Ensino Básico, a EPE tem como principal objetivo a “inserção da criança na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 2º).

De acordo com a LBSE, a EPE “é complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, capítulo II, artigo 4º), e enumera diversos objetivos, entre os quais: valorizar, individualmente, cada criança, estimulando as suas capacidades com vista na formação e desenvolvimento de diferentes potencialidades; colaborar de forma articulada para a estabilidade e segurança de cada criança; valorizar o papel da criança, nomeadamente no que concerne à sua integração e participação, através de uma observação cuidada e compreensão do meio natural e humano; promover a formação moral da criança, articulando os sentidos de responsabilidade e liberdade da mesma; promover o desenvolvimento social, fomentando a integração da criança em diferentes grupos

sociais, complementares da família; estimular as capacidades de expressão e comunicação, bem como a imaginação criativa e a atividade lúdica da criança; promover hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e coletiva; e, por fim, promover a melhor orientação e encaminhamento da criança, procedendo à despistagem de inaptações, deficiências e precocidades. Neste sentido, prevê-se uma dinâmica complementar entre o cuidar e o educar, sustentada em quatro distintos fundamentos: o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis, o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, a exigência de resposta a todas as crianças e a construção articulada do saber (Lopes da Silva et al., 2016).

De modo a ir ao encontro dos objetivos e fundamentos supramencionados, é fundamental que o educador proceda à análise crítica e, conseqüentemente, ao suporte nos documentos orientadores referentes à EPE – a Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro, relativa à gestão do currículo na EPE e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

No que, primeiramente, concerne à Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro, este documento apresenta a importância dos momentos de observação, reflexão e avaliação, de modo a planificar de forma contextualizada e adequada às necessidades de cada criança e do grupo. Neste sentido, o documento valoriza a observação e conseqüentes registos cuidados, com o principal objetivo de reunir as informações das crianças necessárias, de modo a planificar e promover momentos de desenvolvimento e aprendizagem idealizados e organizados, intencionalmente, pelo educador, com vista a respeitar os interesses de cada criança e as características do grupo, promovendo o carácter confortável e seguro do ambiente educativo.

No que diz respeito às OCEPE, estas “destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, [de acordo com a] responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Lopes da Silva et al., 2016, p.5). O documento mencionado encontra-se organizado em três áreas de conteúdo distintas: a Área de Formação Pessoal e Social; a Área da Expressão e Comunicação, subdividida no Domínio da Educação Física, no Domínio da Educação Artística, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e no Domínio da Matemática; e, por fim, a Área do Conhecimento do Mundo. Não obstante, o desenvolvimento das áreas apresentadas deve ocorrer de forma integrada e articulada, procurando “o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança, [o] reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, [a] exigência de resposta a todas as crianças, [e a]

construção articulada do saber” (Lopes da Silva et al., 2016, pp. 8-10). Além do supramencionado, o documento distingue diferentes dimensões que caracterizam o ambiente educativo: a organização do grupo; a organização do espaço e dos materiais; a organização do tempo; e as relações/interações entre os diferentes intervenientes; sendo que é fundamental que o educador observe, reflita e conheça as características do grupo, de modo a articular os seus interesses, necessidades e fragilidades com as dimensões supramencionadas (cf. Capítulo II, referente à caracterização do ambiente educativo do contexto da EPE).

No que concerne ao espaço educativo, é essencial que este expresse a intencionalidade do educador articulada com as necessidades e interesses do grupo, capaz de promover o desenvolvimento da independência e da autonomia da criança, “o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando [na sua] organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26). Ademais, o espaço deve estar equipado com variados materiais, de acordo com a sua funcionalidade, versatilidade, durabilidade e segurança, valorizando a utilização de materiais reutilizáveis e elementos naturais. Ainda referente ao espaço, procura-se que as paredes funcionem como exposição do processo desenvolvido, tornando as criações realizadas visíveis aos olhos das crianças e dos adultos.

No que diz respeito à organização do tempo, ressalta-se a importância de uma rotina diária que potencie diversos momentos significativos para o grupo de crianças. Neste sentido, ressalva-se o carácter flexível da rotina, uma vez que, embora planeada, intencionalmente, pelo educador e do conhecimento da criança (que reconhece os vários momentos da rotina, e a sua sucessão), pode/deve ser modificada, consoante o tempo, interesse e necessidade de cada criança, do grupo e do educador (Lopes da Silva et al., 2016).

Por fim, a interação entre os diferentes intervenientes do ambiente educativo (sendo estas entre criança-criança, criança-adulto, e contexto educativo-família) revela-se essencial para o desenvolvimento do processo educativo, valorizando o papel do educador como promotor da interação e o aproveitamento das potencialidades das mesmas, com vista na educação das crianças e no seu desenvolvimento profissional (Lopes da Silva et al., 2016).

Deste modo, importa que identificar diferentes modelos curriculares, de forma a “integrar os fins da educação com as fontes do currículo, os objetivos com os métodos de ensino e estes métodos com a organização do espaço e tempo escolar” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.16). De seguida, são abordados os modelos curriculares [High-Scope, Movimento da Escola Moderna

(MEM), Reggio Emilia e Maria Montessori, como apresentado na Figura 5], observados e valorizados no contexto educativo durante a Prática Educativa Supervisionada (PES).



Figura 5 – Modelos Curriculares: High-Scope; Movimento da Escola Moderna; Reggio Emilia; e Montessori (Adaptado de Hohmann & Weikart, 2011; Lillard, 2017; Oliveira-Formosinho et al., 2013).

Os modelos curriculares supramencionados relevam a importância da criança como centro da ação educativa, sendo que o educador desempenha o papel de orientador e mediador do processo educativo, promotor de distintas interações e parcerias. Neste sentido, importa evidenciar a Pedagogia-em-Participação, valorizada em todos os modelos acima citados, que reforça o papel central da criança em todo o processo educativo (Oliveira-Formosinho et al., 2013).

Primeiramente, o modelo High-Scope emerge no âmbito da “aprendizagem pela ação” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 5), uma vez que a criança se demonstra capaz de adquirir e construir os seus próprios conhecimentos, através de experiências, das relações com os outros e da ação sobre os objetos. Concomitantemente, a criança possui o direito de escolha, quer na seleção dos materiais a manipular, que relativamente aos temas que gostaria de explorar e abordar, garantindo, assim, a “autonomia intelectual da criança” (Oliveira-Formosinho et al., 2013). Neste sentido, no decorrer da PES, o par pedagógico possibilitou que o grupo de crianças abordasse uma questão-problema e refletisse sobre o seu desenvolvimento, colocando em prática atividades que contribuíssem para a sua aprendizagem, desenvolvendo, deste modo, a MTP.

De forma a adquirir aprendizagens significativas, é necessário proporcionar às crianças “experiências-chave” (Hohmann & Weikart, 2011) sendo que, para isso, são disponibilizadas várias áreas de interesse que potenciam aprendizagens distintas, pois apresentam-se como indispensáveis “para a vida em grupo, [e] contêm mensagens pedagógicas quotidianas” (Oliveira-Formosinho, et al., 2013, p. 83). Assim, importa referir que a organização destas áreas não segue um modelo único, uma vez que apresenta um carácter flexível dependente das necessidades e interesses do grupo. Ademais, nessas áreas, os materiais são numerosos, estimulantes e de fácil acesso, promovendo o ciclo da escolha-uso-arrumação, que desenvolve na criança a independência e a autonomia. Outro ciclo defendido pelo modelo High-Scope trata-se do processo planear-fazer-rever, relativo à rotina diária em sala de atividades, uma vez que, num momento inicial, as crianças selecionam e expressam as sugestões de atividades a desenvolver, para, posteriormente, executarem-nas e, por fim, refletir sobre as mesmas (Hohmann & Weikart, 2011).

No que diz respeito ao MEM, este é um modelo curricular que promove a iniciação às práticas democráticas, que perspetiva a atribuição de ferramentas necessárias às crianças para que estas aprendam a viver em comunidade. Neste sentido, o MEM disponibiliza a utilização de instrumentos de pilotagem, nomeadamente o quadro das presenças e o mapa dos aniversários

(cf. Capítulo III). Além do supramencionado, este modelo valoriza o trabalho colaborativo e investigativo, uma vez que promove o trabalho por projetos, com vista nos interesses e necessidades do grupo de crianças (Serralha, 2009).

O modelo de Reggio Emilia considera as interações como base para a aquisição de todas as aprendizagens, uma vez que estas se desenvolvem “de forma bilateral e recíproca entre as crianças, professores e famílias, em que todos aprendem com todos” (Oliveira-Formosinho et al., 2013). Como referido anteriormente, a criança surge como figura central da ação educativa, obtendo um papel ativo na construção do processo de ensino e de aprendizagem, sendo que, nesse âmbito, se valorizam “as cem linguagens” (Malaguzzi, 1998) – múltiplas formas de linguagem que permitem que a criança se expresse: as palavras, os gestos, o movimento, os desenhos e pinturas, as construções e esculturas, diferentes tipos de jogos, o drama e a música (Oliveira-Formosinho et al., 2013). Assim, importa referir que, no decorrer da PES, foram visíveis vários momentos de expressão das crianças do grupo, onde estas partilhavam as suas criações com o restante grupo e os adultos presentes, antes de as exporem nas paredes da sala de atividades, indo ao encontro do ideal do “espaço como terceiro educador” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 120).

Nesta abordagem, é, ainda, sugerido o trabalho por projeto, caracterizado pela colaboração e reflexão em grupo, que permite a emergência de distintas ZDP, uma vez que “é importante que cada elemento do grupo contribua com as suas melhores capacidades e conhecimentos, partilhando e trocando experiências de forma a construir algo novo e inesperado, algo impossível de construir individualmente” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 131).

Por fim, no que concerne ao modelo curricular fundado por Maria Montessori, este apresenta como base o respeito pelo indivíduo, pelo seu ritmo, pelas suas capacidades e necessidades, neste sentido, a criança surge, novamente, no centro da ação educativa, uma vez que a esta é atribuída liberdade de organizar e gerir o seu tempo na realização de diferentes tarefas (Lillard, 2013). Neste sentido, Montessori considera que o desenvolvimento das capacidades e competências da criança – dentro de áreas como a vida quotidiana, a matemática, linguagem, ciência, geografia e artes – é estimulado através de instrumentos e experiências sensoriais. (Lillard, 2013; Montessori, 1994, citado por Lillard, 2016). Assim, afirma-se que o ambiente educativo montessoriano organiza-se em função da criança e não do adulto, beneficiando o desenvolvimento da mesma (Duniš, 2020). No âmbito da PES, foi desenvolvida a

abordagem montessoriana, no sentido em que as crianças eram dotadas de total liberdade na escolha e organização de tarefas. Embora estivesse definida uma rotina diária, esta apresentava um carácter flexível que permitia que as crianças organizassem o seu tempo, de acordo com os seus objetivos e intenções (cf. Capítulo II).

Os modelos curriculares supramencionados relevam, ainda, a importância da exploração do espaço exterior como meio de contacto com a natureza e o seu meio físico, e como promotor do desenvolvimento de “diferentes capacidades daquelas que [as crianças] demonstram aquando no interior” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 212).

Todas as crianças, desde cedo, são caracterizadas pela sua necessidade e curiosidade de explorar e conhecer o meio que a envolve, sendo capazes de dominar os seus sentidos e emoções nas relações e interações com o outro (Malavasi & Zoccatelli, 2018). Embora o espaço interior seja dotado de diversas características que permitam a exploração e contacto com o meio envolvente, a atividade livre e o jogo espontâneo, o espaço exterior proporciona momentos de brincadeiras livres dotadas de pontos positivos, entre os quais: o desenvolvimento físico e de habilidades sociais, o aumento da atividade cerebral, a exploração das emoções, e a sensação de estado de equilíbrio, favorecendo as interações da criança, uma vez que permite lidar com dificuldades, ultrapassando situações de frustração e insucessos (Brown, 2017, citado por Neto, 2020a, p. 15), nunca desvalorizando o contacto permanente com alguns elementos da Natureza. Neste sentido, reconhece-se e valoriza-se o brincar, entendendo que este “implica o uso do tempo e do espaço em diferentes formas de ação, ensinando a viver em vários contextos e interações” (Neto, 2020a, p. 16). Assim, é importante proporcionar um ambiente adequado que estimule a descoberta, a experiência e o assimilar do conhecimento (Neto, 2020b), através de todos os momentos de brincadeira, uma vez que, ao brincar, a criança torna-se capaz de, além de usufruir de todas as possibilidades oferecidas pelo que é natural, experienciar um desenvolvimento das relações com os seus pares e os adultos, desenvolvendo “habilidades motoras, perceptivas, cognitivas e sociais” (Ferlando, citado por Araújo, 2012, p. 4). Brincar é uma das atividades sociais mais significativas, que “trabalha a imaginação das crianças, organizada e pensada por elas” (Araújo, 2012, p. 10).

Retomando o papel do educador como orientador e mediador do processo educativo (como referido anteriormente), torna-se fundamental que este desenvolva o currículo com base nos momentos de observação, planificação e de avaliação (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de

agosto). Deste modo, torna-se imprescindível que o educador valorize a observação como o momento de decifrar os interesses, necessidades, capacidades e características das crianças, uma vez que o conhecimento das características do grupo é fundamental para o desenvolvimento de uma prática coerente, adaptada e flexível, com vista na planificação de atividades adequadas ao grupo e aos objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto). Neste sentido, o registo e a documentação tornam-se essenciais na prática do profissional de educação, uma vez que permite “descrever, interpretar, narrar a experiência, significá-la e [re]significá-la” (Azevedo, 2009, citado por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 32), com vista a evoluir nas suas práticas educativas, demonstrando o papel do educador reflexivo.

Considera-se, assim, que a avaliação na EPE se apresenta como “elemento integrante e regulador da prática educativa” (Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, p. 1), e pressupõe uma dimensão formativa, dependente de um processo contínuo e interpretativo que perceciona a criança como protagonista do seu desenvolvimento e aprendizagem. O documento perceciona a observação cuidada e refletida fulcral para a recolha de informação relevante na tomada de decisões adequadas e promotoras da qualidade de aprendizagens, atribuindo destaque ao processo e não aos resultados. Valorizam-se, ainda, diferentes técnicas e instrumentos – como a observação, entrevistas, narrativas, registos visuais e audiovisuais, portfólios, questionários, entre outros (cf. Capítulo III) – nos procedimentos da avaliação, uma vez que permitem ao educador o acompanhamento da evolução e desenvolvimento das aprendizagens de cada uma das crianças, permitindo “a adopção de estratégias de diferenciação pedagógica, contribuindo (...) para facilitar a integração da criança no contexto educativo” (Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, p. 4), de forma a visualizar os progressos e evolução da mesma.

Em jeito de conclusão, afirma-se que a formação inicial docente é essencial para a “criação de uma identidade própria e para uma relação serena e confortável com a profissão” (Marta, 2015, p. 142), habilitando para uma articulação coerente entre o quadro teórico e legal e a prática educativa (como pretende ser demonstrado no Capítulo III).

1.3. ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

De acordo com o Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de outubro, o 1º CEB apresenta um carácter “universal, obrigatório e gratuito” (artigo 6º) e constitui os primeiros quatro de nove anos de escolaridade pertencentes ao ensino básico, organizados por três ciclos sequenciais e progressivos: como referido, o 1º ciclo engloba os quatro primeiros anos; os dois anos seguintes representam o 2º ciclo; por fim, o 3º ciclo é formado por três anos. Neste sentido, no âmbito da PES desenvolvida, importa reforçar as especificidades relativas, apenas, ao 1º CEB. No mesmo documento, apresentam-se como objetivos deste mesmo ciclo de escolaridade a promoção de uma formação que beneficia o desenvolvimento de interesses, diferentes capacidades e distintas competências articuladas com a formação de cidadãos ativos e responsáveis (artigo 7º). Além do supramencionado, a LBSE identifica, de forma particular, “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, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (artigo 8º) como o principal objetivo do primeiro ciclo de ensino.

Do modo a concretizar os objetivos específicos do 1º CEB (elucidados na LBSE) e organizar a sua prática profissional, o docente deve ter por base os documentos orientadores identificados para o nível e ano de escolaridade dos seus alunos. Surge, então, a valorização das Aprendizagens Essenciais (AE) no desenvolvimento das competências consistentes no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). O PASEO pode ser identificado como um documento de referência na organização do sistema educativo, contribuindo, de forma convergente e articulada, para o desenvolvimento curricular. Desta forma, contribui para a organização e gestão curriculares e para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a abordar na prática letiva. É, ainda, possível afirmar que este documento apresenta um carácter transversal e abrangente, uma vez que considera que o desenvolvimento que o desenvolvimento de cada área curricular, independentemente do nível de escolaridade, contribui para o desenvolvimento das áreas de competências consideradas no mesmo (Martins et al., 2016). No mesmo âmbito, em 2018, surgem as AE disponíveis para todas as componentes curriculares que promovem a flexibilização e gestão do currículo. Neste documento estão identificados conhecimentos a adquirir e capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente pelos alunos em cada área curricular, tendo por referência o ano de escolaridade. Deste modo,

apresentam, por domínios dos conteúdos a abordar em cada disciplina, os objetivos essenciais de aprendizagem, bem como as estratégias e práticas essenciais de aprendizagem. Importa, assim, referir a importância dos dois documentos supramencionados no decorrer da PES, uma vez que auxiliaram os momentos de planificação, contribuindo para uma prática educativa adequada ao grupo de crianças.

Neste sentido, apresenta-se um currículo “como um espaço decisional em que, a partir do programa e pela programação, a comunidade escolar, a nível da escola, e o professor, a nível da aula, articulam os seus respetivos marcos de intervenção” (Serrazina, 1999, p. 39), que constitui um conjunto de aprendizagens e promove o desenvolvimento pessoal e social, num ambiente de inclusão, integração e respeito. Desta forma, é fundamental que o professor do 1º CEB se demonstre capaz de desenvolver o currículo, com o principal objetivo de mobilizar os diferentes conteúdos científicos das componentes curriculares, bem como promover competências essenciais no desenvolvimento das aprendizagens das crianças (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, Anexo nº 2, I).

Considerando o supramencionado, importa que o professor, além de assumir um papel fulcral na articulação das distintas áreas curriculares, organize o tempo dedicado a cada uma delas. O Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, define a carga horária semanal de cada uma das componentes curriculares, apresentando-a da seguinte forma: o Português e a Matemática ocupam sete horas cada, o Estudo do Meio desenvolve-se ao longo de três horas semanais, e a Educação Artística (Música, Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro e Dança) e a Educação Física, em conjunto, ocupam cinco horas semanais. Além das componentes identificadas, o documento ainda apresenta o Apoio ao Estudo, que em conjunto com a Oferta Complementar, ocupa três horas semanais, no 1º e 2º anos, e uma hora, nos 3º e 4º anos, bem como o Inglês que surge nos últimos dois anos do 1º CEB, ocupando duas das horas semanais. Assim sendo, a carga horária semanal trata-se de um total de 25 horas letivas, sendo que ao docente cabe o papel de integrar, de uma forma transversal, todas as áreas curriculares definidas, articulando-as com a Cidadania e Desenvolvimento, bem como com as TIC: Tecnologias de Informação e Comunicação (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, Anexo I). Ademais, existe a Educação Moral e Religiosa, uma disciplina de oferta obrigatória, por parte das instituições, mas que, ao contrário das supramencionadas, é de frequência facultativa (Decreto-Lei nº 55/, de 6 de julho, Anexo I).

Não obstante, surge o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), com o objetivo de permitir a qualquer escola a gestão do currículo e “a organização das matrizes curriculares base, ao nível das áreas disciplinares e disciplinas e da sua carga horária” (Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho, Artigo 2º), com vista no enriquecimento do currículo. Neste sentido, importa que o docente identifique os objetivos curriculares a cumprir, enquadrados nos documentos orientadores supramencionados, com vista a desenvolver uma prática educativa adequada ao seu grupo de alunos, planificando ações pedagógicas de acordo com as necessidades e interesses dos mesmos (Serrazina, 1999).

Neste sentido, torna-se fulcral que o professor promova, na sua planificação, uma articulação curricular “enquanto meio de estabelecimento de relação entre disciplinas e os seus conteúdos” (Leite, 2012, p. 88), podendo assumir três diferentes formas: a multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, como apresentado na Figura 6.

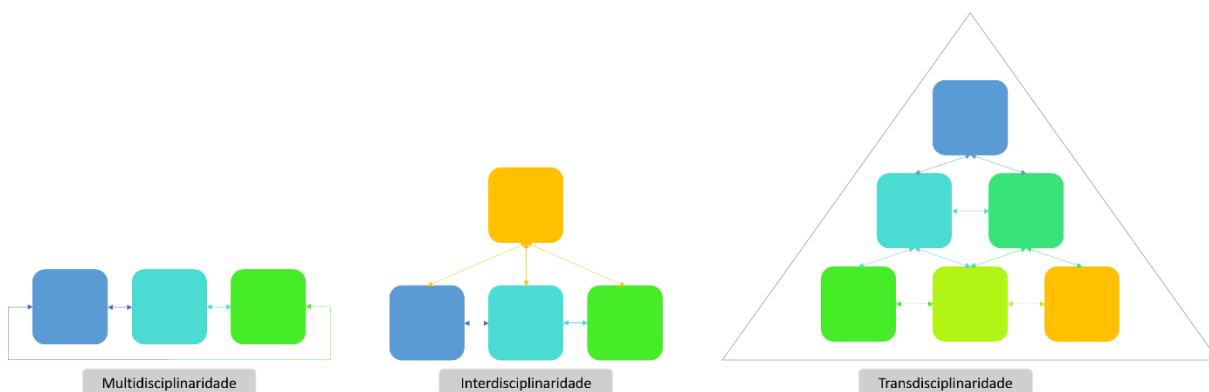


Figura 6 - Esquema sobre as três diferentes formas da articulação curricular (Adaptado de Leite, 2012).

A primeira forma identificada, a multidisciplinaridade, pressupõe a organização de componentes curriculares distintas, que, ainda que apresentem algumas “fronteiras de conhecimento” (Leite, 2012, p. 88), se encontram articuladas e, por isso, estabelecem relações entre si; na interdisciplinaridade, apresenta-se a valorização de um grupo de áreas curriculares que se interrelacionam, que promovem processos de comunicação entre si, bem como a integração de conteúdos e conceitos fundamentais; por fim, na transdisciplinaridade, termina a segmentação das componentes curriculares, correspondendo ao nível mais elevado da coordenação entre as mesmas, assumindo-se “como facilitadora da compreensão das realidades na sua extensão e complexidade” (Leite, 2012, p. 88).

No seguimento do supramencionado, reforça-se o conceito de articulação curricular, uma vez que este diz respeito à articulação de saberes originários de distintas áreas de conhecimento, com vista a desenvolver uma certa sequencialidade, promovendo o desenvolvimento de capacidades e competências de forma contínua e progressiva, de forma a “que cada ciclo prepare para o ciclo seguinte e que o ciclo seguinte dê continuidade ao anterior” (Barbosa, 2010, p. 71).

No decorrer de todo o percurso da PES, procurou-se articular as distintas componentes curriculares nas planificações propostas, podendo observar momentos de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, com vista a “promover a articulação curricular (...), pois [esta] favorece aprendizagens significativas, quer por razões de melhor acesso ao conhecimento cognitivo, quer por razões de relação entre esse conhecimento e questões sociais e familiares dos alunos” (Leite, 2012, p. 81).

De facto, no sentido de promover aprendizagens significativas para as crianças, torna-se fundamental articular a abordagem de novos conhecimentos e conteúdos com situações do mundo real. Como Leite (2012) afirma, a aprendizagem torna-se mais concreta e completa quando existe uma relação entre conteúdos, permitindo ao aluno identificar os mesmos nas experiências do seu quotidiano, de modo a interpretar o novo conhecimento.

Neste sentido, importa que o profissional de educação pratique uma ação educativa coerente e flexível, com o principal objetivo de responder aos interesses, necessidades e fragilidades de todos os seus alunos. Assim, é essencial que o docente diferencie pedagogicamente os seus alunos, com o propósito de garantir e promover a aprendizagem de todos, aprofundando as suas competências, capacidades e conhecimentos. Com o objetivo de promover uma aprendizagem e inclusão que envolva todas as crianças (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho), o docente deve ser capaz de “diferenciar os modos de ensinar e organizar o trabalho dos alunos para garantir a aprendizagem bem-sucedida de cada um” (Roldão, 1999, p. 52).

Neste sentido, Gardner (1995, citado por Sales & Araújo, 2018) desenvolve a Teoria das Inteligências Múltiplas que defende que os indivíduos possuem diferentes inteligências, que não se caracterizam pela quantidade, mas, sim, na variedade de competências e características necessárias para a resolução de problemas e criação de produtos (Figura 7).

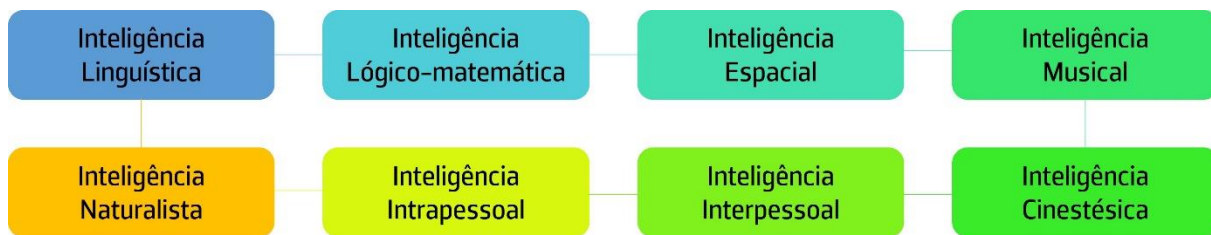


Figura 7 – Teoria das Inteligências Múltiplas (Adaptado de Gardner, 1995, citado por Sales e Araújo, 2018).

A inteligência linguística concerne à capacidade de comunicar e pensar através de palavras; a inteligência lógico-matemática preconiza que a criança recorre ao raciocínio matemático na resolução de problemas, sendo que esta vivencia e reflete sobre o conhecimento; a inteligência espacial preza a visualização e compreensão de imagens visuais e espaciais; a inteligência musical promove o desenvolvimento e a memorização com recurso ao uso de sons, timbres e diferentes ritmos; a inteligência cinestésica corresponde à habilidade de coordenação motora na resolução de problemas, transmitindo mensagens através da expressão corporal; a inteligência interpessoal privilegia o contacto com o outro, valorizando o trabalho em colaboração; a inteligência intrapessoal refere-se ao trabalho individual, onde a criança necessita do seu espaço e tempo para desenvolver ideias; por fim, a inteligência naturalista valoriza o contacto e a capacidade de reconhecer a flora e a fauna no âmbito de utilizar os conhecimentos no desenvolvimento da ciência biológica (Ernst-Slavit, 2001; Sales & Araújo, 2018).

Desta forma, cabe ao docente compreender e auxiliar os seus alunos a desenvolverem as suas inteligências, de modo a garantir “a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social”, como identificado na LBSE.

Assim, é fundamental que o docente crie ambientes educativos favoráveis de diferenciação pedagógica, diversificando as suas práticas e estratégias, no âmbito de promover e desenvolver distintas capacidades e competências na criança, valorizando as diferentes características e inteligências de cada uma das crianças. Torna-se fulcral referir que, ao longo de todo o percurso da PES, o par pedagógico procurou valorizar todas as crianças, tentando promover sequências didáticas diversificadas, adequadas a todos os elementos do grupo.

Considerando o acima elucidado, referencia-se o regime de monodocência característico do 1º CEB, com vista ao acompanhamento e desenvolvimento de uma “base interpessoal forte, (...)”

de que o professor único (...) é facilitador” (Roldão, 2009, p. 193). Neste sentido, afirma-se que a monodocência proporciona distintas vantagens na gestão integrada do currículo, assegurando os processos de ensino-aprendizagem de todas as áreas disciplinares (Santos & Leite, 2018, p. 844).

Ainda no que concerne à construção e definição do currículo, a avaliação urge como parte do processo regulador da prática educativa (Diogo e Vilar, 2000), considerando a recolha de informações relativas ao processo de desenvolvimento de aprendizagem da criança, orientando o percurso escolar dos alunos (Decreto-Lei nº 17/2016, de 4 de abril, Artigo 23º).

A avaliação pode ser de carácter diagnóstico, formativo ou sumativo. No que concerne à avaliação diagnóstica, esta surge com o principal objetivo de definir planos didáticos, estratégias “de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional” (Decreto-Lei nº 17/2016, de 4 de abril, Artigo 24º-A), e é realizada em todos os momentos oportunos. No que à avaliação formativa diz respeito, esta define-se pelo seu carácter contínuo e sistemático e valoriza uma variedade de instrumentos de recolha de informação que permitem o conhecimento de informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, de modo a ajustar processos e estratégias (Decreto-Lei nº 17/2016, de 4 de abril, Artigos 24º-A e 25º). Neste sentido, importa referir que, ao longo do percurso da PES, o par pedagógico recorreu a distintos instrumentos de avaliação, valorizando e privilegiando as grelhas de observação, que promoveram uma interpretação e compreensão da evolução das crianças do grupo, reconhecendo, tanto interesses, como fragilidades. Por fim, relativamente à avaliação sumativa, esta realiza-se no final de cada período letivo, tratando-se do juízo final sobre a aprendizagem realizada pelas crianças, orientando o percurso educativo dos alunos. (Decreto-Lei nº 17/2016, de 4 de abril, Artigos 24º-A e 25º).

Em jeito de conclusão, importa referir que é fundamental que o perfil do professor do 1º CEB assente numa articulação reflexiva entre a teoria e a prática, com o objetivo de desenvolver a identidade profissional. Neste sentido, procura-se que todos os fundamentos teóricos abordados ao longo deste primeiro capítulo se encontrem explícitos no Capítulo III do presente relatório, uma vez que auxiliaram no desenvolvimento da prática educativa.

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

“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 et al., 2016, p. 21).”

O conhecimento fidedigno relativo ao ambiente educativo em que se desenvolveu a PES revela-se essencial no que concerne à adequação de uma prática pedagógica devidamente estruturada e fundamentada, de modo a desenvolver estratégias que evidenciem intencionalidade educativa, de acordo com os interesses, fragilidades e necessidades do grupo de crianças observado.

O presente capítulo encontra-se organizado em dois subcapítulos, sendo que o primeiro contempla a caracterização do contexto de estágio, no que concerne ao agrupamento, bem como do contexto educativo onde foi desenvolvida a PES. Este subcapítulo centra-se, primeiramente, na caracterização do contexto da EPE e, posteriormente, na caracterização do contexto do 1º CEB, tendo por base a gestão e organização das cinco dimensões da educação: grupo, espaço, materiais, tempo e interações.

Seguidamente, surge o capítulo referente à metodologia de investigação valorizada ao longo de todo o percurso da PES – a Metodologia de Investigação-Ação (MIA) –, onde são referidas algumas das suas principais características, fundamentais para o desenvolvimento de intervenções pedagógicas adequadas ao contexto.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO

A realização da PES ocorreu numa instituição pertencente a um Agrupamento de Escolas, existente desde o ano letivo de 2003/2004, localizado na área do grande Porto. O meio envolvente permitia às instituições educativas o contacto com diferentes espaços, nomeadamente, associações dedicadas a atividades culturais, recreativas, sociais e desportivas. Além do contacto com as diferentes associações, a localidade privilegiava de uma rede de

transportes públicos, ferroviários e rodoviários, que facilitava o acesso às diferentes instituições do mesmo (Projeto Educativo do Agrupamento [PEA], 2018/2021).

O PEA (2018/2021) apresentava como principal missão “formar cidadãos saudáveis, criativos, críticos, responsáveis e resilientes, dotando-os de competências, conhecimentos e valores necessários ao sucesso, com vista à sua integração na vida ativa numa sociedade justa, sustentável e em constante evolução” (p. 4), estabelecendo como prioridade um bom ambiente educativo, que proporcionasse condições favoráveis ao desenvolvimento de todas as crianças, procurando o sucesso educativo.

Além do supramencionado, o Agrupamento era constituído por onze diferentes instituições: duas que abrangem apenas a valência de Jardim de Infância (JI), sete que abrangem as valências de JI e 1.º CEB, uma que abrange apenas a valência de 1º CEB e, por fim, uma instituição que abrange os 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, sendo que esta última surge como sede do Agrupamento. A instituição educativa onde foi desenvolvida a PES abrangia as valências de JI e de 1º CEB, sendo estas organizadas em dois edifícios distintos: a primeira era constituída por duas salas da EPE, e o 1º CEB abrangia seis turmas distintas.

Considerando a situação pandémica pela qual atravessamos, torna-se fundamental descrever e considerar o espaço exterior como um local de bastante importância, uma vez que surge como essencial para o desenvolvimento e crescimento das crianças (Hohmann & Weikart, 2011; Neto, 2020b). Este espaço, embora comum, encontrava-se organizado em duas zonas distintas – uma dedicada às crianças da EPE, e outra às crianças do 1º CEB – e promovia o jogo espontâneo e atividades livres em contacto com o mundo natural, desenvolvendo experiências sensoriais. No que concerne ao espaço dedicado à valência da EPE, este dotava de zonas de sombra, zonas de luz natural, jogos tradicionais desenhados no chão, um escorrega e uma casa de plástico. As crianças do JI usufruíam, ainda no espaço exterior, de uma pequena horta onde cultivavam flores e diferentes legumes, tendo em conta a época do ano na qual se encontravam. Relativamente ao espaço exterior referente ao 1º CEB, é possível afirmar que, embora seja um espaço amplo, torna-se pequeno para a quantidade de crianças pertencentes a esse nível de ensino. Este apresentava um campo de futebol de relva sintética, e uma zona natural, onde estava presente um contentor de compostagem, bem como uma pequena horta. Neste sentido, torna-se pertinente afirmar que o espaço exterior, em ambas as valências, devia ser utilizado com uma

maior frequência, explorando todas as suas oportunidades educativas, igualmente importantes como as oportunidades fornecidas pelo espaço interior (Lopes da Silva et al., 2016).

Relativamente ao espaço interior, no que concerne à valência da EPE, este era composto por duas salas de atividades distintas, uma casa de banho partilhada por todas as crianças da instituição, uma casa de banho para a equipa educativa, uma divisão de arrumação de alguns materiais, um pequeno refeitório comum aos dois grupos, e uma cozinha.

No que diz respeito ao 1º CEB, a escola encontrava-se organizada em dois andares. No andar inferior, localizava-se o polivalente, a cantina, as casas de banho e duas salas de aula. Já no piso superior, encontravam-se quatro salas de aula, as casas de banho, a sala de professores e a biblioteca. Quanto ao polivalente, este era um espaço partilhado por todas as crianças da instituição, tanto em momentos de atividades livres, como em momentos de atividade física. Também a cantina era um espaço comum a todas as crianças, sendo este o local utilizado para os momentos de refeição. Embora, como referido anteriormente, ambos fossem espaços partilhados, os horários das turmas estavam organizados de modo a não sobrelotar a capacidade de ambos os espaços. A biblioteca caracterizava-se como um espaço acolhedor e confortável, apresentando uma grande variedade literária. Não obstante, o contacto das crianças com esta divisão não era constante e regular, uma vez que era necessário que, sempre que uma criança quisesse procurar um livro para ler, esta teria de ir acompanhada de um professor ou auxiliar para poder explorar livremente todas as oportunidades fornecidas pelo espaço. Neste sentido, importa referir que a biblioteca surge com um papel fundamental no processo da educação como promotora das interações entre a criança e o adulto, funcionando como um “laboratório de auto-aprendizagem” (Bezerra, 2008). Assim, é possível afirmar que a biblioteca enriquece o desenvolvimento cognitivo, uma vez que permite a aquisição de habilidades e procedimentos vinculados à metacognição, identificados por Moore (1995, citado por Bezerra, 2008), entre os quais: pensar, problematizar e elaborar hipóteses, procurar informações, observar, interpretar, compreender, e comparar e estabelecer ligações a analisar.

No que diz respeito ao Plano Anual de Atividades (PAA), de 2018/2021, comum às duas valências, este abrangia um carácter interdisciplinar e, conseqüentemente, promovia o desenvolvimento de atividades onde fosse realizada a transversalidade de saberes. Embora a situação que atravessamos não permita a visita a diferentes contextos, em ambas as valências foi possível observar que este carácter estava presente, tanto com saídas curtas à comunidade

mais próxima, como através do contacto por videochamada, com diferentes personalidades, contribuindo para a construção de novos saberes.

Por fim, em ambos os níveis, procurando dar resposta às necessidades dos encarregados de educação, foi definido um aumento de horário (tanto da parte da manhã, como da parte da tarde), recorrendo ao auxílio: de Assistentes Técnicos, na EPE, que proporcionavam diferentes momentos de jogo e brincadeira, que compunham Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF); no 1º CEB, da Componente de Apoio à Família (CAF) que, como o nome indica, promovia os momentos anteriores e posteriores ao período de componente letiva, através do acompanhamento das crianças.

De forma a manter um ambiente educativo equilibrado e adequado às necessidades, interesses e fragilidades de todas as crianças, os recursos humanos em toda a instituição consistiam em: seis professoras, uma professora de apoio educativo, uma professora de ensino especial, duas educadoras de infância, cinco assistentes operacionais, dois técnicos da ação educativa, oito professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e duas assistentes operacionais com Contrato de Emprego e Inserção (CEI).

2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No âmbito da concretização da PES, no que concerne à Educação Pré-Escolar, o par pedagógico frequentou a sala “dos Pequenos Artistas”, que abrangia um grupo constituído por 25 crianças, 15 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos. No grupo, havia uma criança, o GS, em processo de avaliação para, posteriormente, ser referenciada como criança com NAS. O GS era acompanhado pela terapia da fala, devido às suas dificuldades na comunicação verbal, e pela terapia ocupacional. Importa, de igual forma, referir que mais três crianças eram acompanhadas pela terapia da fala, devido a dificuldades relacionadas com a produção de certos sons pertencentes à língua portuguesa. Além dos mencionados, o MM, apesar de não avaliado, era acompanhado por uma associação que diagnosticou um certo nível de sobredotação. De um modo global, as crianças do grupo eram curiosas, participativas, interessadas e motivadas. No entanto, no que concerne ao desenvolvimento, tanto cognitivo, como emocional, o grupo caracterizava-se como sendo

heterogéneo, uma vez que “cada criança [é] um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p.8).

No que concerne à Área de Formação Pessoal e Social, ressalta-se: a autonomia apresentada por uma grande maioria das crianças do grupo, nomeadamente, nos momentos de higiene pessoal, bem como nos momentos de alimentação; o respeito pelo outro, no sentido em que demonstravam “atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 33), para com o grupo, pela educadora, pela assistente operacional e pelo par pedagógico; a consciência e conhecimento das regras básicas de convivência social, embora, em distintas situações dentro da sala de atividades, fosse possível observar algumas dificuldades em cumprir as regras definidas pelo grupo, nomeadamente, a gestão de conflitos, a escuta das opiniões dos colegas, sem interromper e, no mesmo sentido, o aguardar a sua vez para intervir.

Na Área da Expressão e Comunicação, importa referir que, no que ao Domínio da Educação Física diz respeito, o grupo demonstrava bastante interesse em realizar as tarefas propostas. Não obstante, alguns elementos do grupo demonstravam, ainda, dificuldades em certas capacidades, nomeadamente, no equilíbrio estático e dinâmico e na distinção dos conceitos “direita” e “esquerda”, presentes no desenvolvimento da lateralidade. Já no Domínio da Educação Artística: o subdomínio das artes visuais demonstrava-se o principal foco de interesse de grande parte do grupo, particularmente no desenho, pintura e moldagem; o subdomínio do jogo dramático/teatro encontrava-se visível em distintas situações do quotidiano do grupo, nomeadamente, nos momentos de jogo espontâneo e atividades livres, uma vez que as crianças recriavam situações do dia-a-dia ou criavam situações fictícias, representando diferentes personagens e atribuindo novos significados e funções a diversos objetos; no que ao subdomínio da música concerne, o grupo demonstrava prazer nos momentos de interpretação e audição ativa de novas canções, apresentando, em todos esses momentos, curiosidade em descobrir mais sobre os diferentes instrumentos musicais escutados nessas canções (importa referir que este interesse foi considerado no desenvolvimento do projeto identificado no capítulo 3); por fim, no subdomínio da dança, o grupo apresentava algumas diferenças no nível de interesse e curiosidade, uma vez que, enquanto algumas crianças demonstravam prazer em expressar-se ritmicamente através do

corpo, outras apresentavam-se mais inibidas e, nesse sentido, algumas fragilidades em desenvolver os momentos de dança livre.

No que ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita diz respeito, considera-se o prazer e concentração demonstrados nos momentos de audição da leitura de histórias, poesias, trava-línguas, entre outros. Ademais, refere-se o facto de grande parte do grupo apresentar competências da comunicação e da consciência linguística. Neste sentido, importa mencionar que embora todas as crianças possuíssem nacionalidade portuguesa, existiam três crianças com descendência estrangeira, sendo que, para uma delas, o AK, a língua portuguesa não era a sua língua materna. O AK mostrava alguma fragilidade na definição de alguns termos da língua portuguesa, no entanto, comunicava com bastante facilidade, questionando o significado de palavras desconhecidas. Já no Domínio da Matemática: nos números e operações, algumas crianças do grupo apresentavam capacidades na resolução de problemas, com recurso a pequenas adições ou subtrações; as crianças do grupo demonstravam capacidades na recolha, organização e tratamento de dados, com vista a responder a questões resultantes do quotidiano, nomeadamente, em questões relacionadas com a gestão do grupo; por fim, no que concerne à geometria e medida, grande parte do grupo demonstrava competências relacionadas com as noções de forma e figura geométrica, sendo capaz de identificar algumas propriedades.

No que concerne ao espaço, é imprescindível que este proporcione “o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela acção” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 163), possibilitando diferentes tipos de atividade e do brincar, de acordo com os interesses e necessidades das crianças pertencentes ao grupo. Neste sentido, a sala de atividades encontrava-se organizada por nove áreas de interesse distintas: área dos jogos de mesa, área dos jogos de chão (e acolhimento), área da biblioteca, área da casinha, área das ciências, área da modelagem, área do quadro branco, área da pintura e área do desenho, aumentando “as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 165).

Relativamente a área dos jogos de mesa, o grupo tinha à disposição uma variedade e diversidade de jogos, nomeadamente, *puzzles*, *Lego*, e materiais manipuláveis que fomentavam experiências em diferentes áreas de conteúdo, nomeadamente: no domínio da matemática, como diferentes ábacos e blocos lógicos; e na área da formação pessoal e social, uma vez que promove a interação entre diferentes crianças, promovendo um “processo de desenvolvimento de atitudes,

valores e disposições” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 33). Os jogos de chão promoviam a construção e representação crítica através de diferentes materiais, como *Legó* de maior tamanho, blocos de madeira e diversas peças magnéticas 3D. A área dos jogos de chão coincidia com a área do acolhimento, onde as crianças se reuniam em grande grupo no início de cada dia.

No que diz respeito à área da biblioteca, a mesma era constituída por dois pequenos sofás coloridos, uma mesa e uma estante, com algumas obras de literatura infantil e diversos *puzzles* de construção de palavras. Neste espaço, era promovido o contacto com diferentes tipos de texto (o Conto, o Poema, as Enciclopédias e diferentes Atlas), fomentando o gosto e interesse pela audição e reconto de diferentes histórias, bem como pela escrita.

Na área da casinha, como reflexão do quotidiano e da vida familiar das crianças, estava representado um quarto. Esta área fomentava uma diversidade de brincadeiras onde o faz-de-conta, a invenção e a dramatização eram uma constante, proporcionando “múltiplas oportunidades para [as crianças] trabalharem cooperativamente, expressarem os seus sentimentos, usarem a linguagem para comunicar sobre os papéis que representam e responderem às necessidades e pedidos umas das outras” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 188). Importa referir a existência de bonecos e bonecas multirraciais, fomentando os conceitos da diversidade e tolerância (Hohmann & Weikart, 2011).

Na área das ciências é promovido o contacto com o mundo físico pela exploração de organismos vivos e não vivos encontrados no espaço exterior da instituição e pelas atividades experimentais que lá se desenvolviam na procura de respostas a questões que surgiam do quotidiano. Nesta área, as crianças desenvolviam o contacto com diferentes materiais, utensílios e conceitos essenciais que permitiam “o desenvolvimento de atitudes positivas na relação com os outros, nos cuidados consigo próprios, e a criação de hábitos de respeito pelo ambiente e pela cultura” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 85), surgindo, deste modo, a articulação da área do Conhecimento do Mundo, com a área de Formação Pessoal e Social. É, prioritariamente, nesta área que são desenvolvidas as bases do pensamento científico, centradas na necessidade de observar, experimentar e descobrir novos aspetos para resolver questões e problemas levantados.

Pertencentes ao domínio da expressão artística, nomeadamente, relativas ao subdomínio das artes visuais existiam quatro subáreas. A área da modelagem disponibilizava massa de modelar, bem como diferentes formas e utensílios, estimulando a exploração sensorial e o

desenvolvimento da motricidade fina. A área do quadro branco fomentava experiências do domínio da linguagem e literacia pela estimulação da escrita, tanto com os diferentes marcadores de quadro, bem como com os diversos ímanes em forma de letra lá disponibilizados. No que refere à área da pintura, esta é constituída por um cavalete, diversas tintas, pincéis e papeis de pintura. Por fim, no que concerne à área do desenho, esta abrange uma multiplicidade de materiais, como revistas e jornais para o recorte, papel de diferentes dimensões, cores e texturas, e outros materiais, como marcadores, lápis de cor e lápis de cera, embora, devido à situação pandémica em que nos encontramos, cada criança possuísse uma caixa com os materiais de desenho, recorte e colagem necessários. As duas últimas subáreas identificadas promovem o desenvolvimento de diferentes capacidades e competências nas crianças: a motricidade fina, a expressão crítica através das experimentações e produções plásticas (tanto da própria criança, como do outro), o reconhecimento de elementos da comunicação visual, bem como o prazer em apreciar diferentes manifestações com as quais entra em contacto, produzidas pelas crianças, pelos pares, pelo adulto ou obras de arte reconhecidas.

A sala de atividades estava, ainda, equipada com um computador, com acesso à Internet, e colunas, diariamente utilizados pelos adultos da instituição, em diversas atividades realizadas com as crianças do grupo, nomeadamente, em momentos de pesquisas. Importa, neste sentido, ressaltar que nos momentos de jogo espontâneo e atividades livres, surgiam questões às crianças, que sugeriam que estas fossem decifradas através de uma pesquisa rápida no computador, com imagens ou vídeos da plataforma *YouTube*. Assim, as crianças demonstravam valorizar os recursos tecnológicos, entendendo as suas principais funções e vantagens.

Além das áreas supramencionadas, existia um espaço de exposição, situado em diferentes paredes da sala, onde as crianças podiam afixar e expor as suas produções. Esta partilha e exposição permitia que as crianças dialogassem sobre as suas criações e o processo envolvido. Note-se, fundamentalmente, a presença de dois diferentes quadros – o quadro das presenças (cf. Capítulo 3) e o quadro dos aniversários – realizado pelas crianças, com o auxílio do par pedagógico, com o objetivo de promover o “desenvolvimento social e intelectual das crianças, pois fomenta o desenvolvimento da noção de tempo e da continuidade bem como da resolução de problemas” (Mascarenhas et al., 2020, p. 29). O desenvolvimento dos quadros mencionados acima surge por necessidade do grupo de crianças, de forma que se sentissem mais organizados, no seu dia-a-dia.

Neste sentido, valoriza-se a colaboração das crianças, em conjunto com os adultos, na (re)organização do espaço, tomando decisões, em grande grupo, sobre alterações que podem ser tomadas. No decorrer da PES, foi possível observar a reorganização do espaço da sala de atividades diversas vezes, podendo entender de que forma é que a organização do ambiente educativa é algo de carácter flexível, que não depende apenas da intencionalidade do educador, mas também das necessidades e interesses do grupo de crianças. Importa referir o facto de que, visto a situação pandémica, os materiais apresentados nas diferentes áreas iam sendo alterados, para se proceder à desinfeção dos mesmos, de modo a obedecer a todas as medidas de prevenção aconselhadas pela Direção Geral de Saúde (DGS).

No que concerne à dimensão sobre a organização do tempo, a rotina diária, embora constituída por um conjunto de situações demarcadas e bem definidas, apresentava um carácter flexível, considerando todos os novos acontecimentos e partilhas que pudessem surgir (Hohmann & Weikart, 2011). A rotina previa momentos de higiene pessoal, momentos de partilha, tempo em pequeno e grande grupo, bem como individualmente, tempo de atividade livre. Esta iniciava-se com o momento do acolhimento, por volta das nove horas da manhã, onde estava planeada, em grande grupo, a partilha de novidades, a escolha do chefe do dia e, conseqüentemente, a marcação das presenças, a interpretação da "Canção dos Bons Dias" e a audição da sugestão musical diária da plataforma *Orelhudo*. De seguida, surgiam os momentos de jogo espontâneo, em simultâneo com alguma(s) atividade(s) orientada(s) pela educadora ou pelo par pedagógico. Depois, procedia-se à arrumação dos materiais utilizados anteriormente e à higiene pessoal, para poderem, posteriormente, lanchar. Após o lanche, as crianças iam brincar livremente para o espaço exterior, explorando o espaço, usufruindo de todas as experiências promovidas pelo mesmo, entre as quais o parque com o escorrega, os jogos tradicionais representados no chão, ou até mesmo atividades livres ou dinamizadas pelos adultos da instituição. Por volta do meio-dia, o grupo de criança realizava a higiene pessoal para almoçar (na sala polivalente anteriormente identificada). Após terminarem o almoço, até às 13 horas, as crianças aproveitavam, novamente, o espaço exterior para o jogo espontâneo e as atividades livres. Por volta das 13 horas, momento do regresso da educadora e do par pedagógico, era, novamente, feita a higiene pessoal para regressar à sala de atividades, onde era feita uma sessão de relaxamento, com o principal objetivo de auxiliar nos momentos de transição, nomeadamente, no momento de transição do espaço exterior para o espaço interior. Num momento inicial, os momentos de relaxamento eram

realizados com recurso à audição de músicas clássicas ou de misturas de sons calmos, associados à natureza. No entanto, as sessões de relaxamento, tornaram-se momentos de aprendizagem de canções, de lengalengas, entre outros. De seguida, todas as crianças do grupo partilharam as suas sugestões sobre o que poderia ser realizado da parte da tarde, as mesmas decidiam a área de interesse que iriam frequentar nesse período. Por fim, por volta das 15 horas, as crianças procediam à arrumação dos materiais utilizados e, mais uma vez, reuniam para a realização da higiene pessoal e, posteriormente, o lanche da tarde. O dia das crianças na instituição terminava com atividades livres no espaço exterior, com o acompanhamento dos assistentes operacionais.

Incluído na rotina, importa referir que cada dia da semana era identificado com um momento ou atividade específica, decidido pelas crianças do grupo: a segunda-feira correspondia ao dia das novidades no qual as crianças partilhavam e expunham novidades de acontecimentos do seu fim-de-semana; a terça-feira destinava-se à prática da educação física, normalmente, realizada em dois pequenos grupos; a quarta-feira foi designada como o dia do conto, e, por isso, todas as quartas as crianças usufruíam de um momento de leitura, procurando dar a conhecer os diferentes tipos de texto existentes, entre os quais o poema, o conto, a fábula, entre outros; na quinta-feira eram exploradas a dança ou a ioga (alternadas, de 15 em 15 dias), também realizadas em pequenos grupos; por fim, a sexta-feira correspondia ao dia da organização dos trabalhos, onde as crianças, com o auxílio da educadora e da assistente operacional, organizavam as suas produções desenvolvidas ao longo de toda a semana, retirando-as do seu porta-dossier, arquivando-as na capa correspondente.

Entendendo a importância da valorização da voz das crianças na tomada de decisões em grande grupo, torna-se fundamental referir e descrever as relações e interações entre os diferentes intervenientes no ambiente educativo. Neste sentido, refere-se que as interações observadas no grupo, tanto entre crianças, como entre crianças e adultos, bem como os adultos entre si, se mostravam interações de respeito mútuo e valorização pela perspetiva do outro. No que diz respeito às interações criança-criança, de uma forma geral, estas caracterizavam-se por ser harmoniosas e cuidadosas. No entanto, considerando que diferentes crianças sofrem diferentes evoluções a nível do processo de socialização, importa que o educador seja capaz de apoiar as relações entre as crianças, fomentando “a compreensão que as crianças têm, desde muito cedo, dos sentimentos, intenções e emoções dos outros, facilitando o desenvolvimento da

compreensão do que os outros pensam, sentem e desejam” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 25). Neste sentido, ressalta-se a relação que a educadora estabelecia com as crianças que, de acordo com o proposto por Lopes da Silva et al. (2016), permite à educadora perceber os principais interesses e tê-los em conta para a criação de propostas adequadas ao grupo que gere. No decorrer de todo o percurso da PES, foi possível observar que a relação das crianças com os adultos da instituição era bastante próxima, salientando a relação com a educadora e a assistente operacional.

No desenvolvimento da PES na EPE, foi possível observar que a interação e relação com as famílias e o meio envolvente se mostrava positiva, uma vez que todos os encarregados de educação se mostravam recetivos e envolvidos em todos os desafios e atividades propostas pela educadora na plataforma online *Classroom*, que, principalmente no momento da pandemia, estreitou a relação entre as famílias e a instituição. Considerando que, devido à situação pandémica que atravessamos, a partilha e divulgação de certas criações produzidas pelos *Pequenos Artistas* não pode ser feita através da visita dos encarregados de educação à sala de atividades, este contacto via online, tornou-se fundamental no quotidiano das crianças, das famílias e da instituição.

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

No que ao contexto do 1º CEB diz respeito, o par pedagógico desenvolveu a sua prática educativa supervisionada numa turma de 2º ano de escolaridade, constituída por 20 elementos, dez do sexo masculino e dez do sexo feminino, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. Torna-se, de igual forma, fundamental mencionar que todas as crianças do grupo apresentavam nacionalidade portuguesa, sendo que a língua portuguesa era a Língua Oficial Materna de todos os elementos.

Com o auxílio de uma observação sistemática e participante, é possível afirmar que todos os elementos da turma eram bastante curiosos, interessados, participativos e demonstravam vontade de partilhar com as restantes crianças as suas melhores experiências. As crianças demonstravam um interesse intenso por atividades e tarefas de carácter experimental e sensorial, o que justificava o interesse que a turma demonstrava nas atividades relacionadas com as áreas

das expressões – principalmente, na área da Música e das Artes Visuais. Não obstante, o grupo apresentava, também, interesse por duas das principais áreas curriculares, a Matemática e o Estudo do Meio. Diretamente articulada com o Estudo do Meio, surge a curiosidade de saber mais e melhor sobre alguns dos países do Mundo, aprofundando conteúdos relativos aos idiomas oficiais, aos pratos típicos, aos jogos e brinquedos e, por fim, às figuras do poder (como pode ser observado no Capítulo 3). Todos os elementos da turma demonstravam interesse nos momentos dedicados à atividade física, sendo estes momentos de Dança ou de Educação Física. Ainda relativo aos interesses das crianças, importa referir que mais de quatro elementos levavam para a escola, diariamente, um livro que liam após terminar alguma atividade ou tarefa.

No que concerne às principais dificuldades e fragilidades, estas recaem, sobretudo, em conteúdos da área do Português, nomeadamente, na leitura e interpretação de textos, o que, conseqüentemente, é visível na produção de textos e, igualmente, na escrita de determinadas palavras. Esta fragilidade é, principalmente, observada em situações da escrita muito específicas, tanto nas palavras com as consoantes “c, ç, s, x, z”, ou nas vogais “o” e “u”, bem como na distinção do “e” e do “i”. Quanto à área da Matemática, a principal fragilidade era apresentada no algoritmo da adição e da subtração, ainda realizado por decomposição. Neste sentido, havia a necessidade de explorar alguns materiais manipuláveis presentes na sala de aula, como, por exemplo, o MAB. As restantes fragilidades e dificuldades observadas incidiam na gestão de conflitos e de frustrações individuais, sendo que estas ocorriam muito regularmente, tanto em situações de jogo, como em momentos de participação em sala de aula.

Na turma existiam duas crianças sinalizadas com NAS – uma criança, o ML, com Síndrome de Asperger e outra, a CP, com a Síndrome do X-Frágil – sendo que ambas apresentavam um Programa Educativo Individual (PEI). No que ao ML diz respeito, este apresentava algumas fragilidades a nível social, sendo que mostrava dificuldade na relação e interação com outras pessoas, tanto crianças, como adultos. Além do mencionado, o ML, embora não demonstrasse dificuldade na aquisição dos conteúdos programáticos, apresentava problemas de concentração e distração. Neste sentido, as planificações realizadas não necessitavam de adaptações curriculares para o ML, uma vez que este desenvolvia todo o tipo de atividades, sendo apenas necessário um apoio mais individualizado, um aumento do tempo de realização das tarefas e uma explicação concreta das mesmas. Quanto à CP, esta demonstrava algumas fragilidades na aprendizagem, problemas de concentração, dificuldades na linguagem e em tarefas que

envolviam a motricidade fina, maioritariamente ligadas à área das Artes Visuais: o recorte, a colagem, a pintura, o desenho, entre outras. A CP reconhece todas as vogais, conhecendo apenas algumas das consoantes pertencentes ao alfabeto (sendo estas aquelas que pertenciam o nome de familiares ou a objetos de uso no quotidiano), conhece e representa os numerais do um ao nove, inclusive, desenvolvendo o algoritmo básico da adição. Considerando a necessidade de uma adaptação curricular, as planificações realizadas promoviam atividades e tarefas adaptadas, procurando valorizar e motivar a criança. Ambas as crianças eram acompanhadas e apoiadas, de forma individualizada, por uma professora de Educação Especial, pelos menos 45 minutos diários, onde realizavam tarefas adequadas ao seu currículo. Além do supramencionado, importa referir que as duas crianças dotavam de um apoio especializado, a terapia ocupacional, sendo que a CP frequentava, também, terapia da fala.

No seguimento, importa caracterizar e descrever as interações, uma vez que estas se apresentam como um ponto fulcral para a resolução de certos conflitos e, de igual forma, para a construção de novos conhecimentos. Primeiramente, importa referir e caracterizar a interação entre a professora cooperante e as crianças, interação esta onde eram adotadas, em ambos os lados, posturas de afeto, carinho e, acima de tudo, respeito mútuo. Na base desta interação encontra-se a comunicação: a professora procura, em todos os momentos, valorizar a partilha de todas as crianças, conhecendo mais sobre as suas motivações, desejos e preocupações, desenvolvendo estratégias com base na estimulação, fomentando aprendizagens que, no decorrer do tempo, se tornam significativas. Neste sentido, a professora promovia o trabalho autónomo de todas as crianças, respeitando o ritmo de trabalho das crianças. Nestes momentos, era visível a prática da diferenciação pedagógica, não só com as crianças que demonstravam mais dificuldade, mas também com aquelas que realizavam as tarefas propostas mais rapidamente, tendo a professora sempre resposta para as mesmas, sugerindo tarefas complementares.

Embora fossem observadas algumas situações de conflito ou divergência, as interações entre todas as crianças do grupo caracterizavam-se pelo clima de entreatajuda, colaboração e companheirismo, observados, não só nos momentos de jogo espontâneo e atividades livres, bem como em situações de tarefas realizadas individualmente, em pequeno ou em grande grupo. Neste sentido, importa referir a amizade, o respeito e a ajuda que todo o grupo demonstrava para com a C e o M, alunos com NAS, principalmente no que concerne à valorização de todas as suas partilhas e conquistas.

Acima de tudo, o respeito e carinho eram visíveis em todas as interações observadas no contexto do 1º Ciclo. Neste sentido, a interação entre o par pedagógico e as crianças não demonstrou ser diferente, uma vez que, desde o primeiro dia, ficou claro que as crianças olhavam para as estagiárias como um ponto seguro, uma vez que foi possível observarem que havia a valorização e estimulação das partilhas, dos interesses, das dificuldades e fragilidades de todas as crianças.

Ainda no âmbito das interações, torna-se essencial referir o contacto próximo mantido entre a família e a escola, considerando que, pelo menos, semanalmente, existia uma constante partilha de produções e criações das crianças, realizadas tanto em casa, como na escola, através de duas plataformas digitais – o *Padlet* e o *Classroom* – que facilitaram a comunicação entre os professores, as crianças e os encarregados de educação, durante o período do Ensino a Distância (EAD).

No que concerne ao espaço e materiais da sala de aula, apresentando-se, este, como um dos locais onde as crianças passavam maior parte do seu tempo, deve promover as interações e os momentos de cooperação. Assim, informa-se que o mesmo apresentava dimensões amplas, com o número de cadeiras e mesas suficientes para responder adequadamente à quantidade de crianças pertencentes ao grupo. As mesas e cadeiras estavam organizadas por três filas diferentes, com lugares dispostos a pares, direcionados para os dois quadros presentes na sala. Por baixo de cada uma das mesas, encontravam-se as caixas de arrumação individual dos elementos da turma – onde estes guardavam os manuais escolares, um dicionário, os cadernos de atividades e o caderno de todas as áreas curriculares, entre outros materiais necessários – e dois estojos, correspondentes ao material de uso regular, e outro com os marcadores, lápis de cor e lápis de cera. A dividir os dois lugares ocupados em todas as mesas, existia um acrílico, de forma a respeitar as regras e normas propostas pela DGS. Para além das supramencionadas, existia mais uma mesa, a mesa utilizada pela orientadora cooperante, que se localizava junto aos quadros, virada para as crianças, sendo de um tamanho um pouco maior das mesas utilizadas pela turma.

A sala de aula encontrava-se delimitada por quatro paredes: uma constituída por janelas de grandes dimensões, que permitiam a entrada de luz natural, ao longo de todo o dia de trabalho; duas paredes que apresentavam quadros de cortiça, onde eram afixadas algumas das criações e produções realizadas pelas crianças, e, também, elementos e curiosidades abordados ao longo do

projeto desenvolvido pelo par pedagógico, “A Volta ao Mundo com os Pequenos Turistas” (a ser mencionado no seguinte capítulo).

No que concerne aos materiais e recursos pedagógicos presentes na sala de aula, estes mostravam-se variados e com intencionalidade educativa: um computador; colunas; um projetor; um quadro interativo; um quadro branco e respectivos marcadores e apagador; um armário de pequena dimensão, por baixo da mesa da professora, que continha tesouras, colas, lápis, canetas, marcadores, entre outros; um armário de grande dimensão, onde estavam guardados distintos materiais, como folhas brancas, cartolinas, cadernos extra, portefólios das crianças, entre outros; um armário de média dimensão, onde estavam organizados distintos materiais manipuláveis e alguns marcadores e lápis de cor e cera em excesso, para quando necessários. Considerando a situação pandémica atual, importa referir a presença de um recipiente com desinfetante, utilizado pelas crianças sempre que entravam na sala de aula.

Relativamente às rotinas desenvolvidas em turma, estas disponham de um horário bem definido. O dia na instituição começava por volta das oito horas da manhã, quando algumas das crianças da turma frequentavam a CAF, até iniciar o horário da componente letiva, às 8 horas e 45 minutos. A essa hora, as crianças entram na sala e preparam os materiais necessários para o primeiro bloco da manhã, até às 10 horas e 30 minutos, onde eram desenvolvidos diferentes conteúdos das variadas áreas curriculares. Das 10 horas e 30 minutos até às 11 horas, as crianças usufruíam do espaço exterior, desenvolvendo jogos espontâneo e atividades livres. Após realizarem a sua higiene pessoal, depois do intervalo, as crianças retomavam à sala de atividade até às 12 horas e 45 minutos para abordar alguns conteúdos das áreas curriculares.

Importa referir que, todas as terças-feiras, no bloco supramencionado, era desenvolvida uma sessão de Educação Física, de forma a desenvolver capacidade e competências motoras, de acordo com as necessidades, fragilidade, interesses e motivação da turma. O período de almoço, higiene pessoal e jogo espontâneo e atividades livres realizava-se entre as 12 horas e 45 minutos e as 14 horas e 15 minutos. No seguimento, acontecia, entre as 14 horas e 15 minutos e as 15 horas e 15 minutos, o último bloco da componente letiva do dia. Após arrumar os materiais pessoais e a sala, procedia-se à entrega dos lanches. Terminado esse bloco, as crianças tinham um novo intervalo, que se estendia até às 16 horas, hora a que começavam as AEC, que decorriam até às 17 horas e 30 minutos.

Neste sentido, importa referir que as AEC estavam organizadas e distribuídas pelos cinco dias da semana – todos os dias, entre as 16h e as 16h30 decorria Projeto, sendo que entre as 16h30 e as 17h30, ocorriam oportunidades do desenvolvimento das Expressões: na segunda-feira, desenvolvia-se a Oficina das Artes; terça-feira correspondia à Academia do Desporto; à quarta-feira, ocorria a Oficina dos Sons; na quinta-feira surgiam atividades relativas à expressão dramática, a AAP – Teatro; por fim, na sexta-feira, as atividades dedicavam-se à Academia das Ciências. Após as 17 horas e 30 minutos, algumas das crianças retomavam a CAF, com um horário indefinido, consoante a disponibilidade da boleia dos alunos, até às 19 horas e 30 minutos.

Deste modo, torna-se fundamental referir a importância do conhecimento das características do grupo e do ambiente educativo para que o profissional de educação desenvolva uma prática pedagógica coerente, proporcionando momentos de interesse para todas as crianças.

2.2 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

É fundamental que qualquer profissional de educação, de forma a desenvolver ações fundamentadas e intencionais, para além de possuir saberes científicos e tecnológicos, bem como o conhecimento de características do ambiente educativo do seu grupo, procure analisar de forma crítica sobre a sua prática pedagógica (Oliveira & Serrazina, 2002). Neste sentido, é fulcral que o docente tenha em consideração os interesses e necessidades das crianças, de forma a intervir intencionalmente na sua formação contínua, possibilitando uma evolução e crescimento pessoal e profissional. Para isso, é importante que o docente permaneça em constante processo investigativo, de modo a adequar e aperfeiçoar as suas práticas (Formosinho, 2009).

De facto, como o Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, preconiza, um profissional de educação desempenha a sua função na instituição educativa com o principal objetivo de conceber e desenvolver o respetivo currículo, com vista à construção de aprendizagens integradas. Neste âmbito, o docente surge com um papel de investigador, que reflete criticamente sobre a prática, convocando crenças e valores, analisando a ação e recorrendo a saberes teóricos. Deste modo, o docente age com intencionalidade educativa, de forma a promover uma ação adequada, que envolva as crianças num processo significativo de aprendizagem, de forma a adaptar-se a diferentes situações presentes no decorrer da sua prática (Estrela, 1994). Neste sentido, como

defendido no Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, referente ao perfil duplo do Educador e Professor do 1º Ciclo, o profissional da educação desempenha a “função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” (artigo 3º, ponto II, alínea a). Ao desempenhar o papel supramencionado, o profissional de educação pratica uma atividade autorreflexiva, sendo, através da reflexão e investigação, possível o enriquecimento da formação docente e da prática educativa.

No que diz respeito à área da investigação socioeducativa, apresenta-se uma enorme variedade de metodologias, sendo que cabe ao docente a seleção ponderada e sustentada em função do problema que este pretende resolver. No que concerne à PES, ao longo do desenvolvimento da ação educativa, ocorreu uma valorização e aproximação à Metodologia de Investigação-Ação (MIA). A MIA tem por base um processo dinâmico e cíclico (Coutinho et al. (2009), com base nos momentos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação (Carr & Lemmis, 1986, citados por Oliveira & Serrazina, 2002), que progridem de forma contínua.

No que concerne à observação, o observador caracteriza-se por participante, inserindo-se no contexto, tomando parte das vivências do grupo observado. Deste modo, a observação proporcionou um contacto mais direto com o objeto de estudo, o grupo de crianças observado, fomentando e desenvolvendo uma análise sobre as dinâmicas do mesmo. Neste sentido, o processo de observação realizou-se, de forma progressiva e gradual, ao longo de toda a PES, interagindo, diretamente, com os grupos de crianças observados em ambas as valências anteriormente identificadas. Importa, então, referir que a observação permitiu a recolha de dados e, conseqüentemente, o registo dos mesmos, tanto no diário de formação, como nas notas de campo e grelhas de observação do contexto, maioritariamente marcadas pelos registos audiovisuais, pelo suporte de imagem ou vídeo, auxiliares na análise mais aprofundada das situações observadas. Por conseguinte, a observação tratou-se de uma das fases de maior importância, uma vez que permitiu conhecer as crianças dos grupos, que influenciaram todos os momentos de planificação (Estrela, 1994), sendo que contribuiu para a fundamentação da intervenção pedagógica da díade.

Através da observação realizada, após uma reflexão sobre os dados registados, foi possível observar e identificar os conhecimentos prévios, interesses, motivações e, da mesma forma, as necessidades e fragilidades das crianças pertencentes ao grupo. Desta forma, a observação cuidada é fundamental para a realização de uma planificação de acordo com os

interesses e principais necessidades das crianças. A planificação trata-se, então, de um traçar de objetivos, refletidos na proposta da sequência de certas atividades, apoiadas pelas decisões pedagógicas, onde a transversalidade de saberes é privilegiada e associada com a organização do espaço, dos materiais, do grupo e dos responsáveis pela sua dinamização (Diogo, 2010).

No que às planificações desenvolvidas em contexto de estágio na PES diz respeito, no que concerne à EPE, estas eram realizadas semanalmente, pelo par pedagógico em colaboração com a educadora cooperante, com o principal objetivo de tomar decisões pedagógicas adequadas ao grupo em questão, considerando as necessidades, interesses e aprendizagens já adquiridas pelo grupo de crianças. Neste sentido, nos documentos relativos às planificações, encontravam-se descritos os objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem, bem como uma tabela organizada com o conjunto de propostas de ações, e uma descrição das decisões pedagógicas tomadas, apresentado as áreas de conteúdo, a organização do espaço, das materiais e do grupo, definindo os responsáveis pela dinamização de cada uma das atividades. Importa referir a importância de um campo de observações na planificação, auxiliares na reflexão sobre a evolução sofrida ao longo de todo o processo percorrido desde a primeira planificação, até à última.

Relativamente ao 1º CEB, as planificações eram desenvolvidas em colaboração com a professora cooperante, de uma forma gradual, considerando que, numa fase inicial, foi planeada apenas uma manhã, passando para um dia inteiro, evoluindo para os dois dias, três dias e, por fim, os quatro dias de estágios semanais. Importa mencionar a contribuição da supervisora institucional, uma vez que o facto de referir o seu parecer sobre todas as planificações realizadas permitia uma evolução no que à planificação, no decorrer de toda a prática, diz respeito. Deste modo, a planificação apresentava, primeiramente, uma contextualização e alguns dos principais objetivos a atingir no desenvolvimento das ações educativas. Assim, importava desenvolver um mapa de articulação curricular, onde estavam definidos os domínios representados na planificação, seguida da apresentação dos descritores do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, bem como dos objetivos descritos nas Aprendizagens Essenciais das diferentes áreas curriculares a abordar. Por fim, organizavam-se os momentos da planificação numa tabela, onde estavam descritas, de forma clara, as atividades a desenvolver, bem como os recursos necessários, os horários definidos e, ainda, o modo de avaliação (sendo esta através da participação, trabalhos desenvolvidos e grelhas de observação das aprendizagens).

Embora a planificação se apresente como um documento que prevê um conjunto de propostas, esta define-se com um carácter flexível, uma vez que depende de sugestões de todas as crianças, de situações imprevistas (Lopes da Silva et al., 2016) ocorridas ao longo de todo o momento da ação, identificado como a terceira fase do processo. O momento da ação representa, desta forma, a concretização das atividades e ações planeadas anteriormente. Torna-se fundamental informar que, tanto no contexto da EPE, como no 1º CEB, o par pedagógico procurou que esta ação fosse caracterizada por um fio condutor, de forma a promover aprendizagens significativas.

Intrinsecamente articulada com a ação, a reflexão esteve presente ao longo de todo o percurso realizado na PES, permitindo uma análise crítica sobre as práticas observadas e realizadas ao longo de todo o processo. Desta forma, importa referir as três etapas da reflexão a ter em consideração: a reflexão para a ação, a reflexão na ação e a reflexão após a ação (Schön, 2000). A primeira, ocorria nos momentos prévios à ação e, associada a ela, surgiam os guiões de pré-observação e, igualmente, as planificações, que permitiam prever e planear situações, definindo-se estratégias, objetivos e recursos a utilizar. Neste sentido, os guiões de pré-observação permitiam organizar, estruturar e definir o pensamento sobre as ações a desenvolver, e reconhecer fragilidades ou dificuldades que pudessem surgir no momento da prática. Assim, a informação recolhida possibilitava a antecipação de determinadas situações-problema e a resolução das mesmas. A reflexão na ação acontecia durante a prática educativa, quando, tomando partido do carácter flexível da planificação, havia a necessidade de reformular e reorientar uma tarefa previamente proposta. Estes momentos de reflexão, aquando de situações espontâneas e imprevistas, orientam a ação futura do profissional de educação (Oliveira & Serrazina, 2002). Por fim, a reflexão após a ação respondia a uma análise crítica feita posterior à prática, onde estão presentes dois distintos tipos de registo. Primeiramente, identifica-se o diário de formação que demonstrava uma reflexão mais pessoal do trabalho desenvolvido e que, apesar de ser produzido individualmente, apresentava registos que surgiam dos momentos de partilha entre o par pedagógico e a orientadora cooperante, fundamentais para uma reflexão crítica mais aprofundada. As narrativas, tanto individuais como colaborativas, que promoveram momentos de reflexão sobre as competências e práticas pedagógicas da discente, bem como a consciência das aprendizagens adquiridas, tal como dos competências e conhecimentos a ser desenvolvidos (Reis, 2008). Quanto às narrativas individuais, estas permitiram a organização e reflexão sobre

as ações pedagógicas desenvolvidas, no âmbito de desenvolver melhorias nas práticas, de forma a aprender e reconstruir a forma de pensar (Rabelo, 2011). No que concerne às narrativas colaborativas, estas permitiram uma transformação da prática pedagógica, no sentido em que promoveram a “prática de reflexão partilhada (...) como estratégia formativa, visando compreender o significado que cada um atribui à acção do outro, procurando conhecê-lo no modo como pensa e interpreta a experiência vivida” (Van Manen, 1990, citado por Ribeiro et al., 2007), possibilitando a co-construção de saberes profissionais num espaço de crescimento para todos os intervenientes.

De igual forma, importa valorizar os comentários críticos obtidos nos momentos de reunião após a prática supervisionada, e nos *feedbacks* obtidos através das narrativas, grelhas de planificação e guiões de pré-observação, que permitiram uma evolução gradual nas práticas pedagógicas, cada vez mais adequadas e com uma maior e mais precisa intencionalidade educativa. A reflexão torna-se, deste modo, um ponto fundamental na evolução da prática de qualquer docente.

Articulada com a reflexão, a avaliação surge desenvolvida de forma constante, regular e sistemática, considerando a importância do envolvimento da criança neste processo, de modo a relatar “o que fez, como e com quem, como poderia continuar, melhorar ou fazer de outro modo, tomando, assim, consciência dos seus progressos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16). Assim, a criança assume um papel ativo no percurso da construção dos seus conhecimentos e aprendizagens, consciencializando-se, não só das suas fragilidades, mas também das suas principais conquistas. Como identificado anteriormente, no capítulo I, o processo de avaliação é distinto nas duas valências identificadas (a EPE e o 1º CEB). No que concerne à EPE, a avaliação é formativa e contínua, não envolvendo “nem a classificação da aprendizagem da criança, nem o juízo de valor sobre a sua maneira de ser” (Lopes da Silva et al., 2016), uma vez que se centra na documentação do processo, através dos portefólios e dos registos das crianças, e na reflexão da sua aprendizagem, de modo a valorizar os seus progressos e as suas experiências de aprendizagem. No que diz respeito ao 1º CEB, a avaliação contempla três distintas modalidades, sendo estas: a avaliação diagnóstica, realizada em todos os momentos considerados oportunos, com a definição de planos didáticos e de estratégias adequadas no ambiente educativo como principal objetivo; a avaliação formativa, de carácter contínuo e sistemático, permite que qualquer interveniente da ação (professores, alunos e encarregados de educação) obtenha informação

sobre o desenvolvimento de ensino e da aprendizagem da criança, com vista ao ajustamento, se necessário, de estratégias a desenvolver; por fim, a avaliação sumativa requer a formulação de uma reflexão global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, no decorrer de um certo período de tempo, com vista na classificação e na certificação (Decreto-Lei nº 17/2016, de 4 de abril).

Em jeito de conclusão, torna-se fulcral referir a importância da MIA como ponto de articulação entre saberes teóricos e práticos que contribuíram para o crescimento pessoal e profissional do par pedagógico, uma vez que promoveu o desenvolvimento do espírito e reflexão crítica.

3. CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

“Há sempre um momento na infância em que se abre a porta que deixa entrar o futuro.” (Green, s/d, citado por Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 5).

No decorrer de todo o processo de ensino e de aprendizagem, é essencial desenvolver ações pedagógicas inovadoras, fundamentadas na articulação entre questões do enquadramento teórico e legal – identificados no Capítulo I – e as características do contexto educativo e do grupo de crianças, bem como a metodologia de investigação praticada, a MIA – referidas no decorrer do Capítulo II.

No seguimento do supramencionado, importa referir que o presente capítulo se organiza em dois subcapítulos, sendo que o primeiro surge relacionado com o estágio desenvolvido na valência da EPE e o segundo remete para a experiência no 1º CEB, valorizando o *feedback* das crianças, das orientadoras cooperantes e das supervisoras institucionais que resultou durante ou após as ações pedagógicas realizadas.

3.1 O PERCURSO DESENVOLVIDO NA EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR

O presente subcapítulo apresenta a descrição e análise, com carácter crítico, das ações desenvolvidas na PES correspondentes à valência da EPE. Neste sentido, importa referir que as ações desenvolvidas com o grupo acompanhado ao longo das dez semanas da prática educativa foram realizadas partindo das necessidades, interesses e dos conhecimentos prévios das crianças, elucidados no Capítulo II do documento, valorizando a importância dos momentos de observação e de reflexão no decorrer de toda a prática educativa, no âmbito do desenvolvimento de planificações que vão ao encontro das expectativas das crianças do grupo, no sentido de desenvolver uma prática pedagógica integrada e adequada ao grupo, potenciadora de

aprendizagens significativas, articuladas com as orientações previstas para a EPE (elencadas no Capítulo I).

Na impossibilidade de apresentar todas as ações dinamizadas na Sala dos Pequenos Artistas, apresentam-se algumas das ações desenvolvidas ao longo da PES, nomeadamente, a construção do Quadro das Presenças, o Jogo da Memória Sonora, o Xilofone de Água – sendo que os dois últimos estão inseridos no projeto “O Orelhudo e os Instrumentos Musicais” (descrito no presente subcapítulo) – e, ainda, se apresenta uma saída especial ao meio envolvente. O outro elemento do par pedagógico descreve e reflete sobre a construção do Mapa de Aniversários, a atividade correspondente à leitura da história musicada “O Pedro e o Lobo”, o jogo de tabuleiro “O Piano Curioso” – presentes no projeto supramencionado – e, por fim, a saída ao exterior para celebrar “As Janeiras”. Encontra-se, comum aos dois relatórios do par pedagógico, a descrição e reflexão da atividade e da dramatização da história musicada “O Pedro e o Lobo”, sendo esta uma composição musical de Sergei Prokofiev – atividade presente aquando do desenvolvimento da fase IV do projeto elucidado.

Numa fase inicial, correspondente às duas primeiras semanas de estágio em contexto da EPE, o par pedagógico incidia a sua ação no processo de observação, contudo, tratava-se de uma observação participante, uma vez que caracterizava um período de interações entre o investigador (a díade) e os sujeitos (as crianças), que incluía o observador no contexto na vida do grupo, de modo a partilhar diferentes experiências (Bogdan & Taylor, 1975, citado por Fino, 2003), pois as dinâmicas da sala levaram à construção do quadro das presenças – um instrumento de pilotagem defendido pelo modelo curricular MEM – com um pequeno grupo de crianças, necessidade que surgiu de um elemento do grupo que referiu Sabes o que falta, professora? Um quadro das presenças para sabermos quem não veio à escola. Podemos fazer um como tinha na minha antiga sala [referindo-se à instituição que tinha frequentado no ano letivo anterior] (MJ). O diálogo que surgiu após a sugestão mencionada, permitiu compreender a necessidade, sentida pelas crianças, de organizar ideias, estratégias e raciocínios através de representações escritas, realizadas pelas mesmas (Castro & Rodrigues, 2008, citado por Mascarenhas et al., 2020).

Deste modo, no que à construção do quadro das presenças diz respeito, afirma-se que esta ocorreu em diferentes fases. Primeiramente, importa referir que, individualmente, cada uma das crianças desse pequeno grupo fez um rascunho do que, para si, seria o quadro das presenças,

com o principal objetivo de, num momento em grande grupo, expor os seus desenhos e apresentar as suas ideias.

No momento de discussão em grande grupo, após entender que uma tabela de dupla entrada seria a estrutura mais adequada para o grupo marcar as suas presenças, uma das crianças questionou como é que seriam identificados os dias da semana, uma vez que apenas um elemento do grupo sabia ler. Neste sentido, surge a necessidade de representar graficamente os dias da semana, identificando-os com uma das atividades de cada um desses dias – segunda-feira, corresponde ao dia das novidades; terça-feira, é caracterizada como o dia da educação física; quarta-feira, o dia do conto; quinta-feira, o dia da dança e/ou do yoga; e, por fim, a sexta-feira é identificada como o dia de finalização e organização dos trabalhos desenvolvidos ao longo da semana. Além do mencionado, outra das crianças questionou como seriam identificadas as crianças, ou seja, como seriam escritos os nomes, sendo que a resposta foi encontrada por uma das crianças do grupo:

Podemos escrever pela ordem do alfabeto: primeiro quem se chama por A. E depois acho que vem o B...(SA)

Eu sou no B (BA)

E o chefe podia ser por ordem, também: primeiro o A, depois o B. Acho uma boa ideia! (SA)

Uma vez definida a estrutura, passou-se para a concretização do quadro, resultando no demonstrado na Figura 8.

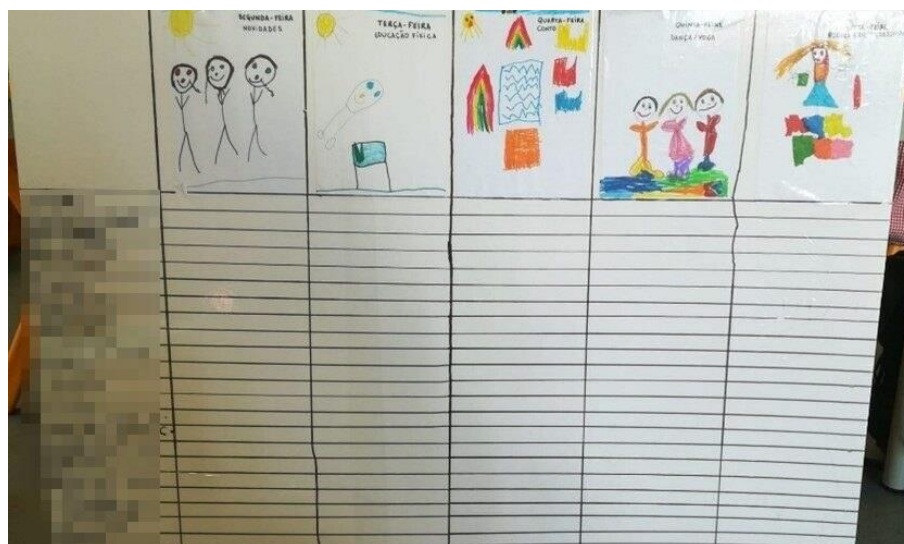


Figura 8 – Quadro das presenças construído pelas crianças da Sala dos Pequenos Artistas.

Assim, restava identificar as representações que seriam feitas no quadro, de forma a identificar a presença ou a falta de um dos elementos do grupo. Neste sentido, surgiram várias sugestões por parte das crianças do grupo

Já sei! Podemos utilizar as cores verde e vermelho. (MS)

O verde podia ser uma bolinha para marcar a presença e o vermelho pode ser uma cruz para marcar a falta. (FA)

Mas como é que quem falta pode marcar a falta? (MM)

Podia ser o chefe do dia a marcar a cruz no lugar do menino que falta... (FA)

Nós podíamos, também, identificar o chefe no quadro, com uma bolinha de outra cor. (DM)

Boa ideia! De que cor acham que podia ser essa cor? (Orientadora Cooperante)

Eu acho que podia ser azul. Concordam todos? (MS)

Na situação acima descrita, observa-se o espírito colaborativo, articulado com a valorização das ideias e opiniões das crianças do grupo, de forma a permitir a resolução de problemas e a viver democraticamente no grupo sem esquecer as necessidades e interesses de todas as crianças.

Após a segunda semana de estágio no contexto da EPE, o par pedagógico iniciou, juntamente com a orientadora cooperante e a educadora da outra sala de atividades da instituição, a planificação da semana seguinte, para a sala de atividades dos Pequenos Artistas. Neste sentido, após observar o interesse característico do grupo pela música (tanto na interpretação de diferentes canções, como na curiosidade de conhecer mais sobre os instrumentos musicais), o par pedagógico apresentou a sugestão da audição diária do *Orelhudo*, uma plataforma *online* criada pela Casa da Música, que apresenta como principal objetivo possibilitar a audição de diferentes temas musicais, para que fosse promovido o contacto com diferentes géneros musicais, diversos sons e instrumentos e, no mesmo sentido, variados autores e compositores.

O primeiro contacto com o *Orelhudo* foi caracterizado pelo prazer que as crianças demonstraram aquando da audição do tema musical, apresentando um ponto de interesse nas características sonoras e, do mesmo modo, físicas dos instrumentos musicais ouvidos. No seguimento das audições sonoras sugeridas na restante semana, o interesse e motivação das crianças foi aumentando, procurando sempre saber mais sobre o novo género musical ouvido, os instrumentos presentes e, também, a nacionalidade do compositor.

Consequentemente, considerando a importância da MTP como estratégia pedagógica, desenvolveu-se o projeto "O Orelhudo e os Instrumentos Musicais". Como pressuposto pela MTP

(Vasconcelos, et al., 2012), numa primeira fase, formulou-se um tópico a investigar – sendo que este recai sobre os instrumentos musicais e as suas características – e partilharam-se os conhecimentos prévios das crianças sobre o tópico identificado, registando-os, de modo a entender de que forma é que o tema pode ser explorado. No seguimento do enunciado, o par pedagógico promoveu um momento de contacto direto e exploração livre de um conjunto de vários instrumentos musicais de diferentes famílias (família dos sopros, das cordas e da percussão), com o principal objetivo de promover o conhecimento de algumas das suas características, tanto físicas, como sonoras.

No que concerne à segunda fase do projeto apresentado – correspondente à planificação e desenvolvimento do trabalho (Vasconcelos et al., 2012) –, foram planificadas tarefas e definidos recursos (tais como os instrumentos musicais, os livros sobre a música presentes na sala de atividades e o computador), proporcionando a realização de um novo mapa concetual, com base na questão “O que queremos saber dos instrumentos?”, correspondente ao que ainda havia por descobrir, de modo a desenvolver adequada e coerentemente o projeto.

No que à fase da execução (fase 3 da MTP) diz respeito, foram desenvolvidas diferentes ações pedagógicas com o principal foco no subdomínio da Música, explorando, não só os instrumentos musicais, bem como outras características referentes ao mesmo tema, desenvolvendo, de igual forma, uma articulação com diferentes áreas de conteúdo, que resulta numa transversalidade de saberes. Assim, importa referir como exemplo, o desenvolvimento de conteúdos presentes na Área de Formação Pessoal e Social e na Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente, no Domínio da Educação Artística (no subdomínio das Artes Visuais e no subdomínio do Jogo Dramático/Teatro), no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e no Domínio da Matemática.

Neste sentido, a primeira ação descrita e analisada no presente relatório baseia-se num jogo de memória sonoro. Num primeiro momento, foram apresentadas a um pequeno grupo de crianças um conjunto de garrafas de iogurte (reutilizadas do lanche das crianças) lavadas e sem os rótulos, para que fosse possível decorar cada uma das garrafas, através do desenho, da pintura, entre outros processos, fomentando “o prazer [das crianças] em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar (...) [alargando] as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 49). Assim, através da experimentação, surgiram produções plásticas que

promoveram o desenvolvimento de diferentes capacidades expressivas e criativas, no âmbito das artes visuais (Figura 9).



Figura 9 - Produções plásticas para o desenvolvimento do Jogo da Memória Sonoro.

Após a criação das maracas suficientes para a realização do jogo, com recurso a diversos materiais (cascas de nozes, massas, arroz, botões e pregos) disponibilizados pelo par pedagógico, o pequeno grupo de crianças construiu pares de garrafas que produzissem o mesmo som, concluindo que

Para ser um par, precisamos de duas garrafas... (LJ)

Nestas duas garrafas coloquei pregos. Vamos ouvir se faz o mesmo barulho... [abanando as garrafas, uma de cada vez] Que estranho! Não fez o mesmo barulho, mas as duas têm pregos. (MS)

Eu acho que para fazerem o mesmo som, precisas de pôr o mesmo número de pregos. Por exemplo [coloca duas massas numa das garrafas], nesta garrafa coloco duas massas. E nesta [coloca duas massas noutra garrafa] coloco mais duas massas [abanando-as para confirmar o som produzido por ambas] (LJ).

Depois de verificar que o som produzido era igual, as restantes crianças do grupo concluíram que o som apenas seria o mesmo se colocassem as mesmas quantidades e a mesma qualidade do material no par das garrafas:

Olha, nesta garrafa, coloquei duas cascas de noz. Será que o som é igual à garrafa das duas massas? (AF)

Porque não experimentamos? (Estagiária MV)

[A criança abana uma garrafa com duas cascas de noz. De seguida, abana a garrafa com duas massas.]

Não. Lá por ter duas [quantidades do material], não quer dizer que o som é igual. (AF)

Finalmente, após colocarem os materiais selecionados no interior das maracas, foi realizado o jogo, em grande grupo. Primeiramente, as maracas foram organizadas de forma a estarem de fácil acesso a todas as crianças, para que todos os elementos do grupo tivessem as mesmas oportunidades de jogo. Cada uma das crianças, na sua vez de jogo, teve a oportunidade de ouvir o som produzido por duas garrafas, identificando se estas teriam o mesmo material, ou não e, conseqüentemente, se produziam o mesmo som.

No desenvolvimento da atividade, foram observadas distintas situações de frustração e insucesso. Numa situação inicial, a BL, na primeira ronda do jogo, informou o par pedagógica e a educadora que não queria jogar, sem justificar a sua decisão, mesmo que solicitada. Após todas as crianças participarem e, conseqüentemente, o número de garrafas diminuir, a BL prontificou-se a selecionar duas maracas/garrafas distintas, identificando que estas representavam o par uma da outra.

Neste sentido, sentiu-se necessidade de refletir cuidadosamente, com o auxílio da orientadora cooperante, o par pedagógico entendeu que, numa primeira fase, a BL demonstrou receio em errar e, dessa forma, precisar de lidar com a frustração do insucesso; e que, numa fase seguinte, a BL, uma vez que estava certa da escolha a fazer, participou na atividade com motivação e interesse.

Na segunda situação observada, a questão reconhecida não foi o receio do insucesso, mas, sim, a frustração de uma das crianças – o AF – que, anteriormente, havia decorado as garrafas que, coincidentemente, pertenciam ao mesmo par. Quando o AF percebeu que outra das crianças adivinhou o par correspondente às garrafas decoradas pelo AF, guardando-as no seu colo (durante essa ronda), o AF começou a chorar e justificou que Aquelas eram as minhas garrafas. Eu estou feliz que ele tenha adivinhado, mas eu queria guardá-las só para mim. (AF)

Não obstante, a realização do jogo promoveu momentos de trabalho colaborativo e cooperativo entre as crianças do grupo, uma vez que uma maioria demonstrava vontade e disposição para ajudar o colega a encontrar o par de garrafas indicado. No exemplo a seguir apresentado, é referido um desses momentos, aliado à partilha de conhecimentos musicais obtidos anteriormente:

[uma das crianças seleciona duas garrafas] Eu acho que estas duas são o par uma da outra, mas não tenho bem a certeza. (MM)

Hm, não sei se os sons são muito parecidos. Lembra-te que existem sons agudos e graves. Eu acho que são diferentes... (MS)

Importa referir que as garrafas/maracas ficaram expostas na janela da sala de atividades, junto da área da biblioteca e da casinha, ao alcance de qualquer criança, de forma que estas pudessem ser, novamente, utilizadas, tanto na recriação do jogo, como em atividades livres e jogos espontâneos.

No sentido de refletir sobre o desenvolvimento da ação pedagógica supramencionada, com vista a evoluir na prática docente, conclui-se que o jogo realizado podia ter sido organizado em diferentes fases: por exemplo, começar o jogo com apenas quatro pares de maracas, com vista a aumentar, progressivamente, o número de garrafas, para simplificar a identificação dos pares; ademais, poder-se-ia acrescentar a variante de descrever os sons produzidos (com conceitos musicais como "grave", "agudo", "forte" e "piano"), com o objetivo de identificar o material que produz o som ouvido.

Outra das ações desenvolvidas aquando da fase III do projeto denominou-se de Xilofone de Água, e surgiu no seguimento do jogo "O Piano Curioso", apresentado no Relatório de Estágio do outro elemento do par pedagógico. Deste modo, num momento inicial, a atividade foi apresentada em grande grupo, colocando a questão "Vocês lembram-se do desafio que o Orelhudo nos propôs?" sendo que, após resposta positiva do grupo de crianças, explicando que o desafio proposto, no jogo desenvolvido previamente, foi o de criar um Xilofone de Água, deu-se a apresentação dos materiais necessários para a realização do xilofone. Primeiramente, foi explicado que seria necessário um conjunto de sete recipientes de vidro, sendo que as crianças foram questionadas sobre o que conheciam que tivesse o número 7. Inicialmente, as crianças identificaram números como o 77, o 27 e o 37. No entanto, uma das crianças do grupo, lembrou-se que

Os dias da semana são sete: segunda, terça, quarta, quinta, sexta, sábado e domingo [enquanto levantava os sete dedos da mão, respetivamente]. (MS)

Boa! E o que é que vocês gostam muito de desenhar que também tem sete..? (Estagiária MV)

Sete cores. É o arco-íris. (BL)

Exatamente! E o que é que aprendemos outro dia que existe, também, sete vezes? (Estagiária MV)

[Começa a cantarolar uma canção conhecida pelo grupo] Sete são as cores do arco-íris e sete são as notas musicais...

São as notas musicais! (DM)

Já sei! São sete frascos para cada um ser uma nota musical diferente: dó, ré, mi, fá, sol, lá e o si. (ML)

De seguida, com o objetivo de estimular as crianças a sugerir como seriam produzidos os diferentes sons referentes às notas musicais, a estagiária perguntou ao grupo que material devia ser utilizado nos diferentes recipientes.

Já sei como podemos fazer os sons, temos de colocar água nos recipientes. (AF)

É exatamente isso! Mas, olhem, acham que podemos colocar a mesma quantidade de água em todos os recipientes? (Estagiária MV)

Não. Temos de encher com diferentes quantidades de água: no primeiro, colocamos um pouquinho, no segundo, mais um pouco, no terceiro, ainda mais e assim... (AF)

Isso quer dizer que vamos ter de aumentar a quantidade de água consoante os nossos recipientes? (Estagiária MV)

Sim, vamos acrescentando sempre um pouco de água, até encher os sete frascos com sete quantidades diferentes. (AF)

Uma vez entendida a questão das quantidades de água, as crianças sugeriram que, com o auxílio das tintas das cores primárias – ciano, amarelo e magenta – (materiais, também, fornecidos pelo par pedagógico) podia ser construído um arco-íris. Neste sentido, o grupo de crianças foi organizado em três pequenos grupos. Com as divisões já estruturadas, cada pequeno grupo construiu o seu xilofone de água, também denominado, por algumas das crianças, de arco-íris musical.

Num momento inicial, as crianças decidiram, em grupo, as quantidades de água a utilizar em cada um dos frascos (Figura 10)

Lembram-se como o AF explicou tão bem que devíamos encher os frascos? Então, quanta quantidade de água consideram necessária para este primeiro frasco? (Estagiária MV)

Podemos encher esta caneca [aponta para uma caneca também pertencente à lista de materiais necessários] e colocá-la no frasco. [A criança enche a caneca e deposita a água para dentro do frasco.] Podemos ouvir o som que faz? (AF)



Figura 10 – Fase 1 da atividade Xilofone de Água: criança a encher o frasco com a água.

Após a exploração do som produzido, a criança acrescenta que no segundo frasco, colocamos uma caneca mais uma caneca. Duas canecas. (AF). Importa referir todas as crianças do pequeno grupo

demonstraram um grande interesse em acompanhar as quantidades necessárias para cada um dos frascos. Ademais, menciona-se a promoção do desenvolvimento de autonomia e independência nos momentos onde as crianças realizavam as ações de encher a caneca e virá-la para o frasco, individualmente.

Na segunda fase da construção do xilofone, realizaram-se as misturas de tinta com a água já colocada no frasco

Agora vamos poder colocar a tinta na água que está no frasco. Eu quero o azul. (AF)

Eu queria laranja, mas não temos essa cor. (MJ)

É simples, juntas o vermelho com o amarelo e dá o laranja. Podemos experimentar? (LM)

No sentido de analisar a atividade desenvolvida, importa referir que, além de desenvolver conteúdos relacionados com o subdomínio da Música, o grupo de crianças desenvolveu conceitos relativos à Área da Expressão e Comunicação, no domínio da Educação Artística (no que concerne ao subdomínio das Artes Visuais) – nos momentos da mistura de cores – e no domínio da Matemática – no ato de encher os frascos com diferentes medidas de água. Ressalva-se, assim, a aprendizagem pela ação, uma vez que em todas as fases (do desenvolvimento da atividade) está presente a experimentação, com vista a tornar visível, tanto os problemas, como as soluções – indo ao encontro da ideia da aprendizagem pelo erro, defendida por Maria Montessori, uma vez que a própria exploração dos materiais possibilita a testagem da veracidade das premissas criadas pelas crianças, obtendo, autonomamente, conclusões.

Além do elucidado, refere-se que a estratégia de gestão do grupo, organizadas em pequenos grupos, permite que cada criança desenvolva o sentido de responsabilidade (na toma de diferentes decisões e escolhas), com vista de corresponder às necessidades e fragilidades da mesma, valorizando os momentos de reflexão e análise sobre novas descobertas e conhecimentos.

Após a realização dos xilofones de água, um pequeno grupo de crianças sugeriu a criação de diferentes partituras, com uma música criada pelas crianças, para oferecer de prenda ao Orelhudo e ao Pai-Natal. Deste modo, num momento inicial, as crianças exploraram os sons produzidos pelo Xilofone de Água, identificando os seus sons preferidos e realizando pequenas sequências de som. Seguiu-se, assim, o registo dessas sequências de som criadas: as crianças representavam, através de uma bola da cor da nota identificada no xilofone, as sequências de sons criados, ilustrando as dinâmicas, *forte* ou *piano*, com bolas de maior ou menor dimensão, respetivamente.

Por fim, refere-se que a atividade do Xilofone de Água se desenvolveu no dia da observação em contexto, onde esteve presente a supervisora institucional, durante todo o período da manhã, resultando na possibilidade da reflexão pós-ação com a orientadora cooperante, a supervisora institucional e o par pedagógico.

O momento da reflexão pós-ação permitiu a consciência da notória evolução desde a primeira observação supervisionada, tanto no que às dimensões da educação diz respeito, como à postura do par pedagógico, que demonstrou fugir ao carácter transmissivo (apresentado e refletido na primeira intervenção supervisionada), evoluindo, de igual forma, nas competências relacionadas com o trabalho colaborativo. Ao contrário da atividade realizada na primeira observação supervisionada, o grupo de crianças demonstrou curiosidade, prazer e envolvimento no desenvolvimento da atividade proposta, reforçando que o carácter lúdico das ações pedagógicas “podem proporcionar prazer, conflito, frustração, realização e diversão, mas, sobretudo, funcionam como estímulo ao desafiar, provocar o pensamento reflexivo da criança” (Vieira & Gomes, 2016, p. 31).

Finalmente, no âmbito da Fase IV do projeto desenvolvido – a fase da divulgação e avaliação (Vasconcelos et al., 2012) – desenvolveu-se uma nova leitura da história “O Pedro e o Lobo”, com o principal objetivo de relembrar o enredo da história, as personagens presentes e, conseqüentemente, os instrumentos a elas associados. Neste sentido, surgiu como sugestão de duas das crianças do grupo a dramatização das crianças, sendo que outra criança sugeriu a apresentação da mesma à Sala dos Sonhos, a outra sala da instituição:

Podemos fazer um teatro com os sons! (LJ)

Fazemos um teatro! (FA)

Podemos apresentá-lo aos meninos da outra sala. (MS)

Neste sentido, desenvolveu-se um mapa mental, com vista na distribuição das personagens, consoante o desejo de cada criança do grupo, resultando, deste modo, na seguinte organização: três crianças a representar a personagem Pedro; quatro crianças a representar o Pássaro; três crianças a representar o Pato; três crianças a representar o Gato; uma criança como avô do Pedro; três crianças a representar o Lobo; três crianças a representar os Caçadores. Quatro das crianças consideravam ser importante completar o cenário, sugerindo que podiam ser representadas as (três) árvores da floresta e, ainda, a casa do Pedro e do Avô.

De seguida, uma das crianças sugeriu a realização dos adereços para as personagens, construídos por cada uma das crianças. Neste sentido, foram dispostos diferentes materiais, para

que a criatividade e imaginação da criança fosse desenvolvida da forma mais individualizada e autónoma possível, promovendo a exploração livre dos materiais disponíveis, resultando na concretização do adereço que melhor se adequava à personagem a ser representada. Um dos aspetos importantes a ressaltar, foi a ideia em conjunto das três crianças que representavam o Pedro, que sugeriram que cada um deles podia utilizar como adereço um violino, o instrumento que representava o Pedro, na história musicada. Contudo, na impossibilidade de conseguir encontrar três violinos, foram utilizados outros dois instrumentos da família da Cordas, um Cavaquinho e um Ukulele.

O Cavaquinho e o Ukulele são instrumentos de cordas e são pequeninos como os Violinos. Podíamos usá-los. A única diferença é que para tocar estes instrumentos não precisamos daquele pauzinho... (LJ)

O arco. (PP)

Neste sentido, ressalva-se o ambiente caracterizado pelo trabalho colaborativo e entreajuda notório no desenvolvimento dos adereços, uma vez que o grupo de crianças estava a desenvolver uma só atividade, com o mesmo objetivo: apresentar o resultado final às crianças da outra sala de atividades.

Aquando da finalização de todos os adereços necessários para a dramatização da história, foi proporcionada às crianças a liberdade de tomar decisões relativas a algumas características, tanto físicas, como sonoras, das personagens que cada uma representava, como, por exemplo, a onomatopeia “piu” que os Passarinhos cantarolavam sempre que apareciam em cena, ou a posição característica dos animais de quatro patas, para os Gatos e para os Lobos.

Na dramatização, as crianças demonstravam entusiasmo para o momento da apresentação, embora o par pedagógico e a educadora cooperante considerassem que faltava, ainda, alguma preparação. Neste sentido, questionou-se o grupo qual a melhor opção: apresentar na tarde daquele dia, ou preparar um pouco mais a dramatização, apresentando-a, apenas, na semana seguinte – valorizando o papel ativo da criança no processo de ensino e de aprendizagem, permitindo a tomada de decisões por parte da mesma. Em conjunto, o grupo demonstrou-se motivado a apresentar o trabalho desenvolvido às crianças da Sala dos Sonhos, e a todos os profissionais da equipa educativa presentes no espaço. Neste sentido, reforça-se que o jogo dramático

desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, não expressão de emoções (...) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança (Lopes da Silva et al., 2016, p. 52).

Considerando a relevância da reflexão durante e após a ação, importa ressaltar algumas fragilidades ocorridas no desenvolvimento da mesma: nomeadamente, no que concerne ao carácter musical da história. Aquando da distribuição das personagens para a dramatização final, uma das crianças sugeriu Nós somos as personagens, a MD pode ler a história e a MV pode tocar os instrumentos para fazer a música (FA), considerando a utilização dos instrumentos na leitura original da história. Todavia, não foi possível adicionar estas questões musicais à dramatização final, devido a uma gestão e organização do tempo com algumas fragilidades, uma vez que a preparação para a dramatização final foi apenas realizada na semana em questão. Além do supramencionado, devido ao interesse demonstrado pelas crianças por uma das atividades desenvolvidas na mesma planificação (a atividade das “Janeiras”), esta foi desenvolvida em dois momentos distintos, impossibilitando uma preparação mais profunda da dramatização final.

Embora o desenvolvimento da atividade supramencionada tenha sido maioritariamente realizado no espaço interior, na sala de atividades (após uma reorganização da mesma), a dramatização final realizou-se no espaço exterior da instituição, de modo a aproveitar todas as suas potencialidades, tendo em conta a situação pandémica atravessada.

Neste seguimento, importa referir que, no decorrer de todo o percurso da PES, o espaço exterior adquiriu um papel essencial, não só nos momentos de atividades livres e jogo espontâneo, bem como em diversas atividades propostas pelo par pedagógico. Este era dotado de distintas características físicas que o tornavam um espaço repleto de estímulos positivos para todas as crianças do grupo (como é possível verificar nos Capítulos I e II, referentes à importância do espaço exterior e a caracterização do espaço exterior observado em contexto de estágio desenvolvido no âmbito da PES), nomeadamente: a parede sonora (uma zona do espaço exterior, anteriormente, realizada por um grupo de estagiárias do ano anterior), constituída por instrumentos musicais não convencionais, maioritariamente, instrumentos de cozinha, um dos maiores pontos de interesse das crianças; o parque, composto por um escorrega e um pequeno baloiço; e, por fim, a horta pedagógica, cuidada pelas crianças dos dois grupos da EPE, onde eram plantadas as sementes de algumas frutas, legumes e flores trazidas, pelas crianças, para a instituição.

Efetivamente,

A nossa infância é profundamente marcada pelas experiências de contacto com a Natureza, (...) [uma vez que] as memórias de infância ligadas à aventura e ao jogo com a Natureza dificilmente se esquecem. (...) É por isso que se torna muito importante brincar ao ar livre na infância (Neto, 2020a, pp. 151-152).

Além das características mencionadas, o espaço exterior da instituição constituía, ainda, o espaço onde eram realizadas as sessões de educação física, quando as condições meteorológicas assim o permitiam.

Além do espaço caracterizado no parágrafo acima, importa, ainda, referir que houve uma valorização do meio envolvente da Instituição, ao qual foram realizadas três visitas: a primeira vez, foi realizado um passeio até ao Jardim da Estação de Comboios, inserida no meio envolvente da instituição (descrita no presente relatório); duas saídas para celebrar “As Janeiras” (descritas e analisadas no relatório do outro elemento do par pedagógico).

No que à visita/passeio ao Jardim da Estação de Comboios diz respeito, esta realizou-se a par com o grupo de crianças da Sala dos Sonhos e a respetiva educadora, com o principal objetivo de conhecer a zona envolvente da instituição. Além do objetivo supramencionado, foi colocado o desafio, às crianças, de recolher um certo número de elementos da Natureza observados no jardim visitado: folhas de árvore, pedras, paus, flores, entre outros.

Antes do Corona Vírus, nós íamos muitas vezes lá fora para ir buscar bocadinhos da Natureza para utilizar nos nossos trabalhos para o Dia da Mãe, o Dia do Pai, o Natal... (FA)

Neste sentido, foram possíveis abordar diferentes questões neste pequeno passeio que vão além das atividades livres e do jogo espontâneo, inseridas em diferentes áreas de interesse e conteúdo. Inicialmente, o grupo de crianças deparou-se com uma questão:

Alguém sabe ir até à Estação de Comboios? Para que lado temos de ir? (Orientadora Cooperante)

Eu sei. Temos de ir para baixo e passar a passadeira. Eu sei isso, porque eu vivo para além da Estação. (DC)

Esta primeira questão levou a que fossem lembrados conceitos relacionados com a orientação espacial, supondo a compreensão da posição da criança e do seu movimento, nomeadamente, a noção de lateralidade, de direção, de localização e de espaço. Não obstante, outros momentos da atividade referida promoveram o desenvolvimento desses mesmos conceitos:

[depois de chegarmos ao Jardim da Estação] Se olharmos com atenção para aquelas casas [e aponta] conseguimos ver o telhado da minha. É bastante perto. (AF)

A minha fica mais longe que a tua, mas também é perto do comboio. (EC)

Isso quer dizer que vocês vivem lá para cima. Eu vivo para o lado contrário, para baixo. (DC)

Além das questões matemáticas relacionadas com a geometria acima referidas, também foram desenvolvidos conceitos relacionados com a medida, em articulação com o desenvolvimento da área do Conhecimento do Mundo, no que concerne aos elementos naturais observados e recolhidos no Jardim a visitar:

Encontrei duas folhas, olha vê. Esta (levanta uma das folhas) é mais pequena do que esta. (MM)

Eu também encontrei duas. São as duas maiores do que as da MM. (AF)

Importa, deste modo, afirmar a importância do contacto com a Natureza, como forma de sensibilização para a preservação do ambiente e de todos os seus elementos naturais. Assim, cada uma das crianças ficou encarregue de recolher do jardim alguns dos elementos naturais que mais os interessavam, para, posteriormente, levar para a sala de atividades.

É fulcral mencionar, ainda, que o percurso de volta para a instituição foi diferente do realizado para chegar até ao jardim. Assim, quando regressou à escola, uma das crianças afirmou, que Estou triste, mas também estou feliz. Gostei do jardim que vimos, mas quando viemos embora, estávamos muito perto da minha casa e não fui tocar à campainha. Era só subir mais uma rua e, depois, virar à direita [disse enquanto representava, através de gestos, o que dizia]. Era o segundo portão. (AF), demonstrando a aquisição de diferentes competências e o desenvolvimento de alguns dos conceitos apresentados acima, tais como a orientação espacial e a noção de lateralidade e de direção.

Torna-se, então, essencial informar que os elementos naturais recolhidos nesta pequena visita ao meio envolvente, foram reutilizados dentro da sala de atividades, em momentos e áreas distintas: na Área das Ciências, onde, diversas vezes, as crianças analisavam as propriedades dos elementos trazidos do exterior, com o auxílio da lupa, desenvolvendo capacidades relacionadas com a Área do Conhecimento do Mundo, outras vezes, utilizavam os mesmos, para decorar o “aquário” presente na mesma área

Com esta folha que trouxemos do jardim, vou alimentar o caracol que temos aqui no nosso aquário. (LJ)

Eu acho que ele não deve querer essa, porque está seca. Eles só comem as folhas que estão boas para comer, as que são bem verdinhas e brilhantes. (JM)

Importa, do mesmo modo, referir a utilização dos elementos recolhidos da Natureza nas áreas referentes às artes visuais, como, por exemplo, na construção dos postais de Natal, como havia referido a FA, antes de começar a visita ao meio envolvente. No caso demonstrado, os paus

recolhidos no jardim explorado auxiliaram na representação dos ramos da árvore de Natal construída pelas crianças.

Considerando todos os aspetos supramencionados, em jeito conclusivo, refere-se que as experiências vivenciadas no contexto da EPE resultaram num processo evolutivo de desenvolvimento de competências profissionais, nomeadamente no que concerne ao ciclo reflexivo do educador, bem como na importância do desenvolvimento do trabalho colaborativo – com o par pedagógico, com a orientadora cooperante e restante equipa educativa e com a supervisora institucional.

Tendo em conta a realização de um projeto em torno dos interesses e necessidades do grupo, reforça-se a importância do educador demonstrar o pensamento crítico e a valorização do papel da criança, no âmbito da construção de um ambiente adequado ao desenvolvimento da mesma, concluindo que

O conhecimento é um processo que se realiza em grupo, que se alimenta das hipóteses, das teorias dos conflitos com o outro, e avança construindo saberes e identidades. (...) De facto, como defende Bruner, todos os processos mentais, incluindo a linguagem, têm uma base social, sendo assim cruciais as relações interpessoais, e o seu desenvolvimento ocorrer também através da experiência (Malavasi e Zoccatelli, 2018, pp. 8 – 9)

3.2 O PERCURSO DESENVOLVIDO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O presente subcapítulo apresenta a descrição e análise, com carácter crítico, das ações desenvolvidas, no âmbito da PES, na valência do 1º CEB, no decorrer da prática educativa. Em primeiro lugar, torna-se fulcral referir a importância do processo cíclico e sequencial de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, definido pela metodologia de investigação valorizada (a MIA, como identificado no capítulo anterior), valorizando os momentos de observação e reflexão durante todo o processo educativo. Neste sentido, importa mencionar que as ações desenvolvidas eram contextualizadas e fundamentadas nos interesses, capacidades, necessidades e dificuldades das crianças, elucidados ao longo do Capítulo II do presente documento, procurando desenvolver planificações que vão ao encontro das expectativas das crianças do grupo, e apresentavam uma sequencialidade em torno do mesmo mote: o projeto de

sala desenvolvido em colaboração com as crianças, “A Volta ao Mundo com os Pequenos Turistas”.

No início do estágio no âmbito da PES, no contexto identificado, uma criança perguntou se vamos continuar a falar dos países como com as outras professoras? [referindo-se ao projeto desenvolvido pelo par pedagógico anterior] (RM), questão esta que originou um debate realizado em grande grupo, onde foi notório o interesse e curiosidade de todas as crianças da turma que concordaram com o desenvolvimento deste projeto. Além do mencionado, importa referir que o desenvolvimento do projeto cumpriu os objetivos propostos no projeto eTwinning (no qual a turma participava), como referido pela orientadora cooperante, na pequena entrevista realizada no âmbito da avaliação do projeto desenvolvido: O projeto eTwinning visa promover e incluir o interesse de todas as crianças, dando a conhecer projetos envolvidos a nível Europeu. Com este projeto [A Volta ao Mundo com os Pequenos Turistas], as crianças ficaram a conhecer vários países europeus e as suas culturas. Neste sentido, em primeiro lugar, concretizou-se um mapa concetual, de acordo com os conhecimentos prévios das crianças, maioritariamente, sobre os países explorados no período escolar anterior, bem como os países que o grupo procurava explorar e descobrir mais (Figura 11).

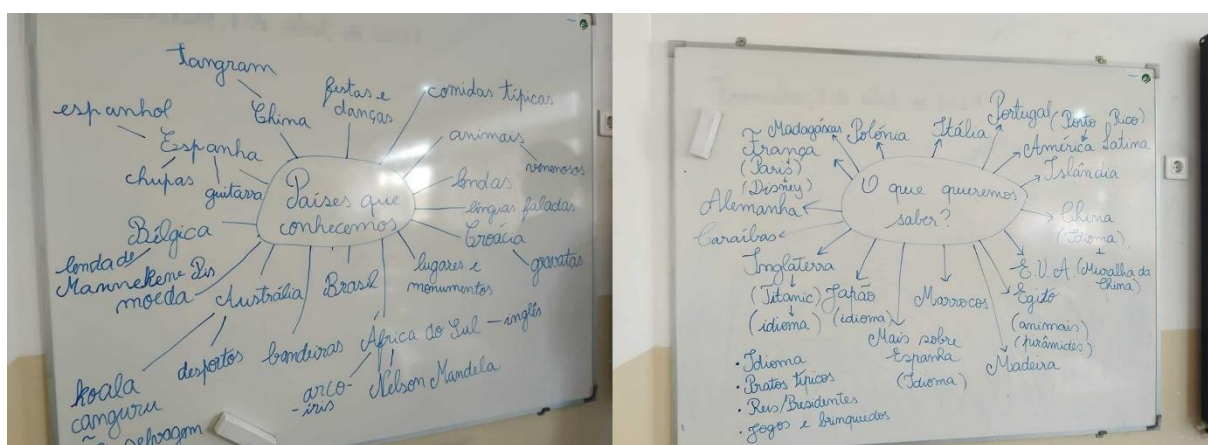


Figura 11 - Mapas concetuais: à esquerda, sobre os países que já conheciam; à direita: os países que queriam conhecer.

Remete-se, neste momento, para as duas primeiras fases da MTP, sendo que a primeira corresponde à definição do problema, e a segunda à planificação e desenvolvimento do trabalho (Vasconcelos, et al., 2012). Ainda na realização do mapa concetual, as crianças demonstraram um interesse específico por quatro principais características a explorar em cada um dos países, sendo estas: os idiomas oficiais, os pratos típicos, o Rei ou o Presidente e, por fim, os jogos característicos, sendo eles jogos ou brinquedos tradicionais, ou desportos originários do país.

Importa referir que, embora o mapa conceitual tenha sido desenvolvido no quadro branco da sala de aula, este foi recriado numa pequena cartolina com o principal objetivo de a afixar no quadro de cortiça da sala, permitindo o fácil acesso de todas as crianças.

Neste sentido, importa revelar que o projeto supramencionado, embora promovesse o desenvolvimento e aquisição de novas experiências, aprendizagens e competências não pertencentes ao currículo definido para o 2º ano de escolaridade, enquadrava-se em alguns dos objetivos identificados nas AE da área curricular do Estudo do Meio, nomeadamente: “Reconhecer influências de outros países e culturas em diversos aspetos do seu dia a dia”, “Comunicar conhecimentos relativos a lugares, regiões e acontecimentos” e “Localizar Portugal, na Europa e no Mundo, no mapa” (Direção-Geral da Educação, 2018a, pp. 7-8). Assim, considera-se essencial o “enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências” (Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho, Artigo 2º) e objetivos gerais especificados nas planificações desenvolvidas pelo par pedagógico.

No que concerne à terceira fase da MTP, relativa à fase da realização de experiências diretas e da organização, seleção e registo da informação obtida (Vasconcelos et al., 2012), foram desenvolvidas distintas atividades, estruturadas segundo uma sequencialidade: a cada semana planificada era atribuído um país, do interesse comum do grupo das crianças. Consequentemente, definiram-se seis países distintos a serem explorados no decorrer do projeto (Espanha, Itália, Inglaterra, Estados Unidos da América, Alemanha e China).

Na impossibilidade de analisar e refletir sobre todas as atividades desenvolvidas no âmbito da PES, apresenta-se um quadro, onde se encontram sintetizadas as principais ações pedagógicas desenvolvidas no âmbito do projeto supramencionado (identificado na Figura 12). Neste sentido, importa revelar que apenas se analisam três das atividades apresentadas na figura seguinte, nomeadamente a audição ativa da obra “The Carnival of Venice”, de Jean Baptiste Arban, a audição da história do naufrágio do Titanic, com recurso a sonoplastia, bem como a realização do *Escape Room*, em torno do itinerário do Titanic. Refere-se, ainda, que a seleção das ações pedagógicas a descrever e analisar surgiu do facto de estas serem atividades que impactaram a formação e desenvolvimento do perfil docente.

<p style="text-align: center;">1ª Viagem – Espanha</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Idioma espanhol: Exploração de <i>QR Codes</i>; ▪ <i>Sant Jordi</i>: Interpretação de uma notícia; ▪ <i>Quédate en tu casa</i>: Audição da canção; ▪ Profissões: Exposição sobre algumas personalidades espanholas; ▪ Flamenco: Coreografia de iniciação; ▪ <i>La Oca</i>: Realização do jogo de tabuleiro; ▪ “Países que hablan español”: Audição ativa da canção. 	<p style="text-align: center;">4ª Viagem – Estados Unidos da América</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Óscares: Visualização da curta-metragem <i>Hair Love</i>; PowerPoint interativo sobre Dr. Seuss; ▪ “O Polícia e o Ladrão”: Realização do jogo dramático estadunidense; ▪ Géneros musicais: Exploração de um gira-discos; ▪ “O Rap dos Pequenos Turistas”: Criação da letra do <i>rap</i> de turma; ▪ <i>Hip-hop</i>: Aula de dança, através de uma videochamada com uma bailarina; ▪ Arte Urbana: Análise da obra de <i>Knowledge Speaks, Wisdom Listens</i>; Abordagem a um conteúdo matemático, Simetrias.
<p style="text-align: center;">2ª Viagem – Itália</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Invenções italianas: Realização de palavras-cruzadas; ▪ Lenda da Pizza Margherita: Visualização de um vídeo; ▪ Curiosidades sobre Itália: Realização de uma videochamada com um estudante italiano; ▪ Carnaval de Veneza: Audição ativa da obra “The Carnival of Venice” – pintura com os pés sobre papel de cenário. 	<p style="text-align: center;">5ª Viagem – Alemanha</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Irmãos Grimm: Exposição de alguns dos seus livros, e do seu <i>Facebook</i>; ▪ <i>Folk Alemão</i>: Coreografia de Iniciação; ▪ Jardim de <i>Oma</i>: Exploração das plantas e as suas características; Plantação, em vasos, de bolbos da flor Íris; ▪ Bach: Audição da obra <i>Air on the G String</i>, interpretada na flauta transversal; ▪ Curiosidades sobre a Alemanha: Realização de uma videochamada com uma professora de português, na Alemanha;
<p style="text-align: center;">3ª Viagem – Inglaterra</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Invenções inglesas: Realização de uma caça ao tesouro; ▪ Titanic: Audição da história do naufrágio, com recurso a sonoplastia; ▪ <i>Escape Room</i>: Realização do itinerário da viagem do Titanic; ▪ Idioma inglês: Realização de um “jogo da força”; Exploração de um PowerPoint interativo, com recurso a versos de canções de artistas britânicos; 	<p style="text-align: center;">6ª Viagem – China</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ásia: Visualização do vídeo <i>Asia Destination World</i>; ▪ Teatro de Sombras: Visualização e interpretação da lenda do teatro de sombras; ▪ <i>Muralha da China</i>: Realização de um jogo, de Educação Física, sobre o monumento; ▪ <i>Tangram</i>: Exploração do material manipulável; ▪ Baralho de Cartas: Pesquisa e registo sobre a origem do baralho.

Figura 12 – Fase 3 do projeto “A Volta ao Mundo com os Pequenos Turistas”.

A primeira atividade mencionada – a audição ativa da obra “The Carnival of Venice”, de Jean Baptiste Arban – surgiu como desafio inicial, no segundo dia da sequência didática dedicada a Itália, com os seguintes objetivos: conhecer e compreender algumas características de Itália, nomeadamente, uma festividade (o Carnaval de Veneza) e exprimir sentimentos e sensações através da pintura, tendo por base a audição de uma música clássica. Neste sentido, a atividade desenvolvida baseava-se na pintura, com recurso aos pés das crianças, em papel de cenário, de acordo com as emoções sentidas aquando da audição da canção previamente mencionada, recriando a imagem de *confettis* e serpentinas, na época do Carnaval. Na atividade supramencionada, as artes visuais foram valorizadas “como um conjunto de manifestações artísticas, [que] compreendem todo o campo de linguagem e pensamento sobre [o] olhar e sentido

do ser humano” (Silva et al., 2013, p. 97), surgindo como uma modalidade importante da expressão e comunicação humanas. Num primeiro momento, reuniu-se o grupo de crianças no polivalente, de forma a explicar à turma a festividade a celebrar, enquanto um dos elementos do par pedagógico, em conjunto com a professora cooperante, organizavam o espaço e os materiais necessários. Uma vez referido o tema da pintura a realizar, os elementos da turma participaram ativamente numa discussão em grande grupo, partilhando alguns dos seus conhecimentos prévios e, no mesmo sentido, adquirindo novas aprendizagens. Assim, torna-se essencial referir que uma boa gestão do grupo permite a valorização da partilha de cada uma das crianças, promovendo o respeito mútuo nos momentos de intervenção.

Numa segunda fase, apresentou-se, ao grande grupo, o percurso a percorrer para desenvolver a atividade, explicando que a pintura iria ser realizada, não com os recursos normalmente utilizados (como os pincéis, os lápis e os marcadores), mas, sim, com os pés. Esta situação despertou um interesse por grande parte dos alunos da turma, exceto de uma criança a quem, após referir que não queria pintar com os pés, foi sugerido que a pintura fosse realizada com as mãos. Assim, já organizadas em pequenos grupos, as crianças retiraram os sapatos, com muito entusiasmo e vontade de, finalmente, iniciarem a pintura. “Professora, tens a noção que estás a realizar o sonho de muitas crianças, não tens?”, foi o que o EL referiu, ainda antes de colocar “os pés na massa”, o que reforçou a certeza do interesse das crianças na atividade a ser realizada, fundamentando o facto da ação ter sido desenvolvida em torno dos interesses e principais necessidades das crianças. Após a realização da atividade, procedeu-se à limpeza dos pés das crianças, com recurso a toalhetas de limpeza e a uma das mangueiras da instituição.

Efetivamente, o desenvolvimento das expressões artísticas – as Artes Visuais e a Música, na ação pedagógica em questão – permite estimular diferentes formas de expressão e de comunicação artística que se tornam a base da articulação de distintas competências, não só a nível do currículo, como a nível pessoal, nomeadamente, a criatividade e a imaginação, bem como a sensibilidade e formação estética. Importa, deste modo, “salientar que a educação artística desempenha um importante papel na promoção do desenvolvimento cognitivo e é neste âmbito que as ideias subjacentes à inteligência, ao desenvolvimento cognitivo e às teorias construtivistas tomam forma” (Lapa, 2012, p. 136).

Embora na planificação apresentada não estivesse presente uma atividade de registo da ação desenvolvida anteriormente, considerou-se fundamental a existência de um momento de

comunicação artística, em forma de registo gráfico, de acordo com todas as emoções e sentimentos experienciados e expressos ao longo da atividade, ou do momento preferido da cada uma das crianças do grupo (Figura 13).



Figura 13 - Registos de duas crianças da atividade de audição ativa da canção *The Carnival of Venice*.

Neste sentido, importa realçar a importância da capacidade de reflexão na ação, uma vez que a mesma permite o desenvolvimento de novas atividades, para além das descritas na planificação, demonstrando o carácter flexível da mesma, contribuindo para uma evolução constante do docente.

No que concerne à segunda atividade referida – a audição da história do naufrágio do Titanic, com recurso a sonoplastia –, esta surgiu no primeiro dia da sequência didática dedicada a Inglaterra, com o principal objetivo de conhecer e compreender algumas características do país, nomeadamente uma das suas criações mais conhecidas, o navio Titanic (um ponto de interesse comum entre todas as crianças do grupo). Assim, enquanto decorria a narração da história do naufrágio do Titanic, realizada por um dos elementos do par pedagógico, o outro realizava a sonoplastia, com recurso a diferentes instrumentos musicais convencionais, nomeadamente o piano, a flauta transversal, o *ocean drum*, e não convencionais, como um xilofone de talheres, maracas de metal, um instrumento de madeira. Embora seja uma atividade onde não está implícito o papel ativo da criança, importa referir que esta atividade se tratou de um momento positivo para todo o grupo, sendo que o mesmo demonstrou interesse em ouvir, novamente, a história contada

A professora estava a gravar. Isso quer dizer que vamos poder ouvir novamente? (PR)

Sim. Vamos publicar no *padlet* de turma. (estagiária MV)

Gostei imenso. Vou ouvir em casa novamente. (IC)

Por fim, importa referir que esta atividade surgiu de base para o desenvolvimento da terceira atividade mencionada. A atividade corresponde, então, à exploração de uma *Escape Room*, desenvolvida em torno do mapa do percurso percorrido pelo navio Titanic – Southampton, Cherbourg–Octaville, Queenstown, o seu local de naufrágio e Nova Iorque, o destino original do navio – realizada na plataforma online interativa *Genial.ly*. Assim, em cada local identificado no mapa, surgia um desafio, relacionado com diferentes conteúdos das áreas curriculares de Matemática (o algoritmo da adição, por decomposição e a construção e interpretação de gráficos de barras) e do Estudo do Meio (conhecimento e identificação de eventos históricos, o respeito por diferentes culturas e, ainda, o reconhecimento de alguns modos de transporte). Embora as respostas dos desafios tenham sido dadas pelas crianças da turma, a manipulação da plataforma foi realizada pelo par pedagógico, o que limitou a exploração da mesma por parte das crianças, tornando-se, este, um ponto negativo sobre a realização da atividade. De facto, as novas tecnologias e o jogo surgiram como elemento motivador para todas as crianças da turma, não obstante, se as mesmas tivessem a oportunidade de manipular a plataforma, este elemento teria enriquecido, ainda mais, as aprendizagens das crianças. Refere-se, ainda, a utilização de uma tabela de registo como estratégia para garantir a participação de todas as crianças na atividade desenvolvida. Não obstante, a utilização de uma ferramenta digital permitiu “criar conteúdo mais atrativo para os alunos, proporcionando experiências mais interativas e onde o feedback é mais rápido” (Araújo & Carvalho, 2017, p. 267).

Torna-se fundamental referir que, embora tenham sido iniciadas aquando da Fase III do mesmo projeto, algumas atividades prolongaram-se com o principal objetivo de pertencer à Fase IV, relativa à avaliação e divulgação do projeto. Primeiramente, menciona-se o Passaporte Individual, desenvolvido no fim de cada viagem, de forma que as crianças pudessem registar os conhecimentos adquiridos durante a mesma, relativamente à bandeira do país explorado, o(s) idioma(s) oficial(-ais), a curiosidade que mais gostaram de descobrir, e evento preferido e, ainda, o Continente ao qual pertence o destino identificado. Neste sentido, o Passaporte Individual auxiliava na avaliação das aprendizagens adquiridas pelas crianças, ao longo dos dias relativos à exploração do país identificado (Figura 14).



Figura 14 – Exemplos de dois passaportes preenchidos; o exemplo de baixo é o passaporte adaptado à CP.

Ainda na Fase III do projeto, como é possível verificar na Figura 6, iniciou-se a criação d’*O Rap dos Pequenos Turistas* – a realização desta atividade fundamentou-se no facto do *rap* ser um dos cinco pilares fundamentais da cultura do *hip-hop*, tão característico dos Estados Unidos da América –, com a meta de identificar, a cada estrofe, uma síntese de todos os países explorados. Esta atividade revelou-se fundamental na divulgação do projeto: dentro da Instituição, uma vez que as crianças escreveram, em papel de cenário, a letra da sua criação, para, posteriormente, a exporem na porta da sala, para ficar visível para todas as crianças e equipa educativa da escola; para os Encarregados de Educação, sendo que a interpretação (feita pelas crianças) foi filmada e publicada no *padlet* de turma; a nível de Agrupamento, pois o áudio da interpretação do *rap* foi partilhado com a rádio do Agrupamento, para poder ser ouvido pela comunidade educativa.

Como anteriormente mencionado, refere-se, ainda, o desenvolvimento do *padlet* de turma, no decorrer das várias semanas de viagem, que permitiu o contacto próximo e a relação escola-família, uma vez que demonstrava o trabalho desenvolvido pelas crianças, ao longo de todo o projeto, através de vários documentos PowerPoint, com o recurso a registos audiovisuais

e fotográficos do grupo. Para além do mencionado, no *padlet* partilharam-se alguns desafios a realizar pelas crianças em conjunto com a sua família, desafios estes relacionados com as aprendizagens adquiridas em cada um dos países visitados. Neste sentido, identifica-se a plataforma supramencionada como auxiliar “no processo de construção (...) da aprendizagem, fortalecendo a autonomia, a criação, a colaboração, a interatividade, servindo ainda como um espaço extraclasse para a expressão de ideias e suporte de conteúdos” (Silva & Mendes, 2019, p. 853)

Como forma de consolidação do projeto, de modo a avaliar as aprendizagens adquiridas pelas crianças do grupo, desenvolveu-se uma atividade, denominada por “Viagem Expresso”, em formato de caça ao tesouro, por distintos locais por toda a instituição. Na semana anterior à realização desta atividade, foi pedido que cada criança organizasse um saco ou mochila de viagem, que contivesse três objetos que, no ponto de vista de cada criança, fossem essenciais para viajar (sendo que alguns dos objetos escolhidos pelas crianças foram: o cartão de cidadão, roupas de banho, máquinas fotográficas, mapas, binóculos, entre outros). Assim, importa referir a motivação desencadeada pelo efeito surpresa, uma vez que as crianças do grupo sabiam o que tinham dentro da mochila, mas não sabiam quando e como deviam utilizar os objetos, anteriormente, selecionados.

Esta caça ao tesouro, como mencionada, levava as crianças, organizadas em pequenos grupos (aos quais foram atribuídos uma cor), por uma viagem expresso por todos os países explorados na fase anterior do projeto: para saber para onde é que os grupos tinham de se dirigir, existiam pistas. Estas pistas descreviam um local na instituição onde as crianças já haviam estado. Chegando ao local indicado, as crianças deparavam-se com dois principais desafios: o primeiro desafio tratava-se de um desafio dramático, onde cada uma das crianças devia selecionar um dos seus objetos, e recriar uma ação do seu quotidiano que correspondia ao desafio proposto; o segundo desafio tratava-se da consolidação de conteúdos curriculares abordados ao longo das várias semanas do projeto – as frações, os modos de transporte, os polígonos, as horas, entre outros. A descrição da atividade foi realizada no momento inicial da ação, dentro da sala de aula, em grande grupo, para que todas as crianças pudessem compreender o percurso a realizar. Logo após, procedeu-se à organização das crianças em três pequenos grupos, sendo que a cada um estava atribuída uma guia turística (a professora cooperante, e os dois elementos do par pedagógico) que orientaria toda a viagem, procurando gerir o grupo de forma que a atividade

corresse pelo melhor. Assim, ouviu-se a mensagem de uma hospedeira de bordo que comunicou a partida da “viagem expresso”, por toda a instituição.

Reforça-se, neste sentido, a importância do espaço exterior, aquando da realização de diferentes ações pedagógicas, com vista no contacto direto com a Natureza, promovendo aprendizagens significativas nas crianças (Neto, 2020a). O recurso ao espaço exterior beneficiou, de igual forma, a resolução do problema imposto pela pandemia atravessada: o distanciamento social, uma vez que permitiu que as crianças desfrutassem do ar livre e do contacto com a Natureza (Neto, 2020a), fugindo à realidade de sala de aula de janelas fechadas e divisórias construídas em acrílico.

Afirma-se que, ao longo de toda a atividade, o grupo demonstrou-se empenhado, motivado e curioso para ultrapassar os desafios propostos, revelando algumas fragilidades nos desafios dramáticos, nomeadamente nas questões relativas à atribuição de uma nova função e significado aos seus objetos. No que concerne aos desafios de consolidação de conteúdos, as crianças realizaram-nos sem qualquer dificuldade, demonstrando a aprendizagem significativa dos conteúdos abordados ao longo das semanas do projeto. Neste sentido, importa referir que a organização dos grupos permitiu uma fácil gestão do mesmo, tanto entre crianças, como entre o adulto e a criança, uma vez que permitia a participação de todos os elementos de cada grupo em todos os desafios propostos, fosse na leitura das pistas, como na resolução dos desafios.

Ainda no âmbito da atividade descrita, importa revelar a diversidade de recursos, físicos ou digitais, utilizados em todos os desafios propostos, que promoveu a manipulação de materiais e, no mesmo sentido, impactou a motivação das crianças, uma vez que possibilitou as sensações de autonomia, competência e pertença (Deci & Ryan, s/d, citados por Araújo & Carvalho, 2017).

Ainda na Fase IV, com o objetivo de avaliar, em colaboração com as crianças, o impacto do projeto nas aprendizagens das mesmas, realizou-se a exploração do *padlet* de turma, através de uma conversa informal, compreendendo quais os maiores interesses do grupo, bem como as fragilidades sentidas ao longo da viagem pelos diferentes países. Assim, conclui-se que o grupo gostou bastante do projeto desenvolvido

Eu achei que [as atividades] foram muito divertidas. (MM)

Fiquei feliz porque aprendi muito sobre os países que mais queria. (MA)

Neste sentido, algumas das crianças identificaram algumas das atividades que mais gostaram de desenvolver, nomeadamente, o jogo de tabuleiro *La Oca*, o jogo dramático *O Polícia*

e o *Ladrão*, a leitura com sonoplastia sobre o naufrágio do Titanic e, por fim, a criação d'*O Rap dos Pequenos Turistas*

Eu gostei de fazer o *rap*, acho que fizemos um bom trabalho. (MC)

É possível afirmar que, através do momento acima descrito, foram alcançados os objetivos (anteriormente identificados) do projeto, nomeadamente no que concerne a comunicar conhecimentos relativos aos países visitados, sendo relativos à sua localização geográfica [Barcelona fica dentro da Catalunha. A Catalunha fica dentro de Espanha, e Espanha fica dentro da Europa e a Europa fica dentro do Planeta Terra. (RM)], bem como aos diferentes idiomas explorados [Eu aprendi a dizer ¡Hola! em Espanhol. (RM); E em inglês diz-se "Hello!" (MC)], ou até a curiosidades [A pizza Margherita foi inventada em Itália. (AL); E ainda bem que foi... É muito boa! (LM)]. Contudo, foi possível, de igual forma, observar algumas fragilidades em associar conteúdos ao país em questão [enquanto observavam o PowerPoint referente a Espanha] Esse é o presidente do Brasil.

Não é, é o Rei de Espanha. (RM)

Além do supramencionado, realizou-se uma breve entrevista à professora cooperante, como forma de avaliação do impacto do projeto desenvolvido, e concluiu-se que a docente considerou que o tema do projeto era adequado ao grupo, uma vez que o mesmo partiu dos interesses da turma, afirmando que todas as atividades atingiram os objetivos a que se propuseram. Acrescentou, ainda, que em todas as ações promoveu-se a articulação curricular, respeitando o ritmo de aprendizagem das crianças, incluindo a criança com necessidade de adaptações do currículo, indo ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, colmatando algumas das suas necessidades e dificuldades. Por fim, importa referir que a docente reforça a ideia de que o projeto desenvolvido foi ao encontro dos objetivos definidos pelo projeto *eTwinning* (do qual a turma faz parte), uma vez que as crianças ficaram a conhecer vários países europeus e a sua cultura, como no *eTwinning* que tem como principal objetivo a promoção do interesse das crianças quanto a projetos desenvolvidos a nível europeu.

Como referido anteriormente, as ações desenvolvidas encontravam-se organizadas por uma sequencialidade em torno de um tema (o projeto anteriormente caracterizado), sendo que as planificações foram, de igual forma, realizadas em torno do mesmo. Assim, importa referir que por cada planificação era definido um tema central, relativo ao país a visitar na semana planificada, de forma a articular ações que surgiam do âmbito do projeto, com conteúdos específicos do currículo do 2º ano de escolaridade.

Neste sentido, encontra-se descrita e analisada a planificação referente a Itália, o segundo país a ser explorado pelo grupo. Após fundamentar e contextualizar a planificação no projeto de turma, torna-se fulcral identificar os objetivos a atingir durante o desenvolvimento da mesma: desenvolver o raciocínio lógico, recorrendo a desafios como palavras cruzadas e descodificação de códigos; compreender os conceitos de metade, terça parte, quarta parte e quinta parte e reconhecer a sua representação em fração; aprender a gerir frustrações individuais através dos jogos de equipa; exprimir sentimentos e sensações através da pintura, tendo por base a audição de uma música clássica; e ler e interpretar textos, retirando as informações mais relevantes, respondendo a questões como “Quem?, Onde?, Quando?, Como?”. Além dos mencionados anteriormente, a planificação apresentava, ainda, três objetivos comuns a todas as planificações desenvolvidas no âmbito do projeto: conhecer e compreender algumas características do país a explorar; respeitar diferentes culturas; e respeitar o outro em situação e diálogo e partilha de ideias.

Consequentemente, importa referir as áreas curriculares dominantes na planificação referida: Estudo do Meio (Sociedade, Tecnologia, Sociedade/Natureza/Tecnologia), Português (Oralidade e Leitura-Escrita), Matemática (Números e Operações), Educação Física (Jogos), Artes Visuais (Interpretação e Comunicação e Experimentação e Criação), e Música (Interpretação e Comunicação). Além do identificado, importa referir que na planificação, articuladas com os descritores específicos das áreas curriculares presentes nas AE, encontram-se mencionadas as áreas de competência – identificadas no PASEO – que se pretendia desenvolver ao longo de toda a sequência didática.

No primeiro dia de viagem a Itália, o desafio inicial consistiu na decifração de um código sugerido pela hospedeira de bordo, que propôs que, com recurso a um telemóvel de teclado, as crianças descobrissem qual o país a explorar. Após ultrapassarem o desafio, a hospedeira de bordo voltou a comunicar com as crianças, indicando que, à porta da sala, se encontrava uma caixa mágica, que trazia dentro um conjunto de invenções italianas que as crianças teriam de adivinhar, de acordo com as palavras-cruzadas apresentadas. Importa referir que a criança com atividades de adaptação curricular participou na atividade, no entanto, o registo das invenções não se tratava de palavras cruzadas, mas, sim, de uma tabela de correspondência entre a imagem e a descrição do objeto. Neste momento, importa referir que, aquando dos momentos de planificação, o par pedagógico procurava desenvolver ações pedagógicas específicas para a CP, que precisava,

numa maioria das vezes, de atividades adaptadas ao seu nível de desenvolvimento, correspondendo aos objetivos traçados no PEI.

Uma vez que a última invenção identificada (na atividade anterior) foi a *pizza*, procedeu-se à visualização da Lenda da Pizza Margherita, com recurso ao vídeo do *YouTube: The Secret History of Pizza*. Neste sentido, importa referir que, considerando que o vídeo mencionado apresentava um áudio em inglês e legendas em português, houve a necessidade de o pausar distintas vezes, com o objetivo de que todas as crianças da turma fossem capazes de compreender o sentido do mesmo, realizando pequenos momentos de diálogo com partilhas de ideias obtidas aquando da visualização.

No seguimento da conclusão da atividade anterior, procedeu-se à abordagem dos conteúdos da divisão da unidade: a metade; a terça parte; a quarta parte; e, por fim, a quinta parte, recorrendo ao formato de pizza (Figura 15).



Figura 15 - Recursos utilizados na abordagem dos conteúdos da divisão da unidade: metade, terça parte, quarta parte e quinta parte.

Num momento inicial, procedeu-se a uma conversa, em grande grupo, a partir da representação de uma *pizza*, em tamanho A3, sobre diferentes formas de a dividir igualmente, consoante o pretendido: a metade, a terça parte, a quarta parte e a quinta parte.

Professora, se nós fôssemos a um restaurante, e tu comeses metade de uma *pizza* e eu comesse a outra metade, cada um de nós comia uma das duas partes em que foi dividida a *pizza*, certo? (MC)

Sim, certo. Cada um de nós comia uma das duas partes em que foi dividida a pizza. (estagiária MV).

Então, já entendi o porquê de a fração ser assim representada [apontando para a fração representativa da metade] é um [apontando para o numerador da fração] dividido [apontando para o traço da fração] em duas partes [apontando para o denominador da fração].

Seguidamente, realizou-se a exploração livre, a pares, de materiais manipuláveis, feitos em cartolina e plastificados, com várias cores, em tamanho A4, em formato de pizza, resolvendo desafios propostos oralmente, sempre no âmbito da história visualizada anteriormente. Neste sentido, valoriza-se a manipulação de objetos concretos, com vista a adquirir conhecimentos e competências da forma mais simples e mais eficaz, uma vez que, dessa forma, as crianças exploram, experimentam, manipulam e desenvolvem a observação (Gomide, 1970, citado por Botas & Moreira, 2013).

Após resolverem os desafios propostos pelo par pedagógico, procedeu-se à realização dos exercícios das páginas 112 e 113 do manual de Matemática, referentes ao conteúdo da divisão da unidade, valorizando a importância do manual de escolaridade no processo de ensino e de aprendizagem das crianças, quanto ao seu “papel informativo, (...) papel de estruturação e organização de aprendizagem. (...) [e] papel de guia de aprendizagem” (Santo, 2006, p. 104).

Importa referir que, aquando da realização da atividade supramencionada, a CP (criança com necessidade de adaptações curriculares) desenvolvia a motricidade física através da representação de uma pizza em plasticina (Figura 16), dando continuidade ao tema abordado com o grande grupo.



Figura 16 – Construção realizada pela CP.

Na figura apresentada, é possível observar diferentes elementos identificados pela CP como os alimentos que mais gosta de comer na pizza: o tomate, representado através de bolas construídas com a plasticina vermelha; o queijo ralado, representado com bocados de diferentes formas e tamanhos da plasticina amarelo-torrado; é possível, ainda, identificar a massa da *pizza*, representada com a plasticina de um tom amarelado mais claro, e a crosta representada com a plasticina cor-de-laranja. Além do supramencionado, a CP identificou que faltam os cogumelos que o pai costuma pôr na pizza que ele faz para o jantar!

Após realizarem as atividades supramencionadas, procedeu-se para a preparação, em grande grupo, das questões a realizar na videochamada a um estudante italiano, a decorrer no bloco da tarde, com o principal objetivo de adquirir conhecimentos sobre o país visitado, nomeadamente, no que concerne à língua oficial, o italiano. Assim, após o almoço, desenvolveu-se a videochamada com o estudante, abordando diversas questões relacionadas com o país: onde este se localiza no mapa mundial, os monumentos mais conhecidos, a língua, os regentes, as mais engraçadas curiosidades sobre o mesmo. Neste sentido, reforça-se a importância da realização de uma videochamada, uma vez que esta permitiu um contacto que, naturalmente, não seria possível estabelecer de forma presencial, com vista a “aproximar o conteúdo de estudo com a vida cotidiana da criança, despertando nela o desejo de estabelecer comunicações, (...) contar acontecimentos do seu cotidiano, [e] trocar experiências” (Souza et al., 2017, p. 49).

O segundo dia da planificação referente a Itália iniciou-se com a atividade de audição ativa da obra musical *The Carnival of Venice*, de Jean Baptiste Arban, atividade esta demonstrada anteriormente no presente capítulo. Neste sentido, seguidamente realizou-se a leitura e interpretação da Lenda das Máscaras do “Carnaval de Veneza”, com o principal objetivo de desenvolver questões da área curricular do português, nomeadamente: a classificação das palavras; o feminino e o masculino; o plural e o singular. A CP, criança com necessidade de adaptação curricular, uma vez que ainda não havia desenvolvido as questões supramencionadas, realizou uma atividade de motricidade fina, através do recorte e colagem, referente ao Carnaval de Veneza: numa primeira fase, a criança tinha de recortar pedaços de papel crepe colorido, fazendo pequenas bolinhas com o mesmo para, numa fase posterior, colá-los na máscara.

Após o intervalo da manhã, desenvolveu-se uma atividade com recurso às TIC, com as crianças organizadas em pequenos grupos, nos quais dois dos grupos pesquisavam a origem do Bingo (uma vez que é um jogo de origem italiana), e outros três pesquisavam as regras do jogo, em sites previamente definidos e abertos no computador. Depois de serem realizadas as pesquisas suficientes, realizou-se, em grande grupo, uma nuvem mental das investigações realizadas, com recurso à plataforma *online Menti*. Neste sentido, a ação pedagógica identificada permitiu um momento de partilha de distintas informações, valorizando o trabalho desenvolvido pelos pequenos grupos, aquando da pesquisa.

Embora esteja descrita uma atividade de educação física na planificação, importa referir que esta não foi realizada, uma vez que não houve possibilidade, por questões alheias ao par pedagógico: uma vez que estava a chover e era impossível realizar a atividade no exterior e o pavilhão comum estava a ser utilizada por outra turma.

Importa, ainda, ressaltar os momentos de retorno à calma identificados na planificação, onde eram selecionadas, por uma criança, uma canção para ouvir. Estes momentos desenvolviam distintas capacidades, nomeadamente no que concerne ao respeito pelo outro (uma vez que as crianças demonstravam interesse pela partilha do colega), bem como o conhecimento de diferentes géneros musicais que contribuíram para o desenvolvimento musical de todas as crianças do grupo.

Por fim, na planificação encontram-se apresentados três parâmetros da avaliação formativa desenvolvida ao longo das planificações: a participação das crianças nas atividades propostas, a qualidade dos trabalhos desenvolvidos e a grelha de observação das aprendizagens,

onde se encontravam descritos os objetivos definidos para os dias da intervenção do par pedagógico, bem como os níveis de desempenho qualitativos. Ressalva-se a realização de duas grelhas de observação distintas, sendo que para a CP (criança com NAS), desenvolvia-se uma grelha diferente daquela destinada aos restantes alunos.

Como foi possível verificar pelas caracterizações realizadas anteriormente, houve a valorização das TIC nas ações desenvolvidas no contexto, uma vez que foi promovida a exploração e manipulação de diferentes tecnologias e recursos digitais, entre os quais os *PowerPoint* interativos, as *Escape Room*, os *websites* e a plataforma *Zoom*, para as videochamadas. A utilização das TIC permitiu “o desenvolvimento de competências digitais conducentes ao exercício de uma cidadania ativa, crítica e responsável”, como defendido nas Orientações Curriculares para as Tecnologias da Informação e Comunicação (Direção-Geral da Educação, s/d, p. 2), uma vez que estas eram exploradas, numa maioria das vezes, a pares ou em pequenos grupos, promovendo a autonomia e capacidade reflexão no uso de tecnologias, ambientes e recursos digitais, e competências de pesquisa e seleção de informação.

Por fim, afirma-se que o percurso experienciado no 1º CEB demonstrou-se gratificante para o desenvolvimento da identidade profissional do par pedagógico, desenvolvendo capacidade e competências fundamentais para a prática educativa a desenvolver no futuro.

METARREFLEXÃO

“Alinhei as minhas estrelas no saber ser quem eu sou.

Alinhei todas as estrelas, fui saber e agora vou...”

(Mimi Froes, 2020, *in* canção “Vou”)

O processo de formação inicial que possibilitou a preparação da discente para a docência, no âmbito das valências da EPE e do 1º CEB, caracterizou-se por ser um período de crescimento, não só profissional, como pessoal e social. Neste sentido, torna-se fundamental uma retrospeção, em que se proceda à reflexão do processo formativo desenvolvido ao longo do estágio no âmbito da PES. Assim, considera-se que o percurso foi desenvolvido de forma contínua e promoveu uma evolução no perfil do futuro profissional da educação, uma vez que promoveu o desenvolvimento de capacidades e competências fulcrais, bem como a construção de conhecimentos basilares. Importa referir, de igual forma, que a esta etapa correspondeu um período de dedicação e empenho, movidos pela curiosidade, responsabilidade e vontade de ser mais e melhor, para e por todas as crianças. Por conseguinte, procurou-se refletir de forma contínua sobre as práticas desenvolvidas, com o principal objetivo de as transformar, não só no âmbito da PES, como também no futuro enquanto profissional da educação, uma vez que o percurso da formação docente se trata de um processo contínuo, que vai além da formação inicial.

Neste sentido, valoriza-se o período de PES nos dois níveis educativos supramencionados, evidenciando o seu carácter enriquecedor e potenciador do desenvolvimento de várias aprendizagens, resultantes da experiência nos contextos observados. Deste modo, reconhece-se a importância de um docente com perfil duplo, capaz de articular características específicas de cada nível educativo com diferentes estratégias e ações pedagógicas, permitindo a articulação curricular e, conseqüentemente, um processo de transição suave para todas as crianças. De facto, o processo de transição educativa deve garantir “condições favoráveis para que [a criança] tenha sucesso na etapa seguinte” (Lopes da Silva et al., 2019, p. 99), sendo que o docente deve procurar proporcionar experiências de aprendizagem que estimulem, na criança, o desenvolvimento de diferentes competências e capacidades, a nível pessoal e social.

No seguimento, revela-se a importância de uma atitude investigadora e questionadora, por parte do docente, associada às características e especificidades da MIA, incluindo o percurso cíclico que a mesma defende: um processo que segue os momentos de observação, planificação,

ação, reflexão e ação. Embora todos os momentos supramencionados se mostrem fundamentais para que o profissional de educação assegure um processo educativo coerente com o meio envolvente, o processo de observação caracterizou-se como sendo fulcral para desenvolver ações pedagógicas adequadas aos interesses, necessidades e fragilidades das crianças, promovendo a transversalidade de saberes que fomentem a articulação dos conhecimentos prévios do grupo com os conteúdos curriculares a desenvolver, de forma a possibilitar a mobilização de informações adequadas e significativas para o desenvolvimento de uma prática educativa adequada (Latorre, 2003).

Ao perspetivar o percurso desenvolvido no âmbito da PES, torna-se importante referir que, num momento inicial, um dos maiores receios tratava-se da possibilidade de desenvolver ações pedagógicas que não correspondessem aos interesses, capacidades e necessidades das crianças dos grupos de ambas as valências. Contudo, a observação das crianças, o respetivo registo no diário de formação e as partilhas em formato de diálogo com as orientadoras cooperantes e supervisoras institucionais permitiram o desenvolvimento de práticas adequadas, resultando na realização de projetos enquadrados nas curiosidades, interesses e necessidades das crianças dos grupos – protagonistas da construção das suas aprendizagens e dos seus conhecimentos.

Neste âmbito, considera-se que, ao longo do processo de formação, se procurou valorizar o desenvolvimento holístico das crianças, localizando-as no centro da aprendizagem, de modo a compreender as suas sugestões, opiniões, interesses e necessidades, a partir dos quais se desenvolvem as planificações, com vista a promover aprendizagens de impacto significativo nas crianças.

Ressalvando os diálogos realizados com a educadora e professora cooperantes e supervisoras institucionais, bem como os momentos de partilha com o outro elemento do par pedagógico, valoriza-se a colaboração como base do desenvolvimento profissional, nomeadamente, no que concerne à evolução das estratégias e ações educativas desenvolvidas. Efetivamente, o trabalho colaborativo permitiu uma investigação e reflexão conjuntas constantes, facilitadores do “estabelecimento de um clima de confiança mútua, sinceridade e respeito” (Reis, 2011, p. 19).

Em jeito de conclusão, afirma-se que o período da PES, no que diz respeito a ambos os níveis educativos observados, caracterizou-se como sendo enriquecedor e potenciador do

desenvolvimento de distintas aprendizagens essenciais, fundamentais para o futuro enquanto profissional da área da educação. As experiências vivenciadas nos diferentes contextos educativos não só auxiliaram na mobilização de saberes teóricos e práticos fundamentais na profissão docente, mas, de igual forma, permitiram a (re)construção e (re)descoberta de aprendizagens a nível pessoal, no que concerne a valores morais e éticos – destas aprendizagens dependeu a construção do perfil de identidade profissional, que deve encontrar-se em constante evolução, “não a encarando como um dado adquirido” (Marta, 2015, p. 172).

No decorrer de todo o processo permaneceu a motivação e esperança de retribuir às crianças todas as aprendizagens, experiências, o carinho e amor demonstrado ao longo das semanas da PES, procurando tornar o seu mundo um lugar melhor. Da mesma forma, pretende-se dar continuidade a este percurso, com vista a evoluir, ser mais e melhor. Efetivamente, “fui saber e agora vou...”

REFEÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, M. J. (2012). *As brincadeiras como património cultural imaterial a incentivar: uma experiência participativa com crianças*. Congresso Internacional de História e Património Cultural.
- Bairrão, J. (1995). A perspectiva ecológica em psicologia da educação. *Psicologia*, 10(3), 7-30.
- Bezerra, M. A. D. C. (2010). O papel da biblioteca escolar: importância do setor no contexto educacional. *CRB-8 Digital*, 1(2), 4-10.
- Botas, D. & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática: Um estudo no 1º Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 253-286.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 335-380.
- Cross-Durrant, A. (2001). John Dewey and lifelong education. *Twentieth century thinkers in adult & continuing education*, 63-76.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. & Nanzhao, Z. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI*. UNESCO.
- Diogo, F. & Vilar, A. M. (2000). *Gestão flexível do currículo* (3.ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Duniš, V. (2020). *L'approccio montessoriano nell'educazione prescolare* (Dissertação de Doutoramento, Universidade de Pula: Faculdade de Ciências da Educação).
- Ernst-Slavit, G. (2001). Educación para todos: La teoría de las inteligências múltiples de Gardner. *Revista de Psicología*, 19(2), 319-332.

- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia na formação de professores* (4ª edição). Porto Editora.
- Fino, C. (2003). FAQs, etnografia e observação participante. *Revista europeia de etnografia da educação*, 3, 95-105.
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 273-291.
- Formosinho, J. (2009). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 93-117).
- González, J. A., Muñoz, P. E. & Zubizarreta, A. C. (2019). *La transición entre Educación Infantil y Educación Primaria. Fundamentación, experiencias y propuestas para la acción*. Editorial Arco/Libros-La Muralla.
- Hammond, J. & Gibbons, P. (2005). What is scaffolding. *Teachers' voices*, 8, 8-16.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na Educação de Infância*. Fundação Gulbenkian.
- Katz, L., Bairrão, J., Lopes da Silva, I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto – na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Kilpatrick, W. (2007). *O método de projecto*. Edições Pedagogo, Lda.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción – conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.

- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 88-93.
- Lillard, A. (2016). *Montessori: The science behind the genius*. Oxford University Press.
- Lillard, P. (2017). *O método Montessori: Uma introdução para pais e professores*. Manole Ltda.
- Lillard, A. S. (2013). Playful learning and Montessori education. *Namta Journal*, 38(2), 137-174.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016) Orientações curriculares para a educação pré-escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Malaguzzi, L. (2011). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2018). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Berlim: Novas Edições Académicas.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Mascarenhas, D., Montenegro, A., Martinho, M. H., & Maia, J. S. (2020). *Representações gráficas em forma de quadros por crianças na educação pré-escolar*. *Sensos-e*, 7(1), 26-45.
- Neto, C. (2020). Brincar, o direito (des)conhecido. *Cadernos de Educação de Infância*. 120, 37-41.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: a urgência de brincar e ser ativo*. (3ª ed.). Contraponto.
- Nóvoa, A. (2007). *O regresso dos professores*.

- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação, (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42).
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adulto/criança. *Infância e Educação*, 1, 153-173.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª ed.). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). *Pedagogia-em-Participação: A perspetiva educativa da associação criança*. Porto Editora.
- Rabelo, A. O. (2011). A importância da investigação narrativa na educação. *Educação & Sociedade*, 32, 171-188.
- Rausch, R. B., & Schindwein, L. M. (2020). *Formação continuada e pesquisa na escola: a prática docente em foco*.
- Reis, P. (2008). As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *NUANCES: estudos sobre Educação*, (17-34).
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Ribeiro, D., Claro, L. & Nunes, S. (2007). Diários colaborativos de formação: a co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Silva & L. Almeida (Eds.), *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. A.Coruña/Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación, 3115-3127.

- Roldão, M. (2017). Currículo e aprendizagem significativa: eixos da investigação curricular dos nossos dias. *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular – os desafios da escola e dos professores*, 15-24
- Santos, A. C., & Leite, C. (2018). *Políticas curriculares em Portugal: fronteiras e tensões entre prescrição, autonomia e flexibilidade*.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed.
- Serralha, L. (1999). Gestão flexível do currículo no 1º Ciclo: algumas reflexões. *Educação e Matemática*, 55, 39-41.
- Serrazina, L. (1999). Gestão flexível do currículo no 1º ciclo: Algumas reflexões. *Educação e Matemática*, (55), 39-41.
- Sim-Sim, I. (2009). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da Educação Básica. *Exedra: Revista Científica*, (1), 111-118.
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos*. Lisboa: Comité Português para a UNICEF.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como “pedagogia de fronteira”. *Da investigação às práticas*, 1(3), 8-20. Departamento de Ciências Humanas e Sociais da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Mel, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância: Mapear aprendizagens e integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Vieira, A. & Gomes, A. (2016). O lúdico na educação infantil: brincar, imaginar e criar. *Conhecimento e educação*. UNICESUMAR.

Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (5.ª ed.). ASA Editores.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Circular nº 17/DSDC/DEPEV/2007, de 10 de outubro. Ministério da Educação. Lisboa. *Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar.*

Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Avaliação na Educação Pré-Escolar.*

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República nº 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. Ministério da Educação. Lisboa. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.*

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República nº 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. Ministério da Educação. Lisboa. *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico.*

Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho. Diário da República nº 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. *Regime jurídico da educação inclusiva.*

Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho. Diário da República nº 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. *O currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.*

Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio. Diário da República nº 92/2014, Série I de 2014-05-14. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundário.*

Despacho nº 5908/2017, de 4 de julho. Diário da República nº 128/2017, Série II de 2018-07-05. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. *Implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário.*

Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio – 2º ano, 1º Ciclo do Ensino Básico*.

Lei nº 46/86, de 14 de outubro. Diário da República nº 237/1986, Série I-A de 1986-10-14. Ministério da Educação e Cultura. Lisboa. *Lei de Bases do Sistema Educativo*.

Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República nº 34/1997, Série I-A de 1997-02-10. Assembleia da República. Lisboa. *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*.

Plano Anual de Atividades (2018–2021).

Projeto Educativo do Agrupamento (2018–2021).

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

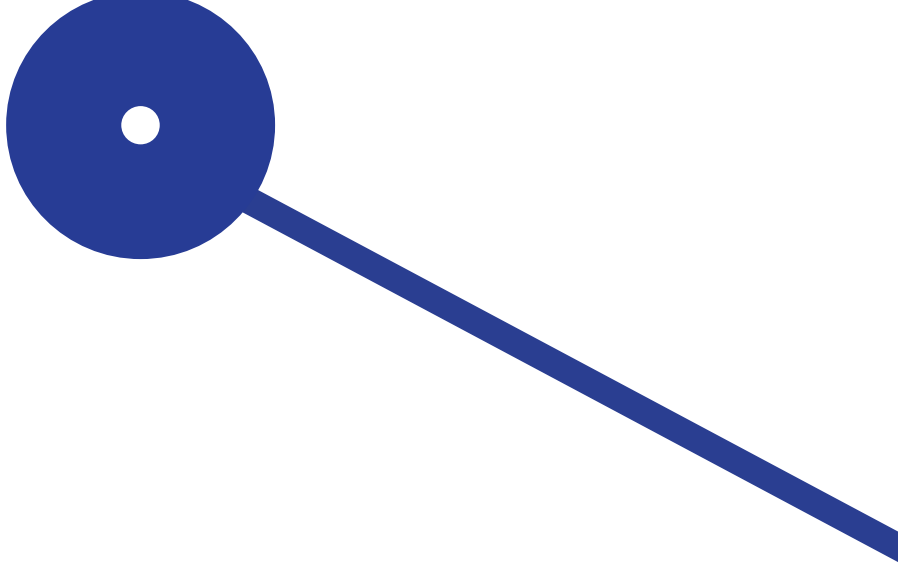
ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO



MESTRADO

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



Relatório de Estágio
Maria dos Reis Vilela