

**M**

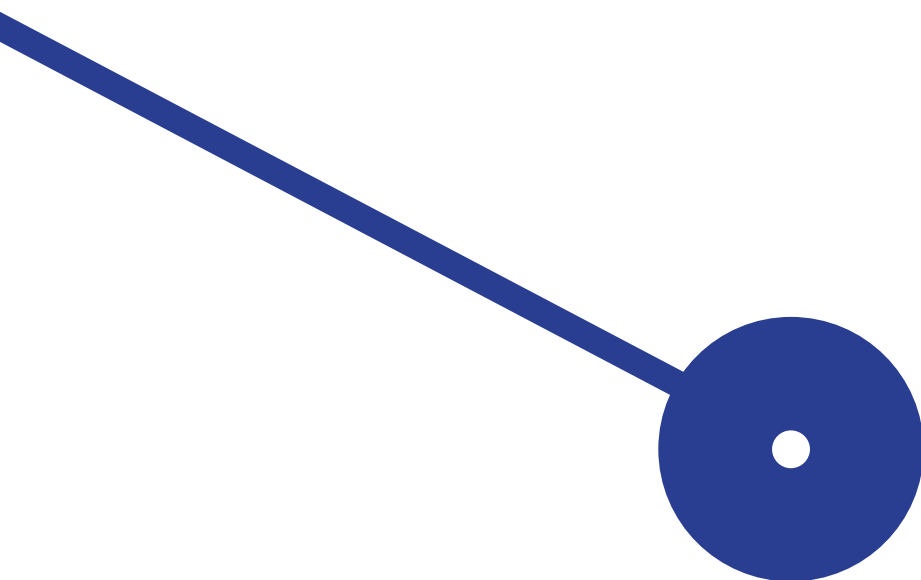
MESTRADO

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

# Relatório de Estágio

Jéssica Santos Fonseca

JULHO/2022



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Jéssica Santos Fonseca

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

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

Orientação:

Professora Doutora Maria Cândida Da Mota Teixeira e Professora Doutora Paula Maria  
Gonçalves Alves de Quadros Flores com a coorientação da Mestre Ana Rita Moutinho Férias

Porto, julho de 2022

Para os meus pais, porque tudo.

## AGRADECIMENTOS

Cada passo que eu dou é dado com a força que a tua companhia me transmite. E saber que te vou encontrar, olhe eu para onde olhar, é o incentivo que eu preciso para só parar quando chegar.

(Minh'alma, 2017, p. 138)

Aos 19 anos estava eu a sair de casa, a ilha que sempre conheci, para vir parar num mundo desconhecido. A adaptação não é fácil e a saudade nunca passa, só nos habituamos à sua existência. Ao fim de 6 anos posso dizer que cheguei a bom Porto, não fiz este caminho sozinha, ao meu lado sempre estiveram pessoas que me deram a mão e caminharam comigo, por isso importa aqui agradecer de coração cheio à minha família e aos amigos que se tornaram família.

Ao meu pai por ser o meu companheiro de todas as horas, por me dar apoio incondicional, por acreditar sempre em mim quando nem eu o fazia, por ter a palavra certa na hora certa, por me tranquilizar, por ter o melhor colo do mundo e por me incentivar a seguir sempre o meu coração.

À minha mãe por me conhecer como ninguém, por ser uma mãe-amiga, por ter feito sacrifícios para me ver concretizar um sonho, por ser a minha cúmplice, por dar-me força, por ser abraço-casa e por ser a minha inspiração.

Ao meu irmão por ser meu padrinho, amigo, motorista e alma gémea, por se transformar em tudo o que eu preciso, por ter entrado nesta aventura comigo de viver fora, por alinhar nas minhas ideias, por nunca me deixar sozinha e por ter sido o meu pilar desde o meu primeiro segundo de vida.

Ao meu avô que é pessoa de poucas palavras, mas que através do olhar dizemos o quanto gostamos um do outro.

Aos meus avós que tiveram uma vista privilegiada do céu, eu sei que me estiveram sempre a acompanhar e espero que estejam orgulhosos de mim.

Às minhas Winx porque sempre que eu precisei elas foram casa, porque o caminho foi mais fácil com elas ao meu lado, por sorrirem e chorarem comigo e por serem a minha família no Porto. À minha Maria Shifu por acolher-me desde o primeiro dia, pela força, por fazer-me rir, por realizar os meus sonhos e por ter estado em todos os momentos. À minha Márcia pela preocupação constante, pelo apoio e por fazer-me sentir em casa. À minha Mafalda por ser

risota certa e por fazer-me abstrair e viajar mesmo sem sair do lugar. À minha Maria pela ternura das palavras e do abraço na hora certa.

À Vitória por ser amiga de todas as horas, por estar sempre disponível, por ir ao Google pesquisar frases de motivação, por acreditar sempre em mim, por mandar-me mensagens a perguntar como estou e por segurar o barco quando a maré estremeceu.

À Laura por ser parceira, por ser risada e pelos “tu fazes isso com uma perna às costas”.

Ao meu Simba por aparecer na minha vida quando eu mais precisava, por me acompanhar para todo o lado e por ter dado ainda mais amor à minha vida.

Ao meu primo Evandro por ter ajudado na decisão de escolher o Porto e por ter sido a primeira casa.

Ao Bruno por ter sido das melhores pessoas que eu conheci e ao Pedro por ter sido das primeiras amizades no Porto.

À Patrícia, à Marina, à Cristina, ao Carlos e ao Chico por mostrarem que a distância não significa nada, por se fazerem sempre presentes e pelo apoio constante.

Ao Porto por ter sido recomeço e por ter-me feito crescer, será sempre a minha segunda casa.

À educadora e professora cooperantes pelo acolhimento, pela liberdade, pela disponibilidade, pelo apoio, pelos ensinamentos, pelas conversas, pelas partilhas e por deixarem marca na minha vida.

Às supervisoras institucionais pelo acompanhamento, pela orientação e ajuda neste processo.

A todos os que de uma forma ou de outra fizeram parte desta jornada, um muito obrigado. Estou pronta para uma nova viagem.

## RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Prática Educativa Supervisionada presente no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, com o intuito de mostrar todo o processo envolvido no decorrer do estágio assim como as competências profissionais desenvolvidas.

Neste sentido, este documento foca-se maioritariamente numa análise reflexiva da prática, tendo por base a Metodologia de Investigação-Ação que revelou-se muito importante durante todo o processo, uma vez que remete para a observação, planificação, ação, reflexão e avaliação. Assim, este relatório está organizado em três capítulos, onde se encontra o enquadramento teórico e legal, a contextualização dos locais de estágio, a apresentação da Metodologia de Investigação-Ação e por fim, a descrição e reflexão dos projetos desenvolvidos, bem como de outras atividades em paralelo.

Deste modo, é possível verificar uma constante evolução e crescimento tanto a nível pessoal como profissional ao longo de toda a prática nos dois contextos. Tornou-se desafiante e muito enriquecedor para práticas futuras, reforçando ainda mais que é fundamental ter sempre em consideração que as crianças estão no centro de toda a ação e, por isso, é necessário promover momentos potenciadores de aprendizagens e de novas experiências, correspondendo aos interesses e necessidades das crianças e favorecendo a sua motivação e entusiasmo.

**Palavras-chave:** Criança; Metodologia de Investigação-Ação; Prática Educativa Supervisionada; Reflexão.

## **ABSTRACT**

This report is part of the Supervised Educational Practice present in the Master's Degree in Pre-school Education and Teaching in the first Cycle of Basic Education, in order to show the whole process involved during the internship as well as the professional skills developed.

In this sense, this document focuses mainly on a reflective analysis of practice, based on the Action-Research Methodology, which proved to be very important throughout the process, since it refers to observation, planning, action, reflection and evaluation. Thus, this report is organized into three chapters, which include the theoretical and legal framework, the contextualization of the internship sites, the presentation of the Action-Research Methodology and, finally, the description and reflection of the developed projects, as well as other activities in parallel.

Thus, it is possible to verify a constant evolution and growth both personally and professionally throughout the practice in both contexts. It became challenging and very enriching for future practices, further reinforcing that it is essential to always take into account that children are at the center of all action and, therefore, it is necessary to promote moments that enhance learning and new experiences, corresponding to the interests and needs of children and encouraging their motivation and enthusiasm.

**Keywords:** Child; Action-Research Methodology; Supervised Educational Practice; Reflection.

## **LISTA DE APÊNDICES**

Apêndice A: Ações dinamizadas na EPE, relativas ao projeto “Desde o tempo dos dinossauros até aos homens das cavernas”.

Apêndice B: Planificação desenvolvida na EPE.

Apêndice C: Ações dinamizadas, na EPE, em paralelo com o desenvolvimento do projeto “Desde o tempo dos dinossauros até aos homens das cavernas”.

Apêndice D: O projeto “Tradicionalmente português” do 1º CEB.

Apêndice E: Planificação “Passear pelo Algarve” do 1º CEB.

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1-Princípios orientadores para uma educação inclusiva (Adaptado do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho) .....	14
Figura 2- Perspetiva Ecológica de Bronfenbrenner (Adaptado de Bronfenbrenner, 1987; Bairrão, 1995 & Fernández, 2004).....	16
Figura 3-Dimensões de desempenho dos profissionais da educação (Adaptado de Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto).....	17
Figura 4-Quatro fases da metodologia do trabalho por projeto (Adaptado de Vasconcelos (coord.), et al., 2012) .....	19
Figura 5- Características dos modelos curriculares (Adaptado de Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013) .....	22
Figura 6- Teoria das Inteligências Múltiplas (Adaptado de Emst-Slavit, 2001).....	27
Figura 7- Tabela da rotina diária.....	34
Figura 8-As crianças à descoberta dos fósseis.....	46
Figura 9- Confeção dos bolinhos. ....	51
Figura 10- Processo da experiência “geiser colorido” .....	53
Figura 11-Formação da teia das emoções.....	56
Figura 12-Construção das peças de olaria.....	64
Figura 13- Contagem através da deslocação do boneco.....	66
Figura 14-Exploração e plantação dos arçaeiros.....	69

## **LISTA DE ABREVIações, ACRÓNIMOS E SIGLAS**

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem

EE – Encarregados de Educação

EPE – Educação Pré-Escolar

MIA – Metodologia de Investigação-Ação

MTP – Metodologia de trabalho por projetos

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática Educativa Supervisionada

PI – Plano de Inovação

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

# ÍNDICE

1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL .....	12
1.1. EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI .....	12
1.2. QUADRO TEÓRICO E LEGAL DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	20
1.3. QUADRO TEÓRICO E LEGAL DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	23
2. CAPÍTULO II - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	29
2.1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DA INSTITUIÇÃO.....	29
2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	31
2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	35
2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	39
3. CAPÍTULO III – AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS .....	42
3.1. PERCURSO VIVENCIADO EM CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	42
3.2. PERCURSO EXPERIENCIADO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	59
METARREFLEXÃO.....	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	80
LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS .....	86
APÊNDICES.....	<b>ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.</b>

## INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio realizado no âmbito da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, surge com o intuito de descrever, sustentar e refletir as ações pedagógicas realizadas nas duas valências.

Neste sentido, e conforme demanda da Ficha da Unidade Curricular (Ribeiro 2021), a PES visa promover conhecimentos científicos, culturais, pedagógicos e didáticos assim como, contribuir para a construção de um profissional com uma conduta reflexiva e investigativa de modo a facilitar as decisões que toma nas suas ações.

Neste sentido, e sobre a alçada da metodologia de investigação ação, apresenta-se todo o processo investigativo e pedagógico desenvolvido ao longo PES, deixando sobressair os polos que esta movimenta: o da ação, da investigação e o da formação (Guerra, I, 2007). Nesta lógica, o relatório encontra-se organizado em três capítulos, seguidos da metarreflexão que articula, destaca e reflete os conhecimentos e inquietações que surgiram.

O primeiro capítulo, movimenta o polo da investigação, uma vez que se mobilizam conceitos acerca da educação, nas particularidades da sua evolução, dos quadros legais que a sustentam, bem como nos referentes curriculares que encerram a educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do ensino básico. Apresenta-se subdividido em três partes, sendo que na primeira parte, se expõem e problematizam concepções e práticas subjacentes à Educação, que se espelham nas duas valências educativas, na segunda expõe-se o quadro teórico da Educação Pré-Escolar, dando maior ênfase às orientações curriculares e na terceira o quadro teórico do 1ºCiclo do Ensino Básico, com enfoque nas práticas curriculares recomendadas.

O segundo capítulo, refere-se ainda à investigação acerca das dinâmicas atuais, das intencionalidades e dos atores dos dois contextos educativos, alicerçadas em autores de referência, evidenciando-se, de forma aprofundada a contextualização das duas conjunturas de estágio, relativamente à organização do espaço, do tempo e dos materiais, a caracterização das crianças e as interações entre as pessoas envolvidas. O final deste capítulo é dedicado à Metodologia de Investigação-Ação (MIA) evidenciando-se a sua importância, norteadora, ao longo da prática pedagógica.

O terceiro capítulo, é destinado à ação e às mudanças e inovações conquistadas, na lógica da MIA. Proceder-se à descrição, análise e reflexão dos projetos desenvolvidos nas duas

valências assim como, de outras atividades pedagógicas realizadas em paralelo, no caso da Educação Pré-Escolar.

Por fim, a metarreflexão, correspondente à formação e inerente ao processo de conhecimento na ação e sobre a ação, mobilizando-se um processo reflexivo e um questionamento do nosso crescimento, tanto a nível pessoal como profissional.

# 1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“Na sala de aula fecham-se as persianas para não distrair os alunos. Aprenderia muito mais se fechassem o resto e deixassem as janelas abertas.” (Freitas, 2021, p.10)

No presente capítulo será feita uma análise à dimensão da educação na atualidade, considerando os seus atores e os normativos legais que a sustentam. Para tal, foi organizado em três subcapítulos. O primeiro concerne à fundamentação teórica correspondente à educação. O segundo aborda as particularidades da Educação Pré-Escolar (EPE) e o terceiro diz respeito as singularidades do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

## 1.1. EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI

A criança deve ser vista como única, individual, com direitos e não só com simples necessidades (Rinaldi, 1998, citado por Oliveira-Formosinho et al., 1998). Nesta perspetiva a educação precisa ter por base os direitos defendidos na Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos (UNICEF, 2019), sendo que toda a criança tem direito a uma educação que respeite os seus direitos e a sua dignidade, de forma a promover o desenvolvimento das suas aptidões mentais e físicas, tendo em conta as potencialidades das mesmas preparando-as para a vida em sociedade. Nesse sentido, importa ver a “criança como sujeito e agente do processo educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 12), dando-lhes oportunidades de explorar e decidir sobre as suas ações, num contexto que estimula a autonomia e a exploração. A criança tem um papel ativo na construção do seu conhecimento do mundo e o papel do educador/professor é ser o mediador que apoia, incentiva e tranquiliza de modo a guiar e a proporcionar a aquisição desse conhecimento.

Existem dois tipos de professores, encarados metaforicamente, como o professor oleiro e o professor jardineiro. E tal como o nome indica, o professor oleiro molda as crianças e o professor jardineiro rega-as para que estas floresçam. “Quando as necessidades das crianças são atendidas, estas sentem-se à vontade, agem espontaneamente e evidenciam vitalidade e autoconfiança. Estimular o envolvimento é também uma condição fundamental para a aprendizagem” (Peeters & Lund, 2011, p. 5). Para isso, é importante que o professor crie um ambiente de bem-estar que corresponda às necessidades e interesses das crianças e

que transmita conforto, proteção e confiança, de modo a estimular a experimentação, a cooperação e a resolução dos conflitos e a potenciar o desenvolvimento de competências e a construção de conhecimento. Esse ambiente educativo proporciona a construção conjunta das aprendizagens em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e autoestima (Lopes da Silva et al., 2016, p.33) isto permite a criança tomar decisões e assumir o controlo sobre si mesma e sobre a sua aprendizagem (Hohmann & Weikart, 2011). “É importante criar situações que sejam desafiadoras para a criança, despertem a sua curiosidade e desejo de aprender e lhe deem consciência das suas potencialidades e pontos fracos” (Peeters & Lund, 2011, p. 5), deste modo, o professor apoia e analisa o que fazem e dizem durante as suas atividades, não corrigindo os erros, mas conduzindo-as a refletir sobre eles (Hohmann & Weikart, 2011). Através da observação do professor é possível identificar tanto as necessidades como as capacidades de cada criança o que torna o professor capaz de saber quando a criança está pronta ou precisa receber o apoio necessário que a ajudará a avançar no processo de aprendizagem (Oliveira-Formosinho et al.,1998). Com isto, é fundamental referir que “as crianças apresentam diferentes capacidades, ritmos de aprendizagem, necessidades e interesses, que os professores devem conhecer e respeitar. É importante estar atento a estas diferenças para poder adequar as atividades ao grupo e a cada criança individualmente” (Edwards, 1993, citado por Oliveira-Formosinho et al., 1998, p.99).

Salientando ainda, que o professor deve permitir à criança planificar e explorar visando uma “construção articulada do saber”, onde o ato de brincar é um meio estimulador do desenvolvimento de competências transversais (Lopes da Silva et al., 2016, p. 12). Através da brincadeira potencia-se a liberdade de agir, de pensar e de imaginar conquistando autonomia, risco e segurança (Neto, 2020). É necessário que as crianças tenham mais tempo para poderem brincar livremente, “se antes da pandemia já tínhamos um problema sério de falta de autonomia das crianças e liberdade para brincar, hoje em dia a situação está ainda pior a nível de desenvolvimento motor, emocional e social” (Neto, 2020, p.23). Assim, o professor deve encorajar e focar-se no apoio aos jogos e brincadeiras e na resolução de problemas face ao conflito (Oliveira-Formosinho et al., 1998). Brincar permite a criança adaptar-se a diversas situações, através de várias ações em espaços físicos e na relação com os outros, criando assim vínculos e laços (Neto, 2020). Em suma, as crianças aprendem através do brincar, resultando numa maior imunidade e confiança, sendo que constroem ferramentas potenciadoras de

aprendizagens enriquecedoras, aproveitando os benefícios que o brincar ao ar livre em contacto direto com a natureza proporciona para a saúde (Neto, 2020).

A escola é imprescindível na vida do ser humano e por isso, não deve criar barreiras em nenhum sentido e sim criar oportunidades e momentos de relevância para toda a vida. Segundo Freire, uma das condições primárias para que exista educação é o respeito por cada pessoa como um indivíduo único e com características específicas (Freire, 1996) e nesta perspetiva, a Lei de Bases do Sistema Educativo determina que a educação deve “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro). Neste seguimento, mais tarde surge o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho que defende que toda a criança tem direito “a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades” e que a escola deve ser capaz de proporcionar “a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade” (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). Este decreto veio alertar para a importância da escola inclusiva e para que assim seja é necessário ter como base os princípios orientadores para uma educação inclusiva (Figura 1).

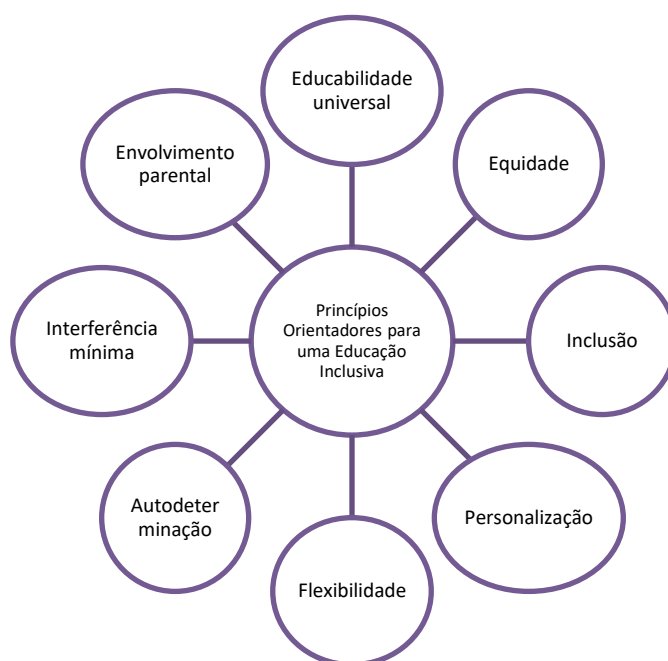


Figura 1-Princípios orientadores para uma educação inclusiva (Adaptado do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho)

Todos os alunos estão na escola para aprender e, por isso, participam e interagem uns com os outros, independentemente das dificuldades mais ou menos complexas que alguns possam evidenciar e às quais cabe à escola adaptar-se e dar resposta a todas as crianças, como por exemplo, fazendo alterações e/ou adicionar práticas pedagógicas e dinamizar os recursos necessários (Silva, 2009). A escola deve ser um lugar que proporciona aprendizagens significativas e progressos a todas as crianças, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva. À educação inclusiva está subjacente a prática pedagógica dos professores e a organização e gestão da escola e das turmas (Silva, 2009). No que diz respeito à atitude, o modo como se ponderam e consideram as necessidades é determinante para o percurso das crianças (Silva, 2009). De facto, como recomenda Rodrigues (2003, p.95, citado por Silva, 2009), "Estar incluído é muito mais do que uma presença física, é um sentimento e uma prática mútua de pertença, isto é, a criança sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele".

Para que tal aconteça também se torna essencial o envolvimento familiar que tal como mencionado anteriormente é um dos princípios orientadores para uma educação inclusiva, assim sendo, os pais/família participarem no processo educativo desenvolvido é uma mais-valia para o percurso e envolvimento da criança, por isso, importa incentivar a sua participação fazendo um planeamento de estratégias diversificadas (Lopes da Silva et al., 2016). Deve, ainda, existir uma participação coletiva uma vez que, os pais/família e a escola são dois contextos que contribuem para a educação da mesma criança, deste modo torna-se essencial que haja uma relação entre estes dois contextos, centrada na criança (Lopes da Silva et al., 2016). Estabelecer relações de solidariedade e de apoio mútuo entre famílias é, também, o sentido das associações de pais e da sua participação no projeto educativo. A colaboração dos pais/família e de outros membros da comunidade e a troca de saberes entre crianças e adultos é uma forma de ampliar e enriquecer as situações de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016).

Assim sendo, é crucial uma articulação entre os intervenientes no processo educativo, valorizando o trabalho colaborativo e tendo como foco principal o bem-estar e a aquisição de aprendizagens por parte da criança, para isso, todos têm um papel ativo e fundamental nesse processo. A perspetiva ecológica de Bronfenbrenner vem provar isso mesmo, na medida em que, defende o quão importante é o contexto no desenvolvimento humano e que há uma relação mútua e dinâmica entre o meio e o indivíduo (E. Martins & Szymanski, 2004). Este

apresenta quatro níveis gradualmente mais abrangentes, a saber: o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrossistema (Figura 2).



Figura 2- Perspetiva Ecológica de Bronfenbrenner (Adaptado de Bronfenbrenner, 1987; Bairrão, 1995 & Fernández, 2004)

No que diz respeito ao microsistema, este é o primeiro sistema da criança e refere-se às relações próximas, como a família e a escola. O mesossistema concerne às relações entre os meios em que a criança participa, como a relação entre os pais e os docentes. O exossistema inclui vários ambientes em que a criança não tem papel ativo, mas que as suas influências afetam o seu desenvolvimento, como o trabalho dos pais. Por fim, o macrossistema abriga os padrões culturais, como os valores, as crenças, as ideologias e os sistemas políticos (Bairrão, 1995 & Fernández, 2004). Esta perspetiva permite compreender como os sistemas afetam as crianças, e observar as diversas influências que estas sofrem ao longo do seu desenvolvimento.

Torna-se fundamental, que os docentes em todo o processo de ensino e de aprendizagem, desempenhem as suas funções recorrendo à constante reflexão sobre as suas ações e, que incluam nesse mesmo processo as quatro dimensões de desempenho dos profissionais da educação (Figura 3), referidas no Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, conforme se evidencia na figura seguinte:

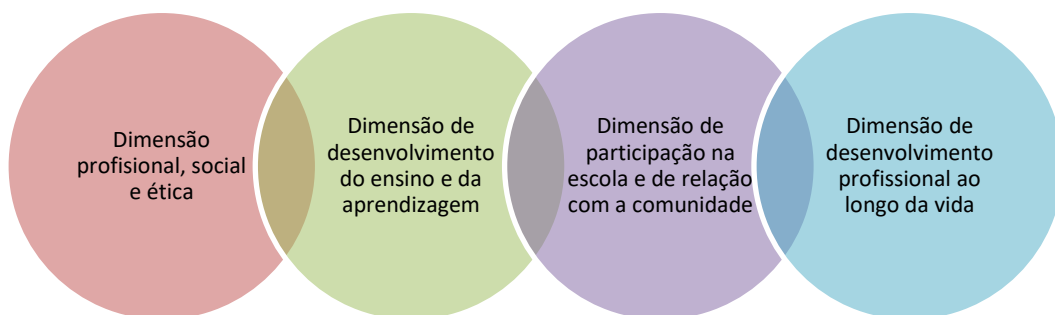


Figura 3-Dimensões de desempenho dos profissionais da educação (Adaptado de Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto)

Na dimensão profissional, social e ética pretende-se que haja a promoção da autonomia e da inclusão garantindo diversas aprendizagens. Relativamente à dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem procura-se desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas. No que concerne à dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade tenciona-se colaborar com todos os intervenientes do processo educativo valorizando e promovendo a interação entre os mesmos. Finalmente, no que diz respeito à dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida objetiva-se desenvolver competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspetiva de formação ao longo da vida tal como o nome indica (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Embora a criança tenha um papel ativo na sua própria aprendizagem o docente tem, também, um papel fulcral no desenvolvimento dessa aprendizagem promovendo interações que potenciam a Zona de Desenvolvimento Proximal, esta é uma teoria socioconstrutivista defendida pelo psicólogo Vygotsky, que apresenta a diferença entre o que a criança consegue realizar autonomamente e aquilo que ela é capaz de concretizar com o apoio do docente (Fino, 2001). Deste modo, o docente deve prestar esse apoio através de recursos adequados para que a criança possa desenvolver as suas competências ao longo do tempo consoante as suas necessidades (Fino, 2001).

Importa ainda referir que, para contribuir para uma educação mais holística é importante basear-se nos quatro pilares da educação considerados fundamentais para cada criança, nomeadamente, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors et al., 1996). O primeiro pilar, aprender a conhecer implica a compreensão do mundo que a rodeia e o interesse em descobrir mais. O segundo pilar, aprender a fazer, está relacionado com o anterior visto que refere-se à aquisição de

conhecimentos e competências. Relativamente ao terceiro pilar, aprender a viver juntos está associado à convivência e cooperação da criança com os outros. Por fim, o quarto pilar aprender a ser, que concerne ao desenvolvimento total do “eu” onde a criança aprende “como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (Delors et al., 1996, p. 99).

Posto isto, e de forma a promover e a facilitar a aquisição de saberes e a garantir a consolidação das aprendizagens conseguidas dia após dia, o docente tem de ser capaz de organizar e orientar as práticas. Os docentes capacitados para ambas as valências da EPE e do 1.º CEB, ou seja, com perfil duplo têm um forte conhecimento acerca das pedagogias transversais, este perfil tem o objetivo de “assegurar um melhor ajustamento entre a oferta de formação e as necessidades efetivas do sistema educativo” (Decreto-Lei 79/2014, de 14 de maio). Uma das vantagens é que este docente consegue entender com maior clareza a importância e a influência que a transição e, conseqüentemente, a adaptação tem na vida da criança, sendo crucial dar uma atenção especial a esse processo organizando dinâmicas para facilitar a passagem de etapa tranquilamente.

Com isto, importa também, dar atenção ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, que está organizado em Princípios, Visão, Valores e Competências. Este documento orientador evidencia “competências que as crianças e os jovens devem adquirir como ferramentas indispensáveis para o exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa na sociedade” (Martins et al., 2017, p. 10).

Assim sendo, mostra-se pertinente que sejam realizadas reuniões entre os profissionais de diferentes níveis educativos que estiveram ou irão estar responsáveis da educação das mesmas crianças. Cabe a toda a organização educativa garantir a articulação e a continuidade do processo na educação de cada criança (Lopes da Silva et al., 2016).

Na perspetiva de facilitar a transição e a adaptação das crianças, a metodologia de trabalho por projeto (MTP) pode ser facilitadora da transição. No decorrer da prática PES houve constantemente o cuidado em articular as diversas áreas de conteúdos para que as aprendizagens fossem significativas. A MTP pode resultar na criação de sentido de pertença, de responsabilidade mútua e de solidariedade com os outros (Vasconcelos (coord.), et al., 2012). De acordo com a mesma autora (2012), a MTP pode ser dinamizada com crianças que frequentem qualquer nível de ensino, tendo ainda mais eficácia na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, visto que o trabalho em “projeto é a afirmação do ser humano pela

ação” e, assim, promove, estimula e desenvolve a aprendizagem direcionando a uma co-construção do conhecimento (Sartre, s/d, citado por Vasconcelos (coord.), et al., 2012, p. 10). Nesse sentido, e de modo a que haja efetivamente aprendizagens a MTP configura-se em quatro fases, conforme se evidencia na Figura 4:

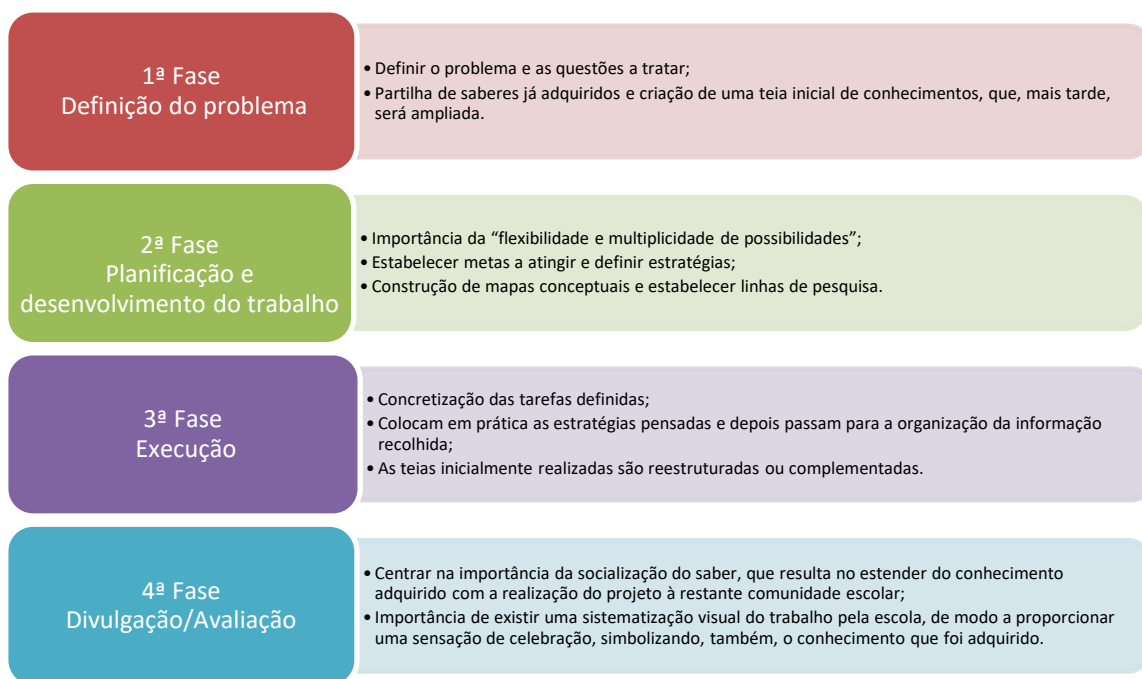


Figura 4-Quatro fases da metodologia do trabalho por projeto (Adaptado de Vasconcelos (coord.), et al., 2012)

Pela leitura interpretativa da figura supra exposta, existem critérios que devem ser considerados na escolha dos projetos, pois estes devem permitir ativar saberes, potenciar o desenvolvimento da criança e trabalhar o sentido estético, emocional, moral e social. Katz e Chard (1989) consideram, que a MTP pode ajudar a criança a desenvolver a capacidade de imaginar, de prever, de explicar e de pesquisar (Vasconcelos (coord.), et al., 2012). Outro aspeto importante é o facto de este permitir que as crianças aprendam a ser cidadãos ativos e instruídos. (Vasconcelos (coord.), et al., 2012).

Importa sublinhar que “o educador se reeduca ao educar e o educando, ao educar-se, educa a quem o educa” (Freire, 1984, p.10), com isto, percebe-se que todas as pessoas estão em constante evolução e que todos têm algo a ensinar e sobretudo a aprender.

## 1.2. QUADRO TEÓRICO E LEGAL DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Educar as crianças em idade pré-escolar (crianças desde os três anos de idade até à idade de entrada no ensino básico) significa proporcionar constantemente oportunidades para que se concretize uma aprendizagem ativa. Nesta dinâmica, desenvolvem o espírito de iniciativa, a curiosidade e a autoconfiança, que lhes será imprescindível ao longo da vida (Hohmann & Weikart, 2011). A Educação Pré-Escolar é vista como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei nº 5/97, Lei Quadro Da Educação Pré-Escolar, 1997, p. 670). A EPE tem como objetivos i) promover o desenvolvimento pessoal e social, ii) respeito pelo desenvolvimento individual, iii) potenciar o pensamento crítico e a curiosidade e iv) promover o bem-estar da criança (Lei n.º 5/97, Lei Quadro Da Educação Pré-Escolar, 1997). Apesar da frequência no EPE ser facultativa, é uma mais-valia para a criança frequentar no mínimo um ano, para que aprenda normas e valores e desenvolva capacidades e destrezas (Oliveira-Formosinho et al., 2013).

Para além disso, a Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro, agrega os princípios sobre a gestão curricular, a avaliação, a organização de atividades de apoio à família e a articulação entre a EPE e o 1º CEB. Neste sentido, o educador deve considerar os objetivos presentes na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar supramencionados, “a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo definidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e a continuidade e a intencionalidade educativas” (Circular nº 17/DSDC/DEPEV/2007, de 10 de outubro, p. 2). Relativamente à avaliação, esta tem um papel importante na prática educativa, sendo constantemente necessário recorrer à observação e reflexão, pois “implica uma tomada de consciência da ação, sendo esta baseada num processo contínuo de análise que sustenta a adequação do processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo, tendo em conta a sua evolução” (Circular nº 17/DSDC/DEPEV/2007, de 10 de outubro, p. 4). Com isto, é também, fundamental envolver a criança nessa análise e avaliação, uma vez que “enquanto protagonista da sua própria aprendizagem, tomar consciência dos progressos e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando” (Circular nº 17/DSDC/DEPEV/2007, de 10 de outubro, p. 4), isto permite que consiga compreender melhor o seu processo e como gerir essas informações de modo a desenvolver aprendizagens.

A Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, revela que a avaliação é executada de forma contínua e conforme foi referido anteriormente tem a criança como protagonista da sua aprendizagem. Neste sentido, o educador recolhe informação, analisa, interpreta e reflete de modo a tomar decisões com o intuito de favorecer a qualidade das aprendizagens (Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril). Nesta perspetiva, o educador recorre a distintos instrumentos e técnicas para realizar a avaliação, como por exemplo, a observação, fotografias, gravações de áudio e de vídeo, os portefólios construídos com as crianças, entre outros. Isto “permite, ao educador “ver” a criança sob vários ângulos” (Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, p. 5), pois assim acompanha o seu desenvolvimento e adequa a sua intervenção às necessidades das crianças.

As OCEPE apresentam um conjunto de princípios importantes, nomeadamente o desenvolvimento e a aprendizagem como sendo fundamentais para a evolução da criança, reconhecer a criança como sujeito ativo, dar resposta a todas as crianças e a construção articulada do saber. As OCEPE referem, também, a observação, o registo, a documentação, a planificação, a ação, a avaliação, a comunicação e a articulação, enquanto etapas a serem consideradas no desenvolvimento de atividades e/ou projetos. Para a realização de uma planificação é necessário ter em consideração a observação, o registo e a documentação que foi feita previamente, assim como, as intenções educativas e as adaptações face às necessidades das crianças, com o intuito de promover novas experiências de aprendizagem. Após a planificação, o educador dinamiza-a e posteriormente avalia-a, sendo que, ao pôr em prática este procedimento compreende, sistematiza e reflete acerca das metas traçadas. Simultaneamente, poderá obter indicações para novas situações/competências a desenvolver e até para uma organização/reorganização do ambiente educativo, baseando-se sempre nas necessidades e nos interesses das crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

Este é um documento que se apresenta dividido em três áreas de conteúdo. A Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação, que se subdivide em quatro domínios: o Domínio da Educação Física, o Domínio da Educação Artística, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática, e a Área do Conhecimento do Mundo. É importante referir que apesar de ser feita uma organização por áreas, estas podem e devem estar articuladas de modo a proporcionar uma aprendizagem global numa perspetiva holística (Lopes da Silva et al., 2016).

Face à organização curricular emanada pelas OCEPE, importa identificar os diferentes modelos curriculares que podem ser ajustados e articulados com a gestão do currículo: a abordagem HighScope, o Movimento da Escola Moderna (MEM), Reggio Emilia e Maria Montessori.



Figura 5- Características dos modelos curriculares (Adaptado de Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013)

Importa, ainda, mencionar o quão essencial é o brincar no desenvolvimento da criança e na construção da sua personalidade, pois “o brincar está profundamente ligado à aprendizagem, principalmente nos primeiros anos de vida, e é através dos brinquedos e das brincadeiras que a criança descobre o seu papel no mundo” (Silva & Sarmiento, 2017, p. 42). Ao brincar a criança explora o mundo, realiza descobertas, experimenta novas sensações, cresce, cria laços sociais e afetivos, estimula a imaginação e a criatividade, aprende a ultrapassar obstáculos, exercita a concentração e a atenção, aprende a partilhar e a respeitar o outro e constrói o seu saber (Silva & Sarmiento, 2017). Ou seja, brincar traz muitos benefícios para a criança e é necessário e fundamental dar a oportunidade para tal, pois assim a criança está “a desenvolver aptidões e atitudes que irá utilizar em diversas situações do seu quotidiano e ao longo da sua vida” (Silva & Sarmiento, 2017, p. 42).

### **1.3. QUADRO TEÓRICO E LEGAL DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO**

O 1º CEB equivale aos primeiros quatro anos de ensino obrigatório, para além disso é também uma etapa gratuita e universal que visa “criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos” (Lei Nº 49/2005, de 30 de agosto). Assim sendo, o professor deve ter por base documentos orientadores, tais como as Aprendizagens Essenciais (AE), PASEO e a matriz curricular-base. Nesta perspetiva, importa ainda referir que o PASEO (2017) contribui para a organização do sistema educativo e prepara o aluno para a vida posterior à escolaridade obrigatória, através do desenvolvimento das suas competências, conhecimentos, capacidades e atitudes, assentando na transversalidade de saberes. Em relação às AE, estas são “o conjunto de conhecimentos a adquirir, articulados (...) e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver por todos os alunos em cada área disciplinar” (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, Artigo 3.º). Este documento tem como um dos principais objetivos cruzar e articular diferentes áreas curriculares, considerando os objetivos de aprendizagem e as estratégias diferenciadas para cada aluno.

Deste modo, a matriz curricular-base, expõe as componentes do currículo, mostrando que estas devem ser exploradas com base na articulação expondo, também, a sua carga horária. Assim, as componentes em questão são o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, a Educação Física, a Educação Artística (Artes Visuais, a Dança, a Música e a Expressão Dramática/Teatro), o Inglês, a Cidadania e Desenvolvimento, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), a Oferta Complementar, o Apoio ao Estudo e por fim, a Educação Moral e Religiosa e as Áreas de Enriquecimento Curricular que as instituições são obrigadas a oferecer, mas são de frequência facultativa (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, Anexo I).

É, ainda, importante mencionar que o ensino deste ciclo de ensino é globalizante e caracterizado pelo regime de monodocência, sendo que pode ser coadjuvado em determinadas áreas curriculares, habitualmente em educação física, língua estrangeira e educação musical (Roldão, 2009) – tal aspeto, não esteve presente durante a PES, no entanto já tinha sido desenvolvido previamente pela professora cooperante. Este regime mostra-se benéfico, uma vez que permite criar uma relação afetiva com o aluno e conhecer melhor as individualidades de cada um, proporcionando assim um ambiente de bem-estar, segurança e

confiança onde o aluno se sente predisposto a aprender (Roldão, 2009). Assim, esta relação permite que o professor consiga responder aos interesses e necessidades dos alunos visto que observa e interage com os mesmos, para isso precisa criar atividades pedagógicas que promovam aprendizagens significativas e que sejam motivadoras de modo que os alunos desenvolvam os seus próprios conhecimentos.

Um único professor facilita na organização do currículo e para que este seja desenvolvido de forma ativa, responsável, integrada e inclusiva, como dita os princípios orientadores que um professor do 1.º ciclo deve portar (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto), é essencial que exista uma constante articulação de conteúdos de modo a tornar as atividades pedagógicas mais dinâmicas e enriquecedoras para o aluno. Segundo Zabalza (1987), currículo são metas a alcançar, assim como o percurso a fazer para as atingir. Para isso, é necessário “dispor de flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais” (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho). Neste sentido, surge o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular com o objetivo de possibilitar que as escolas participem no desenvolvimento curricular de forma a enriquecê-lo tendo por base a confiança, responsabilidade e autonomia, permitindo uma gestão flexível do currículo (Despacho nº5908/2017, 5 de julho) - aspeto desenvolvido no decorrer da PES (cf. Capítulo III). Tal gestão caracteriza-se por possibilitar cada escola a adequar o currículo tendo em conta o seu contexto e os alunos visando sempre o currículo delineado a nível nacional (Serrazina, 1999).

Neste âmbito, a flexibilidade curricular deve estar sempre presente em contexto sala de aula, onde o docente deve planificar segundo as unidades de aprendizagem presente nas aprendizagens essenciais de cada área curricular. Tal como afirma e defende Serrazina (1999), o currículo é formado pelas “intenções globais [do 1.º CEB] e o conjunto dos programas das diferentes áreas disciplinares (...) e pelo facto de existir um único professor, é entendido que as diferentes disciplinas sejam tratadas de um modo interrelacionado” (Serrazina, 1999, p. 39). Segundo esta perspetiva, entende-se que esta é uma estratégia capaz de desenvolver aprendizagens holísticas nas crianças, pois, ao mesmo tempo, fornece-se e relaciona-se as bases de diferentes disciplinas.

Assim sendo, torna-se perceptível a importância da articulação no currículo do 1º CEB. Esta permite promover aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências, correspondendo aos interesses e necessidades do aluno, sendo contextualizadas e partindo

dos seus conhecimentos prévios de forma a proporcionar mais qualidade na aquisição de conhecimentos. Nesta perspetiva, é fundamental que o professor promova uma articulação curricular, pois “a aprendizagem é favorecida quando existe uma relação entre conteúdos” (Leite, 2012, p.88). Existem quatro conceitos da articulação curricular, são eles a multidisciplinaridade, a intradisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. No que concerne à multidisciplinaridade, esta assume uma organização com diversas disciplinas que apesar de manterem os seus limites, estabelecem relações entre si (Leite, 2012). Relativamente à intradisciplinaridade, esta consiste no aprofundamento de conteúdos dentro da mesma área do saber (Leite, 2012). A interdisciplinaridade baseia-se numa inter-relação de conteúdos que pertencem a diferentes áreas do saber (Leite, 2012). Por fim, a transdisciplinaridade continua a ter por base os conhecimentos e esta “corresponde ao grau máximo de coordenação entre as disciplinas e interdisciplinas e é apontada como facilitadora da interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade” (Leite, 2012, p.88). No decorrer da PES, verificou-se que a MTP, desenvolvida pelo par pedagógico, potencia, fortemente, a transdisciplinaridade, favorecendo ainda a articulação das áreas curriculares com temáticas e aprendizagens que não se encontram no currículo, tal como está explanado no DL 55/2018, de 6 de julho.

Com isto, pode-se concluir que é de facto essencial que, na conceção da planificação, o professor tenha em conta a articulação, com vista a proporcionar momentos enriquecedores ao aluno, onde é sujeito ativo da construção do seu próprio conhecimento, sendo o docente um facilitador desse processo.

No sentido de colocar o supramencionado em prática, é importante compreender que todos os alunos têm a sua individualidade, o seu ritmo e as suas particularidades. Posto isto, é necessário conseguir corresponder aos seus interesses e necessidades, procurando dar resposta a cada um através de diversas formas de motivação. Deste modo, é crucial ir ao encontro de uma educação e, conseqüentemente, de uma escola inclusiva “enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos” (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 julho, artigo 1º), tendo o intuito de promover uma educação para todos fomentando a liberdade, o respeito e o acolhimento da diversidade. A igualdade de oportunidades defende a medida universal da diferenciação pedagógica, ou seja, tem em consideração os diferentes estilos de aprendizagem, o respeito pela individualidade de cada um e a valorização das suas competências (Pereira et al., 2018),

considerando não só a escola inclusiva nas crianças com mais dificuldades, mas tendo também em conta as crianças com facilidade na aprendizagem. Tal questão foi desenvolvida no decorrer da PES, na elaboração das estratégias que respondessem a todas as crianças, considerando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e, ainda, as características individuais (cf. Capítulo II e III).

Neste sentido, o modelo do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) revela-se a cartilha da inclusão uma vez que, constitui-se como estratégia de diferenciação pedagógica que proporciona ambientes de aprendizagem benéficos e acessíveis a todos (Prais et al., 2020). O DUA consiste em três princípios base, são eles: múltiplos meios de motivação, ou seja, de que forma o professor pode motivar os alunos; múltiplos meios de representação, isto são as opções de representação e apresentação da informação e, por fim, múltiplos meios de ação e de expressão, ou seja, permitir a utilização de diversos meios para participar nos momentos de aprendizagem (Pereira et al., 2018).

Considerando a diferenciação pedagógica, e permitindo o desenvolvimento integral das crianças, é fundamental a utilização de recursos variados, tanto analógicos como digitais, como forma de resolver problemáticas e desenvolver conceitos. Assim, e visando que as crianças vivem, cada vez mais, num mundo tecnológico, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) apresentam-se como meios que potenciam o desenvolvimento cognitivo e social da criança, desenvolvendo autonomia e a capacidade de recolha, seleção e verificação da informação (Souza et al., 2017). No decorrer da PES, fomentou-se o contacto e exploração de diversos recursos tecnológicos visto que as crianças se tornaram utilizadores autónomos capazes de utilizar distintas fontes informativas e meios de comunicação, como por exemplo o uso de tablets, computadores, robôs e outros, tal como será evidenciado no terceiro capítulo. Estes exemplos caracterizam-se por serem “recursos tecnológicos adequados para auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem”, onde o docente deve “procurar estimular os alunos a pensar, instiga a curiosidade e fortalece a autoestima sobre os assuntos a serem abordados” (Marques e Vitti, 2016, pp.112 e113). Também, os recursos analógicos devem ser utilizados como forma de potenciar o seu manuseamento e exploração de uma forma mais prática e real, por parte das crianças, indo ao encontro das matrizes encontradas nos documentos orientadores podendo fazer registos, fotográficos e escritos. Essa importância deve-se ao facto destes recursos “facilitarem a compreensão de um conceito/fenômeno desconhecido ou não familiar (domínio alvo) aos alunos, mediante o estabelecimento de

comparações com um conceito/fenômeno mais familiar (domínio análogo) a eles” (da Silva et.al, s/d, p.1).

Como forma de valorizar as capacidades, interesses e necessidades de cada aluno, de modo a compreender e respeitar que todos os alunos são seres individuais, pode-se basear na Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner. Esta teoria defende que os alunos são providos de distintas inteligências, são descritas oito (Figura 5).

Inteligência Linguística	• Capacidade de comunicar e pensar através de palavras
Inteligência Lógico-Matemática	• Utiliza o raciocínio matemático na resolução de problemas
Inteligência Interpessoal	• Valorização do trabalho em colaboração
Inteligência Intrapessoal	• Trabalho individual, no seu espaço e tempo
Inteligência Espacial	• Visualizar e compreender imagens visuais e espaciais
Inteligência Musical	• Desenvolvimento e memorização através de sons e ritmos
Inteligência Corporal-Cinestésica	• Transmitir mensagens através da expressão corporal
Inteligência Naturalista	• Reconhecer o mundo natural

Figura 6- Teoria das Inteligências Múltiplas (Adaptado de Emst-Slavit, 2001)

Importa referir que esta teoria surgiu com a intenção completamente oposta à pedagogia tradicional de transmissão. Neste sentido, emergem diversas pedagogias participativas, nomeadamente, a Pedagogia em Participação que tem um papel importante, tendo em conta que promove ambientes onde as interações são a base das atividades, ou seja, permite que o aluno adquira conhecimentos e construa a sua própria aprendizagem de forma colaborativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Nesta pedagogia, inserida no paradigma socioconstrutivista, as crianças têm a possibilidade de formular questões, gerar hipóteses (testando, posteriormente, a sua veracidade), desenvolvendo uma atitude reflexiva, dando sentido às suas experiências e aquisições, tendo por base um ambiente democrático (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Ademais, as utilizações de metodologias ativas são de essencial uso em contexto de sala de aula, uma vez que, “são importantes recursos

para a formação crítica e reflexiva dos estudantes por meio de processos de ensino e aprendizagem construtivistas (...) quando favorecem a autonomia e a curiosidade dos educandos”. Esta prática verificou-se ao longo da PES, por exemplo através de rotação de grupos por estações, sala invertida, onde as crianças pesquisavam em casa e apresentavam na sala de aula, e, também, a ‘peer instruction’, que, a pares, discutiam um tema que, anteriormente em casa, tinham analisado e investigado.

Por fim, os princípios teóricos elucidados ao longo deste capítulo, que foram cruciais orientadores da prática educativa, estarão visíveis na descrição e reflexão das atividades e projetos desenvolvidos no contexto da PES (cf. Capítulo III).

Para adaptar o quadro teórico e legal, da melhor forma possível, é necessário um conhecimento e reflexão relativamente aos contextos educativos onde são desenvolvidas as práticas pedagógicas. Assim, no seguinte capítulo encontram-se analisados os contextos educativos onde se desenvolveu a PES, bem como a metodologia de investigação utilizada.

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

“Uma criança, um professor, um livro e um lápis podem mudar o mundo.”

(Yousafzai & Lamb, 2013, p. 211)

A prática educativa deve ser coerente e sustentada, numa lógica de investigação ação, de modo a potenciar dinâmicas de ação e reflexão, que geram novas possibilidades de investigação. Estes ciclos materializam-se em aprendizagens significativas, no entanto estas exigem que sejam enquadradas num contexto e nas singularidades dos grupos onde se desenvolve a ação. Pelo que se torna fundamental o conhecimento aprofundado da instituição e das características do grupo onde se vai intervir.

### **2.1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DA INSTITUIÇÃO**

A instituição onde a PES se realizou pertence ao Agrupamento de Escolas do Grande Porto. Este é constituído por nove estabelecimentos de ensino, nomeadamente, quatro jardins de infância, duas escolas básicas com Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma escola básica apenas com 1.º CEB, uma escola básica com 2.º e 3.º ciclos e uma escola secundária, sendo esta última a escola sede.

Segundo o Plano de Inovação (PI), o agrupamento visa articular três dimensões estratégicas de intervenção, que se consubstanciam no sucesso educativo, a prevenção do abandono escolar e a qualidade da ação educativa. Pretende ainda, garantir o respeito pelos valores de equidade, justiça, responsabilidade, excelência, exigência, liberdade, democracia, conhecimento e inovação. O agrupamento tem como missão conceder um serviço educativo de qualidade, de modo a potenciar aquisições de competências nos domínios cognitivo, afetivo e motor (PI 2019/2021).

O Agrupamento tem parcerias estabelecidas com diversas entidades, proporcionando a relação escola – comunidade, tais como: Ciência Viva; Instituto Português da Juventude; Biblioteca Municipal; Instituto de Investigação e Inovação em Saúde; Ciência Viva; Liga

Portuguesa Contra o Cancro (LPCC); Cruz Vermelha; PSP - Escola Segura, entre outras (Plano estratégico de educação para a cidadania 2019/2022).

Identificando alguns dos projetos comuns a ambos os níveis educativos destacam-se alguns, tais como o projeto Eco Escolas que pretende incentivar ações e estratégias no âmbito da Educação Ambiental para a Sustentabilidade. O projeto “Lipor: Geração +” que fomenta práticas como a reciclagem de resíduos, compostagem e boa gestão dos recursos naturais. E também, o Projeto “Magicar...ideias e palavras” que favorece competências de consciência fonológica em crianças de 5 anos.

Os princípios do agrupamento têm como base o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. Assim sendo, habilita os alunos a nível de saberes e valores, promove a inclusão, a adaptabilidade, a estabilidade e procura ter sempre uma gestão coerente e flexível do currículo de modo, a corresponder às necessidades e interesses dos alunos. O Centro Escolar possui uma Associação de Pais e Encarregados de Educação (EE) que é uma organização sem fins lucrativos, tendo como função defender, coordenar e representar os Pais do Centro Escolar e da escola.

Quanto à sua organização em termos de infraestruturas, apresenta-se dividida em dois lados amplos, um correspondente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico e outro ao Pré-Escolar. O lado do 1.º Ciclo integra uma biblioteca (comum a todos), um gabinete de apoio, uma sala com materiais de ciências, de música, de matemática e de informática, quatro casas de banho e uma sala de professores, esta valência possui três turmas do 1.º ano, três turmas do 2.º ano, duas turmas do 3.º ano e três turmas do 4.º ano, albergando, no total, 11 turmas. O lado da EPE apresenta cinco salas de atividades, uma sala utilizada nas horas de prolongamento, uma casa de banho, uma sala de arrumos e uma sala bengaleiro/roupieiro. O refeitório é comum ao do 1.º Ciclo, mas com horários diferentes. Importa referir que, neste espaço de refeições, as mesas e cadeiras possuem uma ergonomia adequada potenciando a autonomia, a boa postura e o convívio.

Não menos importante que os aspetos espaciais e organizacionais, suprarreferidos, o espaço exterior da instituição, constitui-se num verdadeiro espaço de aprendizagem. É amplo com algumas infraestruturas (escorregas, balizas, jogos desenhados no chão) e alguns espaços verdes o que possibilitam o contacto direto entre as crianças e a natureza. Aliás, segundo o modelo Reggio Emilia, “o espaço exterior deve estar adaptado às idades e níveis de

desenvolvimento das crianças de forma a oferecer-lhes múltiplas oportunidades de realizar experiências activas, favorecendo o desenvolvimento social e cognitivo” (Oliveira-Formosinho et al., 1998, p.109).

### **2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

No decorrer da realização da PES, o par pedagógico esteve, em contexto EPE na Sala 5, que inicialmente apresentava um total de 25 crianças, mas uma das crianças saiu uma vez que os encarregados de educação mudaram de residência. Assim sendo, o grupo atualmente é constituído por 24 crianças, 12 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, das quais doze com 5 anos, seis com 4 anos e outras seis com 3 anos. Nenhuma das crianças está identificada com Necessidades Adicionais de Suporte à aprendizagem e inclusão, no entanto uma das mesmas apresenta perturbação global de desenvolvimento com atraso de linguagem (expressão e compreensão), dificuldades na comunicação e socialização, dificuldades na grafomotricidade e regulação socioemocional, revelando, assim, características clínicas compatíveis com espectro de autismo, esta informação clínica foi fornecida pela médica que acompanha a criança em questão. Devido à falta de informação no momento da matrícula, a criança não foi sinalizada e não houve redução do número de crianças, conforme determina o Decreto-lei 54 de 2018. Há também uma criança com diagnóstico terapêutico de perturbação da linguagem e, por isso, frequenta a terapia da fala.

O grupo apresenta dificuldades relativamente ao cumprimento das regras de convivência social, como o aguardar a sua vez para falar, estar sentado no seu lugar, gerir conflitos e lidar com as frustrações. No que concerne aos interesses do grupo, a maioria demonstra particular interesse pelas áreas relacionadas com a Expressão Plástica, pela Expressão Musical, pela animação e dinamização de histórias, pela área dos jogos e por experiências científicas.

As interações entre pares e adultos constituem-se momentos de aprendizagem e, na ótica de Lopes da Silva et al. (2016) “(...) constituem-se oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento” (p.8), pelo que devem ser promovidas e

estimuladas. Sublinha-se que as interações do grupo são por norma positivas, existe entre eles o sentido de entreatajuda, mas existem também, momentos de discórdia, uma vez que as crianças apresentam dificuldade em partilhar e em gerir conflitos. Nesta perspetiva, o papel desempenhado pela educadora e pelo par pedagógico era de colaboração, estabelecendo com as crianças um clima de segurança e confiança de forma a criar um ambiente propício a aprendizagens.

No que diz respeito ao espaço da sala, esta usufrui de luz natural, pois contém várias janelas. O espaço deve facilitar as aprendizagens e deve ser potenciador da autonomia das crianças, conforme recomenda (Zabalza, 1992), deste modo, a sala de atividades encontra-se dividida por “áreas diferenciadas de atividade para permitir diferentes aprendizagens curriculares” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.83) nomeadamente, a área do faz de conta, a biblioteca, os jogos, as construções, a garagem, os animais, a plasticina e a pintura. Há uma grande variedade de recursos em cada área, todos ao alcance das crianças para que estas possam ser autónomas, pois “materiais agrupados de forma perceptível e acessível facilitam a percepção da criança e tornam possíveis o seu uso independente” (Oliveira-Formosinho et al., 1998, p.67).

Considerando o referido, a organização da sala sustenta-se na metodologia HighScope, de cariz construtivista, uma vez que esta procura através de vários meios fazer com que haja uma divisão clara do espaço potenciando a independência da criança (Oliveira-Formosinho et al., 1998).

A sala está disposta com mesas e cadeiras adequadas às crianças e existe, também, na sala um lavatório, a zona de colocar as lancheiras, um estendal para pendurar os trabalhos e as pinturas, um computador, colunas e um projetor, existe também, “contentores” para a separação do lixo de modo, a incentivar as crianças a fazer essa separação e algumas já o conseguem fazer sem ajuda. Existia, ainda uma tenda que era o refúgio da criança com autismo quando se sentia mais inquieta ou estressada, conseguindo assim retomar à calma.

A área do faz de conta era composta por uma cozinha, equipada com um fogão, um lava-loiças, dois armários, alguns pratos, talheres, panelas, chaleira e comidas em plástico, uma balança de cozinha, uma mesa e quatro bancos em madeira. Existia, também, uma cama, um roupeiro com cabides e roupas para as crianças vestirem, um telefone, quatro bonecos, um ferro de passar roupa em plástico, e uma caixa registadora. Havia ainda, uma penteadeira que contém um espelho, conceito defendido pelo método montessori, algumas crianças

gostam de se ficar a olhar ao espelho e até falar ou fazer gestos, divertindo-se com a sua imagem. Esta área promove a imaginação, o jogo simbólico e o brincar ao “faz de conta” em que a criança “recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhe múltiplos significados” (Lopes da Silva et al., 2016, p.52).

A área da biblioteca era constituída por uma estante com alguns livros e três puffs coloridos. Nesta área “as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 66).

A área das construções possuía algumas caixas com vários tipos de legos e peças de encaixe e uma caixa com dinossauros para montar. A área dos jogos era constituída por uma estante onde tinha uma grande variedade de jogos, como por exemplo, de seriação, contagens, classificações, puzzles, encaixes, ábacos horizontais e verticais, associação, memória, jogo do galo, etc. Esta área promove o raciocínio lógico e a concentração. Em relação a estas áreas em específico as crianças podem usufruir dos materiais tanto no espaço de sala como nas mesas.

A área da pintura encontrava-se perto do lavatório da sala e era composta por um cavalete de pintura, tintas, aguarelas, pincéis, esponjas, folhas brancas, revistas, lápis de cor, lápis de cera, marcadores, lápis de carvão, tesouras, colas. Quando as crianças queriam fazer algum desenho ou recorte e colagem faziam nas mesas, o cavalete era destinado à pintura, as pinturas das crianças ficavam depois de prontas expostas no estendal da sala durante o dia. Importa referir, que algumas crianças têm o seu próprio material. Esta área desenvolve a motricidade fina, a criatividade, o sentido estético. Por fim, a área da garagem era constituída por uma pista em formato puzzle, uma pista de madeira e carros. Visto que, as áreas por si só já têm uma intuição pedagógica “permite-se à criança experienciar o Mundo de diversos ângulos e fazer dessa experiência uma aprendizagem activa” (Oliveira-Formosinho et al., 1998, p.69).

O espaço “parede” também se constitui numa plataforma de aprendizagem, uma vez que “servem de espaço temporário ou permanente de exposição dos trabalhos das crianças (...) dando um aspecto esteticamente agradável e providenciam documentação acerca das atividades e sobre os passos seguidos nos projectos”, conforme aconselha o modelo Reggio Emilia (Oliveira-Formosinho et al., 1998, p.111).

Nesta lógica, as paredes da sala vão sendo preenchidas com os trabalhos desenvolvidos pelas crianças ao longo do ano, possibilitando a observação, o contato. São

paredes que falam e documentam os processos de aprendizagem (Malaguzzi, 1994, citado por Oliveira Formosinho et al., 1998).

No que concerne ao espaço exterior destinado à educação pré-escolar era amplo, com alguns recursos, como escorrega, uma casinha, triciclos, pneus e legos grandes e com o pavimento de borracha para evitar que as crianças se magoem. As crianças também têm acesso à parte de cimento em que tem os jogos desenhados no chão e à zona de espaços verdes onde as crianças gostam de estar muitas vezes, observam os bichinhos de conta, arrancam flores e brincam com a areia que tem lá perto, Maria Montessori enfatizava a importância do contato com a natureza para a criança em desenvolvimento. Havia também, no exterior, uma pequena horta algo defendido pelo modelo Reggio Emilia que menciona a importância de a criança cultivar plantas ou legumes. Com isto, importa referir que o espaço exterior permite desenvolver diversas aprendizagens possibilitando as crianças “se exprimirem e desfrutarem as incertezas dos espaços exteriores, quer construídos ou naturais”, promovendo a autonomia (Neto & Lopes, 2017, p.77).

No que diz respeito à rotina diária esta “é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (Lopes da Silva et al., 2016, p.27). Assim sendo, a rotina está organizada da seguinte forma:

<b>Rotina</b>	<b>Horário</b>
Reunião em grande grupo: eleição do chefe do dia, canção do bom dia e preenchimento do emocionómetro	9h
Atividade dinamizada	9h30
Higiene pessoal e lanche	10h
Experiências pedagógicas nas áreas desenvolvimentais da sala	10h30
Atividades lúdicas no exterior	11h
Higiene pessoal e almoço	11h45
Atividades lúdicas no exterior	13h30
Atividade dinamizada	14h
Experiências pedagógicas nas áreas desenvolvimentais da sala	14h30
Higiene pessoal e lanche	15h15

*Figura 7- Tabela da rotina diária.*

Importa mencionar que a rotina é flexível e pode sofrer alterações por vários motivos, um deles pode ser, por exemplo, o ritmo das crianças. Já que, na perspetiva do método

Montessori, respeitar o tempo de cada criança é imperativo, uma vez que o seu tempo é interno, sendo tarefa do educador ajudar neste processo organizacional.

No que concerne aos recursos humanos, a nossa sala contava com uma educadora e uma assistente operacional, no fim de novembro o grupo já podia contar também com um professor de educação física e uma professora de música.

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

Ao longo da PES, o par pedagógico esteve no contexto de 1.º CEB, numa turma de 1.º ano de escolaridade, constituída por 25 alunos, 12 rapazes e 13 raparigas, com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos. No que diz respeito à diferenciação pedagógica, procura-se sempre respeitar o ritmo de cada aluno visto que, cada um é único e irrepetível “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). Posto isto, existem dois alunos envolvidos num projeto do agrupamento nomeado de “Desenvolvimento da Consciência Fonológica”, uma vez que apresentam dificuldades no âmbito da fonologia, nomeadamente nas semelhanças fonológicas entre as palavras e na manipulação de sílabas e fonemas (Bryant & Bradley, 1985), dificultando a aprendizagem da leitura e da escrita. Estes alunos realizam na sala de aula as mesmas atividades que a restante turma, por orientação da psicóloga responsável do centro escolar. É também de salientar que existem outros dois alunos que frequentam o mesmo projeto tendo orientações diferentes por não demonstrarem as mesmas dificuldades que os alunos referidos anteriormente, sendo que estes apresentam dificuldades em estabelecer relação entre os elementos de modo a formar morfemas, palavras ou frases. Existe, ainda, um aluno que frequenta a terapia da fala, pois troca alguns fonemas, como por exemplo, o /f/ pelo /s/, e como referem Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), é necessário e importante estimular a criança para a sensibilidade da estrutura sonora das palavras para uma aprendizagem da leitura e da escrita.

De uma forma gradual, no decorrer das semanas, foi sendo possível observar as rotinas, os comportamentos e as personalidades dos alunos, a organização do espaço e do material presente na sala e as interações.

E o que concerne à relação entre a professora e os alunos, é notória uma proximidade através de diálogos e demonstrações de afeto, mostrando que se preocupa e que está disponível, transmitindo segurança e confiança para que as crianças partilhem os seus sentimentos e pensamentos e se sintam mais predispostas para aprender, pois recebem apoio e *feedback* positivo por parte da professora. Nesta perspetiva, importa mencionar que as "relações positivas e próximas entre as crianças e os professores tendem a promover o desenvolvimento académico e social, mais especificamente, atitudes mais favoráveis relativamente à escola, capacidade de iniciativa e de cooperação e competências de literacia mais elevadas" (Cadima et al., 2011, p. 18). A interação entre os alunos, de uma forma geral, é afetuosa, contudo também surgem alguns conflitos que por norma necessitam da intervenção da professora para os solucionar. Tal ocorreu porque algumas crianças apresentam alguma dificuldade em lidar com as frustrações e gerir os conflitos tendo por base uma conversa. Deste modo, ao compreender estas fragilidades foram realizadas algumas intervenções baseadas em estratégias de promoção de relação entre pares, fazendo com que aprendessem a trabalhar em equipa, a negociar e a dialogar para que fosse possível chegar a um consenso.

Importa referir que a turma demonstrava interesse por atividades dinâmicas que incluam música, vídeos, artes visuais e desafios. Foi, também, evidenciado o interesse pelo trabalho de grupo, contudo era algo à qual não estavam habituados e, por vezes, tornava-se também uma dificuldade, devido aos fatores supramencionados. No entanto, serviu de motivação para proporcionar mais atividades em que fosse possível aplicar esta metodologia de modo, a desenvolver a valorização da colaboração, pois desta forma as crianças compreendiam que "os objectivos são alcançados se e só se todos os atingirem" (Lopes & Silva, 2009, p. 10). Assim, ao longo do tempo começou a existir diálogo, negociação, partilha de ideias e conhecimentos e ajuda nas fragilidades dos colegas, de modo a que todo o grupo chegasse a uma finalidade discutida e compreendida por todos os seus elementos. Foi, ainda, possível observar que para a lecionação dos conteúdos a professora cooperante, utilizava a escola virtual, os manuais e os materiais TOP e recursos diversos como forma de responder às necessidades da turma. Em variados momentos existiu uma articulação entre áreas de conteúdo. Neste sentido, na conceção das planificações, privilegiaram-se não só os interesses evidenciados pelo grande grupo, como também estratégias que fossem ao encontro do trabalho das necessidades da turma, bem como em propostas que articulassem as diversas

áreas. Deste modo, foram dinamizadas aulas dinâmicas, que fossem diferentes do que estão habituados e que proporcionaram experiências novas, a partilha de conhecimentos prévios, a aquisição de novos conhecimentos e aprendizagens significativas.

Em relação à gestão na sala de aula, são distribuídas tarefas aos alunos que ficam afixadas na parede da sala, tarefas estas: distribuir a fruta, distribuir o material, distribuir o leite, organizar a fila, registar as faltas e presenças e registar o comportamento. Nos momentos em que uma determinada tarefa tem de ser executada, o aluno responsável levanta-se e efetua essa mesma tarefa sem necessitar de ser chamado. Este processo remete para a importância de ter uma função ao seu encargo, desenvolve o sentido de responsabilidade, incentiva a autonomia e a confiança, sendo que estas andam de mãos dadas com a motivação. Ou seja, se há a possibilidade de realizar uma tarefa sozinha, a criança, naturalmente, sentir-se-á mais confiante, responsável e motivada. Por norma, quinzenalmente, às sextas-feiras, os alunos que estavam destinados a estas tarefas supramencionadas autoavaliavam-se com cores distintas, considerando o seu desempenho no desenvolvimento das mesmas. Existia, ainda, uma heteroavaliação da turma face às mencionadas autoavaliações das crianças em questão, de forma a detetar e resolver problemas encontrados e, ainda, expor e dialogar sobre o ocorrido. De seguida, eram selecionados os novos alunos para o desempenho de cada um dos cargos referidos. No que concerne aos trabalhos de casa, os alunos têm-nos todos os dias da semana com exceção da quinta-feira que é considerado pela turma o dia de descanso. Importa, ainda, referir que no final do dia de aulas, cada aluno tem a responsabilidade de registar o seu comportamento no livro destinado a tal que levam sempre para casa para que os pais possam ter acesso de modo a estarem informados, pelo menos, uma vez por mês a professora confirma se essa tarefa está a ser realizada.

No que diz respeito aos intervalos e à hora de almoço dos alunos, estes vão para o exterior brincar que traz “benefícios [que] são muito significativos em termos de capacidade adaptativa (motora, cognitiva, emocional e social)” (Neto, 2020, p.39) e em caso de estar mau tempo, os alunos escolhem se querem brincar no átrio com as outras turmas ou se preferem ficar na sala a fazer desenhos ou a ver um filme, por exemplo. A não existência de um espaço dedicado aos recreios em casos de um clima não favorável mostrou-se preocupante, pois as crianças necessitam desse tempo de brincadeira livre, sendo fundamental para a sua

predisposição ao longo do restante dia, tal como identificado no primeiro capítulo (Neto, 2020).

Salientando aspetos relativos à sala de aula, as mesas estavam organizadas em forma de U, no entanto, uma vez que não havia espaço suficiente para todas ficarem nessa disposição, quatro mesas ficavam à frente. Esta disposição, na visão da mestrandia, permitia uma melhor interação, visibilidade e aprendizagem de todos os alunos. Os móveis da sala estão adequados à faixa etária dos alunos de modo a permitir a acessibilidade e promover a sua autonomia. A sala dispõe de muita luz natural através de três grandes janelas, sendo que dificulta colocar a sala totalmente escura para a realização de atividades que assim o exigem. As paredes da sala estão preenchidas com trabalhos dos alunos, informações sobre os conteúdos lecionando que os auxiliam durante a concretização de tarefas e *placards* interativos, onde os alunos registam as faltas e presenças e o comportamento. Isto torna-se uma mais-valia para que os alunos mantenham contacto com os recursos expostos, recorram em caso de dúvida e servindo também de divulgação dos trabalhos realizados pelos mesmos. Posto isto, importa mencionar que o computador da sala frequentemente não tinha acesso ao Wi-Fi, o que dificultava a utilização de tecnologia e a diversidade de plataformas digitais. A forma de contornar esta situação foi transportar sempre o computador pessoal, um mini projetor, colunas e utilizar dados móveis das professoras em formação. A escola continha diversos recursos analógicos (materiais de ciências e de matemática) como digitais (robôs e tablets) que através da sua requisição era possível utilizar sempre que necessário. Assim, havia uma grande exploração por parte do par pedagógico em relação a esses mesmos recursos, de modo a compreender as suas funcionalidades para incluir nas atividades propostas aos alunos.

A título exemplar, como recursos analógicos, apresentavam-se os sólidos geométricos, o ábaco, o MAB, os instrumentos musicais, arcos, bolas, entre outros. Relativamente aos recursos digitais existiam os tablets, computador, robôs, mais propriamente o DOC e a Bee Bot, e projetor de chão. Estes recursos, antes da entrada da diáde em contexto de estágio, eram muito pouco utilizados e compreende-se que a sua utilização fortaleceu as aprendizagens adquiridas, pois a aprendizagem era realizada em contexto mais prático e real, tal como identificado e analisado no capítulo anterior. O uso quer de recursos analógicos, quer de recursos digitais era, devidamente, distribuído e balanceado, uma vez que se considera que se deve fornecer diversas e múltiplas experiências, adequando as aprendizagens a todos os alunos, tal como já analisado no capítulo anterior (Pereira et al., 2018).

Relativamente à rotina diária da turma, esta é importante uma vez que, os alunos entendem que existe um tempo determinado para as atividades planificadas e para as atividades livres, permitindo uma vez mais a sua autonomia, ou seja, como o horário era do conhecimento dos alunos, estes sabiam sempre o que se seguia ao longo do dia. Assim sendo, a rotina diária das crianças iniciava às 9h onde entravam todos na sala e dava-se início às atividades planificadas. Das 10h30 às 11h era o intervalo na qual as crianças lanchavam e brincavam. Às 11h regressavam à sala e retomavam as atividades anteriores ou começavam novas. Do 12h30 às 13h30 decorria o período do almoço e o desenvolvimento de atividades livres. As crianças entravam na sala às 13h30 e desenvolviam novas tarefas até às 14h. Das 14h às 16h30 decorriam as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), os alunos que não estavam inscritos, iam embora mais cedo. Isto acontecia à segunda-feira e à quarta-feira, na terça-feira havia AEC até às 15h, de seguida um intervalo até às 15h30 e retomavam à sala para desenvolver novas atividades até às 16h30. Na quinta-feira e sexta-feira, não existiam AEC sendo que das 14h às 15h decorriam atividades planificadas na sala, das 15h às 15h30 era destinado ao intervalo onde lanchavam e realizavam brincadeiras livres. Das 15h30 às 16h30 regressavam novamente à sala e continuavam as tarefas anteriores ou iniciavam novas até à hora de sair.

É importante referir que apesar de um horário estabelecido, predomina sempre a flexibilidade garantindo que “se alcançam aprendizagens relevantes e significativas para todos os alunos” (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho) sendo então possível que a rotina sofra alterações caso seja necessário. No que concerne aos recursos humanos, a sala contava com a professora titular, com um professor de educação física, uma professora de música e uma professora de Atividades Lúdico-Expressivas nas horas que correspondiam a cada um.

## **2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

A Metodologia de Investigação-Ação (MIA) norteou o processo de aprendizagem no contexto da PES, quer em EPE e 1º CEB, na medida em que é essencial que um profissional de educação consiga realizar uma prática fundamentada. Para tal, é necessário que esteja em constante reflexão (antes, durante e após a ação), pois esse processo aporta ferramentas e facilita na tomada de decisões, até de algo inesperado que possa surgir. Nesta lógica, “uma prática reflexiva proporciona aos professores oportunidades para o seu desenvolvimento,

tornando-os profissionais mais responsáveis, melhores e mais conscientes” (Oliveira & Serrazina, 2002, pp.29-42), estando mais aptos para proporcionar às crianças oportunidades e aprendizagens significativas.

A Investigação-Ação é um modo que está dentro da investigação qualitativa, sendo esta o grande guarda-chuva. Tendo esta investigação como suporte, o docente atua com uma intencionalidade educativa envolvendo as crianças num processo significativo de aprendizagem. Uma vez que, esta manifesta uma visão holística/multidisciplinar e uma compreensão da realidade e, ainda, apresenta um carácter flexível, evolutivo e emergente. Uma das vantagens é compreender o contexto, saber lidar com as emoções e estar preparado a nível das interações (Freire, 2021). Pelo exposto, é possível afirmar que, ao longo da PES, ocorreu uma valorização e aproximação à MIA visto que, houve uma constante reflexão e articulação entre a teoria e a prática. Procedeu-se, ainda, à vivência de um processo intercalado entre a ação e a investigação.

Importa referir que a MIA apresenta pequenos ciclos de planificação, ação, observação, reflexão e avaliação, tal como nos informa Coutinho et al.(2009). Como já foi referido ao longo deste relatório de estágio, a planificação tem um papel importante para o docente, visto que na sua conceção é tido em conta todos os tópicos supramencionados, ou seja, a cada nova prática é necessária uma nova reflexão tendo em conta o que foi observado, realizado e avaliado. Isto para que sejam realizadas as alterações necessárias de modo a corresponder aos interesses, fragilidades e capacidades das crianças, favorecendo a aquisição de novos conhecimentos, experiências e aprendizagens significativas. A planificação era realizada semanalmente e continha os objetivos a promover, as áreas de conteúdo a lecionar, a organização dos materiais e do grupo, a descrição de como desenvolver as atividades pedagógicas e as grelhas de observação das aprendizagens. Relativamente à ação é relevante ter em consideração o carácter flexível da planificação, pois podem existir situações que levem à reformulação das ideias presentes na planificação, sendo que o ritmo da criança deve ser sempre respeitado, ou seja, se for necessário efetuar alterações para o bom desempenho da criança, essas devem ser realizadas.

No que concerne à técnica e recolha de dados, a observação fundamenta a ação e por isso, é fundamental que o docente observe e reflita de modo, a agregar na sua prática os resultados da sua investigação. Nesse sentido, no decorrer da PES recorreu-se à observação direta e participativa, sendo esta uma observação experiencial, que caracteriza-se por “partir

da experiência de uma situação vivida ao longo de determinado período de tempo” (Postic e De Ketele, 1992, citados em Parente, 2002), sendo que, exige atenção, intencionalidade, atenção ao emergente e ter por base quadros de referência, não sendo necessária muita preparação, planificação, nem conceitos definidos.

Segundo Estrela (1994) a “observação constitui naturalmente a primeira e necessária etapa (...) de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (p. 29). Nesta perspectiva, a observação deve ser constante e participante realizando-se de forma gradual para que seja possível adquirir todas as informações necessárias relativamente ao que fora supramencionado, modo a que a prática corresponda e satisfaça o grupo influenciando assim, todos os momentos de planificação.

A avaliação surge aliada à reflexão, uma vez que a partir da reflexão era possível realizar uma avaliação das estratégias utilizadas permitindo aperfeiçoar a prática desenvolvida. Esta consiste no processo “obtido a partir da observação” (Tavares & Alarcão, 1989, p. 175), pois a avaliação era realizada através da participação, das grelhas de observação das aprendizagens e dos trabalhos desenvolvidos. Posto isto, é necessário proceder a uma avaliação recorrendo à observação, à planificação, à ação, à reflexão e à recolha de informação, uma vez que isto permite “tomar consciência da sua ação e do progresso das crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13).

Em suma, a MIA teve um papel importante no contexto da PES, visto que as decisões tomadas ao longo deste período tiveram por base a observação realizada, a conceção da planificação e a sua execução, a constante reflexão, mais uma vez, antes, durante e após a ação, a avaliação e o questionamento inerente a todos os processos. Assim, foi possível errar para evoluir, experimentar diferentes estratégias e concertá-las, perceber as atitudes de comunicação pedagógica que funcionava ou não, procurar sempre mais sustentação, até “sair fora da caixa”, lidar com as inquietações e reconhecer um “eu pessoal e profissional” em constante redimensionamento.

Não obstante, com a implementação da MIA foi possível refletir sobre os obstáculos surgidos e, concomitantemente, lidar com as frustrações sentidas, reconstruindo a prática educativa, como se verá no seguinte capítulo.

### **3. CAPÍTULO III – AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS**

“Cabia agora às crianças pegar no fio e continuar a avançar. Tecer um mundo novo com as suas próprias mãos preciosas.” (Castellarnau & Castro, 2020, p.155)

No decorrer da prática educativa supervisionada, desenvolveram-se e observaram-se ações pedagógicas enriquecedoras, que contribuíram para desenhar um perfil profissional duplo cujo enfoque central se situou numa pedagogia de participação, onde se atendeu às características, curiosidades, interesses e necessidades dos grupos de crianças. O par pedagógico munuiu-se de recursos e instrumentos através dos quais recorreu à observação, reflexão, investigação e avaliação dos contextos, dos atores educativos e das ações pedagógicas, que, na ótica de Oliveira & Serrazina (2002) são fundamentais, uma vez que “os professores que reflectem sobre a acção estão envolvidos num processo investigativo, não só tentando compreender-se a si próprios melhor como professores, mas também procurando melhorar o seu ensino” (pp.29-42).

O presente capítulo organiza-se em dois subcapítulos, sendo que o primeiro remete para a PES realizada em contexto EPE e o segundo está relacionado com o 1º CEB.

#### **3.1. PERCURSO VIVENCIADO EM CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

A PES realizada em contexto de EPE demonstrou-se incentivadora e favorecedora na ação docente, pois permitiu que houvesse um constante questionamento e reflexão da prática, de modo, a melhorar, a proporcionar momentos significativos e enriquecedores para o grupo e, ainda, a adotar estratégias de acordo com os interesses e necessidades das crianças. A reflexão sobre a prática “é o primeiro passo para quebrar o acto de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade” (Cardoso et al., 1996, p.83). Assim, percebe-se a importância de uma constante observação e reflexão, uma vez que dessa forma, permitiu que toda a ação pedagógica partisse das necessidades e interesses das crianças através de estratégias, em colaboração com a educadora cooperante, para que fosse possível

desenvolver planificações onde a criança está no centro de toda a ação e onde lhe são proporcionados momentos de aquisição de conhecimento.

Relativamente à observação, entende-se que esta fundamenta a ação e por isso, é fulcral que o docente observe e reflita de modo, a incluir esses dados sua prática (cf. Capítulo II). Por exemplo, foi através da observação que, ao realizar as primeiras planificações verificou-se que o grupo de crianças funcionava melhor em pequenos grupos, pois torna-se mais produtivo, facilitando o auxílio do adulto. Também foi possível perceber que o seu foco e motivação tendem a prolongar-se, evidenciando-se maior envolvimento por parte das crianças. Para além disso, os pequenos grupos eram formados com diversas idades, fazendo com que existisse entreajuda entre as crianças, enriquecendo as suas aprendizagens. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, as tarefas partilhadas permitem maior confronto de pontos de vista, a resolução de problemas ou dificuldades que possam aparecer, permite também, uma aprendizagem cooperada visto que, a criança aprende contribuindo para a aprendizagem das outras crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

Deste modo, neste subcapítulo apresentam-se alguns dos momentos pedagógicos desenvolvidos, tanto os que estão inseridos no projeto de sala realizado pelo par pedagógico com as crianças, tal como outras atividades em paralelo, uma vez que ambas se constituíram significativas e potenciadoras de desenvolvimento, tanto das crianças como do par pedagógico.

Assim sendo, será abordado em primeiro plano o projeto desenvolvido, que se intitulou de: “Desde o tempo dos dinossauros até aos homens das cavernas”, este começou com um diálogo entre as crianças:

F.O- Há muitos anos, os dinossauros deixaram de existir porque um meteoro caiu na terra e destruiu tudo.

C.B- Foi assim que surgiram os homens das cavernas. Como é que eles falavam?

F.O- Como nós, porque eles também tinham boca.

As crianças manifestaram muito agrado pela interação e partilha dos seus conhecimentos com o grande grupo, e desse diálogo surgiram muitas ideias. Nesta auscultação dos conhecimentos prévios, emergiu a primeira fase da MTP designada de definição de problema (T. Vasconcelos et al., 2012). Desde esse momento, o grupo falava imensas vezes sobre os dinossauros, partilhando os referidos conhecimentos prévios e colocando algumas questões de investigação. Assim, de modo a satisfazer a curiosidade das crianças passou-se para a segunda fase da MTP que consiste na planificação e

desenvolvimento do trabalho (T. Vasconcelos et al., 2012). Sendo que, nesta fase foi colocado papel de cenário na parede da sala até ao chão e as crianças construíram o mapa concetual onde desenharam o que já sabiam, acompanhadas das legendas efetuadas pelo adulto (Apêndice A: Figura 1). Noutra parede, também exposta na parede da sala de atividades, estava o que as crianças queriam fazer, o que queriam descobrir e como o podíamos fazer (Apêndice A: Figura 2). Assim, como defende o modelo curricular Reggio Emilia “as paredes servem de espaço de exposição dos trabalhos das crianças” (Oliveira Formosinho et al., 1998, p. 111), e servem de orientação e recordatória dos trabalhos realizados e a realizar. Neste sentido, as crianças tinham contacto com o que desenharam e disseram ao longo de todo o projeto. Aliás, recorreu-se várias vezes ao que estava exposto para recordar conteúdos ou para verificar o que faltava concretizar.

Posto isto, e seguindo para a terceira fase da MTP, a execução (T. Vasconcelos et al., 2012), as crianças começaram por fazer pesquisa com a ajuda dos adultos. Primeiramente visitou-se a biblioteca, onde foram requisitados livros que eram utilizados todos os dias pelas crianças e posteriormente, foram realizadas pesquisas no computador da sala. Nesta linha investigativa, foram desenvolvidos momentos pedagógicos onde se aprofundaram conhecimentos acerca dos dinossauros. Nesta investigação permitiu-nos articular várias áreas de conteúdo, permitindo assim, a transversalidade de saberes, visto que a Área do Conhecimento do Mundo é encarada “como uma sensibilização às diversas ciências naturais e sociais abordadas de modo articulado, mobilizando aprendizagens de todas as outras áreas” (Lopes da Silva et al., 2016, p.85).

Seguindo a mesma linha de pensamento, este subcapítulo irá apresentar algumas atividades que correspondem às quatro fases da MTP.

Deste modo, respondendo à questão "quais os nomes das espécies dos dinossauros?" (fase II), presente no mapa concetual do projeto de sala, desenvolveu-se uma atividade, partindo dos conhecimentos prévios das crianças, que permitiu que estas satisfizessem as suas curiosidades e aumentassem os seus conhecimentos relativamente ao assunto (fase III). Assim, facultaram-se diversos desenhos que continham diferentes espécies de dinossauros e cada criança selecionou um para pintar e recortar (Apêndice B). De seguida, as crianças num processo de comparação, procuraram, no pictograma iniciado pela diáde, a qual das imagens se parecia mais o seu dinossauro. Tentaram, ainda, descobrir o nome e assim, estabeleceram a correspondência proposta. Terminaram adicionando o seu desenho ao pictograma. No final,

o grupo ficou com um pictograma das várias espécies de dinossauros composto por todos os desenhos das crianças, funcionando, também, como uma síntese dos conhecimentos adquiridos (Apêndice A: Figura 3). Claro que possíveis de revisitação e ampliação, a qualquer momento.

O espaço de exposição deste projeto era muito procurado e de grande interesse do grupo, gerando constantemente diálogos entre as crianças. Frequentemente se ouvia relembrem os nomes e diferenças entre as espécies, os seus habitats, alimentação e, ainda, manifestavam vontade de mostrar a todos os adultos, explicando as suas especificidades. A partir da observação descrita, compreende-se a importância da exposição das criações das crianças no espaço de sala e, de preferência numa zona ao seu alcance para permitir a interação com as mesmas, tal como recomenda o modelo curricular Reggio Emilia afirmando que "as nossas paredes falam, documentam..." (Malaguzzi, 1994, citado por Oliveira Formosinho et al., 1998, p. 111).

Deste modo, a presente atividade desenvolveu várias áreas de conteúdo de uma forma holística e integrada, articulando a área do Conhecimento do Mundo à Área de Expressão e Comunicação, mais especificamente o domínio da educação artística, o domínio da matemática, ao contactarem com uma iniciação à escrita pictográfica, às correspondências, à ordem sequencial e, também, o domínio da linguagem oral.

No decorrer das atividades subjacentes ao projeto é de destacar a autonomia das crianças ao longo de todo o processo. Esporadicamente, era apenas necessário auxiliar as crianças mais novas no manuseio da tesoura e na leitura de alguns nomes das espécies que não eram do seu conhecimento (cf. Capítulo I).

Considerando o interesse do grupo pela procura de fósseis, numa fase posterior desenvolveu-se uma atividade para dar resposta ao mesmo, estando esta presente na área do conhecimento do mundo, sendo que "enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê" (Lopes da Silva et al., 2016, p.85). Assim, a díade levou para a sala de atividades uma grande caixa de cartão que continha ossos de um esqueleto de dinossauro e uma rocha que no seu interior continha uma cabeça de dinossauro, cobertos com areia. Considerando que as crianças do grupo ficam mais concentradas quando trabalham em pequenos grupos, o par pedagógico optou por desenvolver a atividade a pares, sendo que cada um era responsável por encontrar um dos objetos da caixa e, posteriormente, limpá-lo com os utensílios disponibilizados. A seleção destes materiais, aliada à

contextualização inicial, relativa aos cuidados a ter no processo de escavação, para não danificar os fósseis, tiveram uma intencionalidade pedagógica de aproximar as crianças da realidade dos paleontólogos. Uma vez que, ao serem fornecidos pincéis, espátulas e um pequeno martelo de madeira, as crianças percebiam que todos os movimentos realizados em torno dos fósseis tinham de ser delicados e simultaneamente muito precisos. Posteriormente, à descoberta de todas as peças, o grande grupo foi dividido em dois, para que um deles construísse o dinossauro com os ossos encontrados e o outro quebrasse cuidadosamente a rocha até encontrar a cabeça de dinossauro.



Figura 8-As crianças à descoberta dos fósseis

Assim, esta atividade permitiu que as crianças desenvolvessem uma construção articulado do saber, onde "as dimensões cognitiva, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto" (Lopes da Silva et al., 2016, p.10), uma vez que a partir deste momento lúdico e da aproximação à profissão paleontólogo, as crianças adquiriram conhecimentos práticos da profissão, desenvolveram as suas capacidades de trabalho em equipa, tiveram de gerir a ansiedade, para manterem a concentração e atingirem o objetivo proposto e, por fim, desenvolveram capacidades físicas, nomeadamente ao nível da motricidade fina e precisão. Neste sentido foram articuladas as áreas do Conhecimento do Mundo, da Formação Pessoal e Social e, ainda, da Expressão e Comunicação, ao nível da linguagem oral.

Por fim, importa salientar que a motivação das crianças foi uma constante ao longo de toda a atividade, destacando-se momentos como LC: Uau, isto são ossos de dinossauro mesmo de verdade, FO: Eu quando for grande quero procurar muitos fósseis e a revisitação constante da atividade, por parte das crianças, ao longo de toda a semana, demonstrando que adquiriram aprendizagens significativas.

Tendo em conta que as crianças mostravam um grande interesse em recriar personagens e brincar ao faz de conta já que “é uma atividade espontânea da criança, que se inicia muito cedo, e em que, através do seu corpo, esta recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados” (Lopes da Silva et al., 2016, p.52). Isto foi possível ser observado uma vez que, a área do faz de conta continha um armário com roupas e fantasias que eram sempre utilizadas pelas crianças que manifestavam muita alegria ao vesti-las e ao interpretar diferentes papéis. Para além disso, as crianças apresentavam muita vontade em construir dinossauros, chegando mesmo a produzir alguns em cartão e a criar cenários de faz de conta com enredo adequado. Nesta perspetiva, o par pedagógico propôs que fossem construídas fantasias de dinossauro em cartão, entre outro material reciclado (por exemplo, caixas de leite). Esta proposta pretendia responder ao seu interesse pelo faz de conta, mas também às sugestões dos projetos do centro escolar como, o projeto Eco Escolas e o projeto “Lipor: Geração +” que incentivam a reutilização e reciclagem de materiais.

Assim sendo, numa lógica indagadora, o grupo foi questionado sobre as hipóteses de execução da proposta, quanto aos materiais a utilizar, bem como os dinossauros a representar. Para auxiliar este processo incentivou-se à pesquisa para recolha de ideias e ampliação das possibilidades desta construção. Salienta-se que-as crianças estavam no centro da ação, uma vez que a atividade partiu dos seus interesses e sugestões até porque “dialogar com as crianças sobre qual o material necessário como o adaptar e transformar e o que acrescentar, para corresponder aos seus interesses” (Lopes da Silva et al., 2016, p.52).

Após a escolha do material, este foi exposto nas mesas para facilitar a sua visualização e manuseamento por parte das crianças. A atividade foi realizada em pequenos grupos, sendo auscultado o que cada um queria fazer de modo, a possibilitar uma participação ativa e um maior envolvimento. Estando o adulto mais disponível para prestar apoio individualizado. Importa referir que as aberturas para a cabeça e para os braços foram realizadas pelo par pedagógico, visto que esta tarefa constituía algum perigo para as crianças. Com os dinossauros

montados, um pequeno grupo começou por pintar as caixas e outro construiu os detalhes das fantasias, que neste caso eram os dentes, os espigões e os olhos, sendo que os mesmos foram realizados através do desenho, recorte e pintura (Apêndice A: Figura 4). Ao realizar os pormenores supramencionados, surgiram diálogos entre os pares:

L.S- Os olhos são redondos.

F.O- Podemos fazer os dentes e os espigões em forma de triângulos.

L.C- E se usássemos aquelas figuras para passar com o lápis?

Ou seja, as crianças ao observarem o dinossauro que escolheram para representar perceberam que os seus espigões pareciam triângulos e recorreram aos blocos lógicos disponíveis na sala para contornar e facilitar assim, a sua representação, por isso, as crianças foram capazes de “reconhecer e representar diferentes formas geométricas que progressivamente aprenderão a diferenciar, nomear e caracterizar” (Lopes da Silva et al., 2016, p.80) (Apêndice A: Figura 5).

Com esta atividade pretendia-se promover o desenvolvimento do raciocínio lógico, fomentar a criatividade e o sentido estético, desenvolver a motricidade fina e promover o reconhecimento da importância da reutilização e da reciclagem. Como tal, recorreu-se à articulação de diversas áreas como, o domínio da educação artística, a área do conhecimento do mundo e o domínio da matemática. Construir as fantasias foi também uma forma de “ampliar as propostas, de modo a criar novas situações de comunicação, através de uma melhor caracterização dos papéis que está a desempenhar, permitindo alargar o tempo de envolvimento da criança e a sua expressão verbal” (Lopes da Silva et al., 2016, p.52). Nesta lógica, visto que nas suas brincadeiras as crianças já faziam de conta que eram dinossauros, foi-lhes dada a oportunidade de brincarem com as fantasias tornando mais realistas as suas representações. De anotar, que “esta forma de jogo é frequente nas crianças e desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal e na expressão de emoções” (Lopes da Silva et al., 2016, p.52).

Inicialmente pensou-se que a construção das fantasias iria demorar mais tempo, pois era necessário a tinta secar para depois ser possível fazer a montagem com os pormenores realizados, mas a tinta secou rapidamente e os detalhes também se concluíram antes do que o previsto, devido às estratégias que as crianças encontraram para efetuar a sua elaboração. Neste momento pedagógico, colocou-se ênfase no treino da destreza manual aprimorando

recorte. Após as fantasias estarem concluídas as crianças tiveram oportunidade e liberdade para as explorar, e foi com muita satisfação que os adultos da sala observaram a reação das crianças ao vestirem a fantasia com grande entusiasmo. Observavam-se, a correr, a saltar e a rosnar imitando o som do dinossauro, num verdadeiro clima de fruição (Apêndice A: Figura 6). Brincar ao “faz de conta” constitui-se como foi observado “uma forma de jogo simbólico em que a criança assume um papel de outras pessoas, animais ou máquinas para representar situações “reais” ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos” (Lopes da Silva et al., 2016, p.52).

Ao longo dos dias, as fantasias eram constantemente utilizadas pelas crianças com grande euforia, o que proporcionava momentos e diálogos muito interessantes, alguns de conteúdos que tinham aprendido e outros que serviram de mote para atividades posteriores. Na realidade “as crianças vão compreendendo o mundo que as rodeia quando brincam, interagem e exploram os espaços, objetos e materiais” (Lopes da Silva et al., 2016, p.85). Para além disso, as crianças ao explorarem as fantasias concretizavam associações e conceitos matemáticos, já que “a relação e manipulação de objetos que ocupam um espaço, a criança pode aprender o que está “dentro”, “fora”, “em cima” e “em baixo”” (Lopes da Silva et al., 2016, p.79). Mais tarde, e porque as crianças mostravam muito interesse, foi realizado um teatro com recurso às fantasias e a máscaras, anteriormente, utilizadas noutra atividade.

Tal como nas atividades supramencionadas, a atividade que se irá explanar de seguida teve como situação desencadeadora um diálogo que partiu de uma questão provocadora da díade, que respondia à proposta, por parte das crianças, de realizarmos atividades culinárias. Neste sentido, lançou-se a questão: qual seria a alimentação praticada na época dos homens das cavernas de forma a conseguir uma articulação deste interesse com o projeto a decorrer. Após esta questão surgiu um diálogo em grande grupo:

F.O- podíamos fazer uma fogueira.

M.P- como?

L.B- no meu aniversário tinha bolinhos da patrulha pata.

F.O- pode ser uns bolos pequeninos e pintávamos com a cor do fogo e púnhamos uns pauzinhos em cima.

Neste sentido, elaborou-se uma receita, cuidadosamente pensada, para promover a autonomia das crianças, ou seja, forneceram-se instruções pictográficas, uma vez que as crianças não decifravam o código escrito, valorizando sempre uma diferenciação pedagógica e recorreu-se a medidas não convencionais (Apêndice A: Figura 7). Esta receita consistia na

confeção de um bolo de iogurte que foi ao forno em formas individuais para, posteriormente, cada criança o decorar ilustrando uma fogueira, a seu gosto, recorrendo a chantilly, corantes alimentares e canudinhos.

Também o processo de confeção teve intencionalidade pedagógica ao nível da autonomia, da cooperação entre pares e de ampliação de conceitos matemáticos (medida, peso, texturas, grandeza, volume...). Neste sentido, de modo a que as crianças tivessem o papel ativo no decorrer de toda a atividade, houve o cuidado de fazer uma seleção reduzida de utensílios de modo a que as crianças não perdessem o foco e os ingredientes foram previamente separados e colocados à disposição para serem medidos e manipulados. Importa, ainda, salientar que a atividade se desenvolveu em dois grupos para que a interação de cada criança fosse maior e mais frequente.

Fazendo, agora, uma análise da atividade destaca-se a importância de estimular as crianças com "exercícios da vida prática" (p.19), tal como defende Montessori (Oliveira-Formosinho et al., 1998), uma vez que estes estímulos irão ajudar a criança a tornar-se cada vez mais independente e melhorar as suas destrezas manuais e cognitivas. Até porque cientificamente se sabe "que os conceitos matemáticos adquiridos nos primeiros anos vão influenciar positivamente as aprendizagens posteriores e que é nestas idades que a educação matemática pode ter o seu maior impacto" (Lopes da Silva et al., 2016, p.74), assim, a utilização de medidas não convencionais permitiu que as crianças comesçassem a ter contacto com as noções de grandeza e de volume, potenciando, assim, conhecimentos matemáticos. Deste modo, a manipulação de materiais para executar a receita revelou-se fundamental, pois "o desenvolvimento do raciocínio matemático implica o recurso a situações em que se utilizam objetos para facilitar a sua concretização e em que se incentiva a exploração e a reflexão da criança" (Lopes da Silva et al., 2016, p.75).

A área da educação artística também foi desenvolvida no momento de decoração das fogueiras, sendo estimulada a criatividade de cada um, bem como a sua destreza manipulatória. Para além disso, a criança, também, desenvolve e enriquece o sentido estético e a sua representação simbólica, através do contacto com manifestações artísticas distintas (Lopes da Silva et al., 2016,). Considerando o supramencionado, a educação artística "implica uma íntima ligação com as áreas de Formação Pessoal e Social e do Conhecimento Mundo, contribuindo para a construção da identidade pessoal, social e cultural" (Lopes da Silva et al., 2016, p.48).

A socialização e interajuda foi uma constante ao longo de toda a confeção, uma vez que foi a partir do diálogo entre pares que as crianças solucionaram os problemas que iam surgindo. Assim como, a observação atenta e perspicaz de todos os processos ocorridos no decorrer da confeção, compreendendo o funcionamento das misturas realizadas, pois “as crianças [verificaram] as “hipóteses” elaboradas, através de procedimentos (...) diversos, consoante a situação (experiência, observação, recolha de informação)” (Lopes da Silva et al., 2016, p.86), surgindo afirmações como:

L.S- o açúcar está a desaparecer.

A.M- olha está a fazer bolhas.

F.O- parece espuma.

M.A- posso tocar?

Nesta perspetiva, constatou-se ser uma mais-valia recorrer à exploração consoante o processo de desenvolvimento da metodologia científica nas diversas etapas, sendo estas questionar, colocar hipóteses, analisar, experimentar e recolher informação para chegar a conclusões (Lopes da Silva et al., 2016).



Figura 9- Confeção dos bolinhos.

Ao longo da atividade surgiram algumas dificuldades. Estas prenderam-se com o facto de estar planeado a utilização do forno da escola para cozinhar os bolos e, no dia, devido a constrangimentos causados pelo covid-19, não foi possível. Assim, e na senda da reflexão na

ação optou-se pela utilização do forno da educadora cooperante, em sua casa. Esta resolução, exigiu pequenas adaptações ao previamente planejado e permitiu que a atividade se desenrolasse naturalmente. Analisando o referido, é importante destacar o caráter flexível da planificação e a importância da reflexão na ação, uma vez que sem ambas, neste caso, a atividade poderia não ter sido concretizada (cf. Capítulo I e II).

Os “bolos fogueiras”, foram integradas na rotina das crianças e constituíram-se num saboroso lanche. As crianças ao constatarem que tinha sobrado bastante massa mostrou, de imediato, interesse em fazer mais bolos para partilhar com as outras salas de educação pré-escolar. Percebeu-se o entusiasmo das crianças na realização desta atividade, através dos seus sorrisos e de diálogos como:

F.O- estava muito bom.

M.P- podemos fazer receitas mais vezes?

Fica através dos diálogos expostos a certeza da implicação, o gosto por atividades práticas e a mobilização dos seus gostos e interesses, às quais se foram associando desenvolvimentos de ordem cognitiva, relacional e emocional.

Abordar-se-á agora, de forma descritiva e sustentada, uma atividade que ocorreu em paralelo ao projeto desenvolvido na sala. Consistiu numa experiência científica intitulada de “geiser colorido”, reproduzindo o efeito do candeeiro de lava magma, a realização desta experiência revelou-se pertinente, uma vez que “é essencial que se vá construindo uma atitude de pesquisa, centrada na capacidade de observar, no desejo de experimentar, na curiosidade de descobrir (...) e [na] partilha do saber” (Lopes da Silva et al., 2016, p.86). Esta atividade foi pensada e surgiu com base nos interesses das crianças, uma vez que na primeira semana da PES a educadora realizou uma atividade em que num recipiente colocavam milho, água e algodão e noutra colocavam milho, terra e água. Passado uns dias observaram o que tinha acontecido em cada recipiente e as crianças mostraram sempre muito entusiasmo e curiosidade ao longo de todo o processo. A partir desse momento as crianças pediam para realizar mais experiências transparecendo sempre muito agrado, pedindo até que fosse criada a área das ciências, apesar de não existir muito espaço na sala de atividades mais tarde essa área foi concebida. A sua existência era importante visto que, “a introdução às ciências parte dos interesses das crianças e dos seus saberes, que o/a educador/a alarga e contextualiza, fomentando a curiosidade e o desejo de saber mais” (Lopes da Silva et al., 2016, p.86).

Posto isto, e satisfazendo assim, os interesses e pedidos das crianças, levou-se para a sala dois recipientes, óleo, corantes alimentares (amarelo e vermelho), comprimidos efervescentes e água. As crianças foram organizadas em dois grupos, onde cada elemento da díade ficou responsável por guiar cada grupo. De modo, a que todas as crianças pudessem ter um papel ativo, observar melhor a experiência e, também, manter a concentração durante um maior período. Assim sendo, à medida que os ingredientes iam sendo colocados no respetivo recipiente as, crianças ficavam cada vez mais ansiosas para ver o resultado, e tinham reações que demonstravam o seu contentamento com o que estavam a vivenciar. Ao colocar o comprimido efervescente criou o efeito do candeeiro de lava magma, que suscitou euforia e comentários por parte das crianças:

C.B- Uau, que bonito

L.R- Está a fazer muitas bolhas

M.R- Tem umas grandes e outras pequeninas

A.A- Olhem está a subir mais bolhas

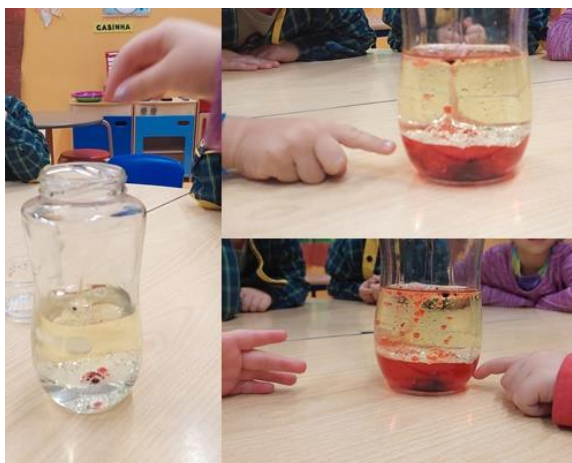


Figura 10- Processo da experiência “geiser colorido”.

Após a primeira reação ao momento de surpresa, as crianças mostraram-se muito atentas ao que ia acontecendo. Surgiram algumas especulações e explicações da sua parte, tal como se transcreve:

L.C- Foi o comprimido que fez as bolhas.

F.O- A água e o óleo não se misturam.

F.O- Há uma linha que separa.

M.P- O corante está na parte da água, por isso ficou vermelho em baixo.

Quando deixaram de surgir as bolhas as crianças fizeram uma sugestão:

L.B- E se abanássemos o frasco para ver o que acontece?

R.V- Será que vai aparecer mais bolhas?

Ao concretizar a sugestão das crianças em abanar o recipiente que continha tampa e por isso, facilitava a sua agitação, houve reações como:

V.P- Olha a água e o óleo estão se a misturar.

L.O- Está a aparecer muitas bolhas.

P.C- Agora só faz bolhas mais pequenas.

F.O- A água e o óleo já se separaram outra vez.

Uma vez que, “a partir de uma situação, as crianças [têm] oportunidade de propor explicações, de desenvolver conjunturas e de confrontar entre si as suas “teorias” e perspetivas” (Lopes da Silva et al., 2016, p.86), importa mencionar que foi dada total liberdade para que as crianças explorassem, experimentassem e tirassem as suas próprias conclusões, partilhando-as com todos, conforme se evidenciou anteriormente.

Como as crianças estão habituadas a fazer o registo gráfico após a realização de algumas atividades, questionaram se podiam registar através do desenho o que tinham observado na experiência. Apesar de não ter sido previsto, evidentemente que a sugestão foi aceite. As crianças ao realizarem o registo permitiu que o par pedagógico verificasse, para além dos diálogos, o que as crianças compreenderam e quais as suas perspetivas acerca do que observaram (Apêndice C: Figura 8). Isto porque, “importa depois que as crianças verifiquem as “hipóteses” elaboradas, através de diversos procedimentos, consoante a situação (experiência, observação, recolha de informação). A organização destes dados implica a necessidade de usar formas de registo, através de desenhos, [por exemplo]” (Lopes da Silva et al., 2016, p.86).

Importa, ainda, referir que “para estruturar e representar a sua compreensão, as crianças recorrem a diferentes meios de expressão e comunicação (linguagem oral e escrita, matemática e linguagens artísticas)” (Lopes da Silva et al., 2016, p.85), a díade teve sempre a preocupação de proporcionar momentos pedagógicos em que existisse articulação de saberes, procurando recorrer sempre à transversalidade de modo a que as aprendizagens fossem mais significativas. Para além disso, “implica também o desenvolvimento de atitudes positivas na relação com os outros, evidenciando-se assim a inter-relação com a área de Formação Pessoal e Social” (Lopes da Silva et al., 2016, p.85).

Neste momento pedagógico foi, uma vez mais, privilegiada a autonomia e a experimentação, de modo, a proporcionar vivências positivas, a aquisição de novos conhecimentos, satisfazer curiosidades e permitir a partilha de saberes, pois “todos os

indivíduos [tiveram] oportunidade de contribuir com qualquer coisa e os principais transmissores do controlo são as actividades em que todos participam...” (Dewey, 1933, citado por Hohmann & Weikart, 2011, pp.33). Esta atividade foi muito satisfatória tendo em conta, as reações das crianças, pois surgiram diálogos muito positivos, mostrando o agrado e a aquisição de conhecimentos. O *feedback* foi tão positivo que ao longo das semanas seguintes, foram realizadas outras experiências.

O momento pedagógico, que se segue, teve origem nas necessidades do grupo. Este, de um modo geral, apresenta, dificuldade em gerir as emoções e em lidar com as frustrações, o que origina algumas vezes situações de indisposição e falta de motivação para realizar atividades ou brincar com os colegas. Neste sentido, a díade após ponderada reflexão colocou a hipótese de tentar minimizar a situação, promovendo num momento pedagógico que promovesse a expressão e compreensão e o que estão a sentir, pois como refere Salovey & Sluyter (1999), “falar de emoções é um começo. Falar dos sentimentos das personagens de uma história é um começo. Construir competências é o objetivo” (p.53).

Nesta perspetiva, como “o hábito da leitura desperta e estimula a imaginação infantil, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência” (Sobrinho, 2000, p. 31), a atividade planeada iniciou com a dinamização expressiva da história “O novelo de emoções” de Elizabete Neves. De uma forma muito resumida, a história fala de uma menina chamada Marta que tem as suas emoções todas confusas e baralhadas como um novelo com muitas cores misturadas e aprende a separar cada cor que corresponde a uma emoção e a compreendê-las. As crianças estiveram com muita atenção durante toda a história, havendo, no fim, espaço para um diálogo em grande grupo refletindo sobre o que absorveram, executando assim a interpretação da história. Este diálogo permitiu verificar que as crianças compreenderam o seu significado e associavam as cores às respetivas emoções de acordo com a história. Como refere Mata (2008) “é indiscutível e de largo consenso a importância da prática de leitura de histórias, enquanto atividade regular, agradável e que proporciona interações e partilha de ideias, conceções e vivências” (p. 78). Neste sentido, presenciou-se diálogos como:

L.B- Às vezes estamos confusos e não sabemos responder como estamos naquele dia, mas temos de pensar um bocadinho e ver qual a emoção que sentimos mais.

F.O- Quando estamos chateados e sentimos raiva temos de nos acalmar para não fazermos os amigos ficarem tristes.

L.C- Se ficarem tristes pedimos desculpa e ficamos todos contentes.

Após esse momento, e de forma a dar seguimento à história, isto porque “a vertente lúdica [...] não pode, em caso algum, estar ausente do contacto precoce com o livro e com a leitura” (Ramos & Silva, 2009, p. 3), foi realizada uma atividade que consistia na dinâmica da teia de aranha formada com um novelo, Para tal, foi levado pela díade, pequenos novelos com as cores correspondentes a cada emoção, de acordo com a história, sendo estas: vermelho-raiva, amarelo-alegria, verde-nojo, roxo-medo e o azul-triste. Cada criança teve liberdade para escolher um novelo da cor que desejasse, de seguida formou-se uma roda, com os adultos incluídos a pedido do grupo. Uma criança de cada vez, mencionava a emoção que representava a cor que tinha na mão e lançava para um colega à escolha, segurando na ponta do novelo. A criança que recebeu o novelo segurava na outra ponta com uma mão (o novelo tinha o tamanho suficiente para ficar só um fio de um lado ao outro) e lançava o seu para outro colega expressando a sua emoção. O processo repetia-se até passar por todas as crianças, criando de facto uma teia.



Figura 11-Formação da teia das emoções.

A díade inicialmente, tinha algum receio que esta atividade fosse demasiado complexa e causasse alguma confusão às crianças, mas estas superaram as expectativas e realizaram com mérito o que era pretendido. A formação da teia suscitou muitas “risadas” por parte das crianças, que no fim sugeriram criar o novelo de emoções que aparecia no início da história e assim, misturaram as cores todas, o que levou a reações como:

R.V- Olha ficou uma confusão de emoções como na história.

F.O- Agora vamos ter de organizar as cores todas como a Marta (personagem da história).

Com isto, as crianças com o auxílio do par pedagógico separaram todas as cores, formando novamente os pequenos novelos.

Nesta atividade foi realizada a articulação de diversas áreas de conteúdo de uma forma holística, neste sentido, foi possível desenvolver a motricidade fina ao separar todos os fios formando novelos, a motricidade grossa no movimento de lançar os novelos. A nível do domínio da linguagem oral ao escutar e interpretar a história, uma vez que a leitura de histórias promove o desenvolvimento e o enriquecimento do vocabulário em idade pré-escolar (Lonigan, 2004) e no diálogo em grande grupo. E, também, no domínio da matemática ao identificar as cores e a nível da inteligência emocional, potenciou-se o diálogo e abertura ao outro, na senda das recomendações, pois como menciona Maria Montessori (s/d): “qual o sentido de uma criança saber os nomes das luas de Saturno, se não sabe como lidar com a sua tristeza ou a sua raiva? Eduquemos crianças sábias de emoções, crianças cheias de sonhos, e não de medos” (s/p).

Sendo assim, pode-se constatar que a atividade obteve o resultado pretendido, uma vez que as crianças começaram a estar mais dispostas e a ter uma maior facilidade em falar das suas emoções, a perceber a sua origem e a encontrar soluções. Permitiu também, que as crianças compreendessem que a confusão de sentimentos é uma ação que afeta todas as pessoas, e que podem ocorrer, vários episódios ao longo da vida. Sendo necessário tempo e espaço para organizar as emoções, e sobretudo que podem solicitar apoio para fazer essa gestão. Posto isto, as crianças foram demonstrando interesse e pedindo mais atividades sobre as emoções, ao que o par pedagógico foi respondendo e integrando noutros momentos pedagógicos. Tal atitude revelou-se fundamental para o bem-estar das crianças que foram aprendendo a expressar-se e a compreender os sentimentos, bem como a auxiliar os seus pares quando percebiam que algo não estava bem, mostrando cuidado e preocupação.

Por fim, é de salientar a importância de recorrer a métodos de construção do conhecimento onde estejam envolvidas diversas áreas do saber, conhecimento esse “transdisciplinar, contextualizado, interativo” (Santos, 2004, citado por Leite, 2012, pp.89), assim, considera-se que a aprendizagem é beneficiada quando há a articulação de saberes e conteúdos.

Em suma, analisando todo o percurso no contexto de EPE, conclui-se que houve sempre muita colaboração entre o par pedagógico e a educadora cooperante, existindo sempre um apoio e aprendizagem mútua. Existiu, ainda, frequentemente diálogo onde eram

realizadas observações, reflexões, planificações e avaliações com vista a melhorar a prática de dia para dia (cf. Capítulo I e II). Importa, também, referir que todos os momentos pedagógicos desenvolvidos contribuíram tanto para o desenvolvimento profissional da díade como para o desenvolvimento e a aquisição de conhecimento e aprendizagens das crianças.

O propósito sempre foi que a criança tivesse um papel ativo no seu processo de aprendizagem e para tal, procurou-se recorrer à transversalidade de saberes e de conteúdos. Assim, contemplaram-se os interesses e necessidades das crianças de modo, a que as atividades fossem desafiadoras e enriquecedoras. Procurando, também, valorizar os conhecimentos prévios. Ampliando-os e fomentar a partilha de informações entre as crianças. E, ainda, inovar nas estratégias pedagógicas respeitando sempre a individualidade e o ritmo de cada criança, numa lógica de flexibilidade sempre que necessário. Essas decisões refletiam-se nas reações e ações positivas das crianças o que fortalecia a vontade do par pedagógico em procurar fazer mais e melhor. Com isto, conseguiu-se verificar que no caso do projeto desenvolvido, até as crianças que inicialmente não mostravam tanto interesse pelo tema, no decorrer do mesmo começaram a ganhar entusiasmo e curiosidade em saber mais (cf. Capítulo I).

Em jeito de síntese reflexiva, é ainda importante mencionar que a PES foi uma mais-valia tanto a nível pessoal como profissional, uma vez que fortaleceu ideais, métodos, o reconhecimento de metodologias e formas de pensar, mas também, proporcionou o conhecimento e aquisição de novas ferramentas. Permitiu, ainda, colocar em prática os conhecimentos prévios, bem como a aquisição de novos conhecimentos. Conceberam-se necessidades de novas pesquisas que ajudassem a sustentar as questões desafiadoras da prática pedagógica. Este processo de investigação ação permitiu, melhorar e reinventar dia após dia, ao longo de todo o percurso formativo a nossa identidade profissional (cf. Capítulo II). Sem dúvida, que para além do supramencionado, esta experiência salientou a importância de criar laços e trouxe a confirmação da importância do brincar, e de que o papel do educador/professor consiste em mediar e proporcionar múltiplas oportunidades de exploração e conseqüentemente de aprendizagens, conseguindo assim, que todos os presentes na sala de atividades sejam mais felizes e que realizem as propostas com gosto, motivação e entusiasmo.

## 3.2. PERCURSO EXPERIENCIADO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O decorrer da PES no contexto de 1º CEB revelou-se muito incentivador para o crescimento profissional e pessoal, visto que permitiu a construção de um saber fidedigno que sustentou a prática pedagógica e, também, a superação de inquietações sentidas, inicialmente. As atividades realizadas em contexto eram diferenciadas, motivando e cativando os alunos, uma vez que proporcionava momentos de experiência. Em simultâneo, a postura adotada era uma postura indagadora e reflexiva que permitia um constante questionamento de modo a melhorar as práticas. Como refere Dewey (1993, citado por Oliveira & Serrazina, 2002), um professor que tenha uma prática reflexiva necessita de ter abertura de espírito, responsabilidade e empenho, isto porque é essencial admitir a existência de erros, encontrar alternativas, ser ponderado e cuidadoso com as consequências de cada ação, de modo a permitir melhorar as suas práticas.

Assim sendo, o presente subcapítulo será composto pela explicação e análise reflexiva de algumas atividades pedagógicas inseridas no projeto desenvolvido com uma turma do 1.º ano de escolaridade, intitulado “Tradicionalmente Português”, que foi ao encontro dos interesses já manifestados pelas crianças no projeto anterior desenvolvido com a professora titular da turma.

Uma vez que a mestrandia é proveniente dos Açores e, como tal, apresenta uma variação linguística distinta da do contexto, os alunos, estranhando os sons diferentes de algumas palavras colocaram algumas questões como:

C.C- Porque é que a professora fala meio brasileiro meio francês?

R.R- A professora é espanhola?

A.C- A professora é de onde?

P.S- Porque é que a professora fala diferente?

B.B- Oh professora, vives em Portugal?

L.P- A professora é inglesa?

Ao obterem as respostas às suas curiosidades, surgiam outras questões como: “Onde fica os Açores?” ou “Numa ilha, então a professora vive num bocadinho de terra com uma palmeira?” ou “Como a professora vem e vai todos os dias para casa?”. Deste modo, foi possível observar e aferir que os alunos, para além de revelarem muito interesse mostraram,

também, a necessidade de esclarecer e de obter respostas para as suas dúvidas, indo ao encontro das ideias defendidas na MTP, uma vez que é uma “metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique e Santos, 1989, p.140 citado por Vasconcelos et.al, 2012, p. 10).

A partir dos diálogos e questões das crianças foi possível entender que a conceção de ‘ilha’ não correspondia à realidade e, de forma, a desmistificar esta ideia tácita a, e a dar resposta a todas as questões, estava dado o mote para o desenho e conceção das várias etapas do projeto. Dado os alunos associarem as diferentes variações linguísticas portuguesas a outro país, a díade achou pertinente e enriquecedor abordar a diversidade linguística portuguesa, realizando intercâmbio não só com uma escola da Ilha Terceira (Açores), mas também com uma escola de Vila Real de Santo António (Faro- Algarve) e outra de Alpendurada (Marco de Canaveses). Como as duas últimas eram mais familiares às crianças, foi mais rápido a assimilação e compreensão de que, dentro de Portugal Continental, existem várias variações linguísticas, dependendo da região. A par, compreende-se a importância do estudo das variações linguísticas neste ano de escolaridade, apesar de não estar explícito no Programa e Metas Curriculares, uma vez que, “o aluno deve ser confrontado o mais cedo possível para que a competência comunicativa, o sentido pragmático do uso da língua, se desenvolvam mais eficazmente” (Marques e Sebastião, 2014, p. 167), onde o papel do docente deve ser o de explicitar as diversas variações da língua portuguesa, não só a nível de registo da língua como a nível geográfico e social, através de atividades diversificadas (Marques e Sebastião, 2014). Neste âmbito, entende-se, igualmente, a importância da flexibilidade curricular, uma vez que, este conteúdo não estava inserido nos documentos orientadores, no entanto, considerando todas as perspetivas e dúvidas das crianças optou-se por dar continuidade a um conteúdo do interesse das mesmas, adaptando o currículo ao contexto real. Não obstante, também, a transdisciplinaridade foi evidenciada pois promove uma organização dinâmica e flexível ao invés de uma abordagem disciplinar única.

Após a visualização e audição quer de músicas, quer de Património Literário Oral, nomeadamente lendas, ou outras tradições dos locais já mencionados acima foi possível que as crianças fossem apreendendo e construindo as suas aprendizagens de forma individual, autónoma e gradual. Importa referir que todo o projeto foi guiado por uma personagem

virtual: o carteiro João (Apêndice D: Figura 9). Esta personagem do recurso Voki revelou-se uma estratégia pedagógica e um elemento transversal, pois guiava os diferentes momentos das sequências didáticas e propunha a realização de atividades, de forma a “estimular o processo de ensino e aprendizagem e a motivação dos alunos, melhorando o desempenho em sala de aula”, assim como a auxiliar na articulação das várias áreas curriculares, facilitando a gestão de uma pedagogia curricular diferenciada (Quadros-Flores et.al, 2015, p.173).

Caso a personagem Voki não aparecesse, ao longo do dia as crianças questionavam ou comentavam, através de verbalizações como:

L.P- Eu quero ver o carteiro João.

C.C- Professora, o carteiro João?

M.T- Quando é que o carteiro João vai aparecer?

B.B- Tenho muitas saudades do carteiro João.

M.A- Eu queria que o carteiro João falasse de mim.

B.B- O carteiro João devia vir à nossa escola fazer-nos uma visita.

B.F- Nunca nos vamos esquecer dele.

Assim, a partir de diálogos estabelecidos foi possível compreender que houve um envolvimento emocional das crianças com a personagem criada, revelando muito agrado e afeto pelo carteiro João, seguindo atentamente tudo o que ele propunha e transparecendo entusiasmo sempre que o mesmo aparecia.

Este projeto foi composto por diversas atividades pedagógicas, inseridas em unidades didáticas, que correspondessem tanto aos interesses como necessidades das crianças, satisfazendo as suas curiosidades e articulando o projeto com os conteúdos abordados, presentes no currículo e que eram necessários lecionar nos respetivos dias, de acordo com a planificação da docente titular da turma.

Uma das atividades a refletir prende-se à criação de um cenário no qual a personagem criada para o projeto afirma ter conhecimento de uma lenda – “Lagoa das Sete Cidades” – e que gostaria de partilhar com a turma. Esta escolha adveio quando uma criança mostrara já ter alguma ideia sobre a mesma lenda e, de forma a esclarecer, optou-se por esta escolha. Neste seguimento, após a audição e visualização do vídeo ilustrativo sobre a lenda anteriormente mencionada lembraram-se algumas ideias apresentadas, nomeadamente, sobre as cores da lagoa. Posteriormente, foram visualizadas outras imagens da lagoa e o espanto foi exatamente o mesmo do inicial, pois as crianças não acreditavam na possibilidade

da existência de uma lagoa com duas cores distintas, fazendo comentários que evidenciam uma mudança da sua concepção:

B.B- Uau.

B.B- Que lindas.

M.A- Existe mesmo uma lagoa de cada cor.

D.O- É mesmo verdade?

A.C- O que existe por baixo da lagoa verde?

Após estas reações, cada um recebeu uma folha, aleatoriamente, das cores da lagoa: azul ou verde. Os alunos foram desafiados a representar, através do desenho e da sua pintura, com recurso a lápis de cor, marcadores e lápis de cera, a lenda das Lagoas das Sete Cidades, mas com uma particularidade, quem ficou com a folha azul desenhou o motivo da lagoa ter ficado azul e quem ficou com a folha verde desenhou o motivo da lagoa ter ficado verde, representando ambos os momentos (Apêndice D: Figura 10). Esses conhecimentos foram construídos durante e após a audição da lenda e com esta dinamização, foi possível fazer uma interpretação distinta das convencionais através das ilustrações das crianças e da interpretação de cada uma delas, indo ao encontro do emanado nas AE – “Manifestar ideias, emoções e apreciações geradas pela escuta ativa de (...) textos da tradição popular” (Ministério da Educação, 2018, p.9).

Ao longo da realização dos desenhos era notório a satisfação das crianças e, no final, foi possível a partilha e a apresentação à turma para que todos pudessem ver as diferentes interpretações da lenda. Assim, torna-se importante afirmar que com as apresentações foi possível as crianças expressarem as suas ideias, argumentando-as, ajudando-as a "utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, [e] a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente” (Chaer& Guimarães, 2012, p.72). Desta forma, foi possível desenvolver a participação oral, postura perante o grupo, a projeção da voz e o respeito para com todos os colegas. Finda as apresentações, os desenhos foram expostos num dos corredores da escola de forma a divulgar uma das atividades do projeto a ser desenvolvido em contexto sala de aula, uma vez que se atenta e importa a “socialização do saber, tornando-o útil aos outros (...) [reconhecendo] o que foi conquistado e apreendido” (Vasconcelos et.al, 2012, p. 17).

Visto que uma criança mencionou que a mãe trabalhava no Algarve e trouxe um prato colorido de lá, percebeu-se que se tratava de uma peça de olaria tradicional do Algarve. Assim, revelou-se pertinente discutir sobre o assunto, explicar o processo de construção de uma peça

em olaria e proporcionar um momento dinâmico de construção das suas próprias peças, de uma forma adaptada, com pasta de moldar (Apêndice E), pois como refere Santos, Garcia e Vallejo (1997), a moldagem é fundamental para o desenvolvimento da criança a nível sensorial, perceptivo e psicomotor, para além disso, promove a criatividade, o sentido estético, a imaginação e a motricidade fina. Esta atividade iniciou com a questão de partida “Alguém sabe o que é a olaria?”, a palavra olaria soou estranho para as crianças que responderam não saber do que se tratava, caso contrário seria dada a oportunidade de ser explicado pela criança que soubesse. Com isto, as crianças foram convidadas a visualizarem representações de diversas peças de olaria do Algarve, o que fez com que se recordassem de já as ter visto. De seguida, foram também, apresentadas imagens que demonstravam o processo de moldagem para construir a peça, as crianças referiram que nunca tinham visto e não sabiam como funcionava, por isso, foi explicado pela professora estagiária que a ferramenta em questão era uma roda de oleiro. Onde se coloca o barro com um pouco de água para ajudar a moldar e com o pé o oleiro carrega num botão para fazer a roda girar. Com as mãos vai moldando conforme a peça que pretende construir e depois de satisfeito com o resultado, coloca a secar. No fim, viram também registos fotográficos da pintura a ser executada nas peças já prontas. Deste modo, as crianças compreenderam quais eram as fases necessárias para chegar ao produto final, já tendo uma noção do que iriam realizar, sendo que haveria uma adaptação na fase da moldagem.

Primeiramente, as crianças foram organizadas em pares, visto que a essência da aprendizagem “é a interação social, já que a construção do conhecimento é facilitada quando duas ou mais pessoas interagem” (Lopes et al., 2018, p. 44). Começaram por fazer um esboço numa folha A4 da peça que pretendiam construir incluindo a sua decoração. Este processo é fundamental pois como refere Conceição e Rodrigues (2020), os desenhos que as crianças elaboram das suas construções, são importantes para a capacidade de desenhar, para o raciocínio espacial e para as relações espaciais que estas são capazes de estabelecer, para além disso, é também um meio para transmitir as suas ideias.

Após a realização do esboço, foi entregue pasta de moldar a todos os pares, que assim deram início à construção. Visto que as crianças estavam habituadas a usar plasticina e não pasta de moldar, repararam que esta última não era tão maleável como a primeira, sendo que compreenderam ser necessário moldar bem para que se tornasse mais fácil manusear a pasta. Segundo as AE, é importante albergar diversas técnicas de expressão (olaria) nas suas

experimentações, assim como experimentar possibilidades expressivas dos materiais (pasta de moldar), deste modo permite a criança “manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos” (Ministério da Educação, 2018, p. 9). Os pares que planearam construir uma caneca ou uma jarra, revelaram alguma dificuldade inicialmente, pois fizeram a base, mas não estavam a conseguir fazer o corpo da peça para que a mesma se aguentasse em pé. Através de um diálogo com os pares e tentativas de técnicas, todos conseguiram construir a sua peça. No fim, as peças ficaram a secar com a devida identificação, para que posteriormente fossem pintadas.



Figura 12-Construção das peças de olaria.

Os alunos mostraram muita surpresa ao perceber que a peça estava realmente a endurecer, por estar a secar, compreendendo que a pasta seca ao ar livre e não necessita de cozimento. Nesta atividade foi possível verificar o quanto os desafios motivam as crianças e que a exploração de diferentes materiais e técnicas como supramencionado, tornam-se enriquecedoras. Isto porque as crianças exploraram os materiais usando as suas mãos, proporcionando a estimulação sensorial e encontraram soluções através da experimentação e tentativa erro, sendo que “ao permitir que manuseassem os materiais à vontade, estava a proporcionar-lhes o que de mais valioso um ser humano pode experimentar: o sentimento da própria independência” (Castellarnau e Castro, 2020, p. 65).

Num momento à posterior, tendo em conta que as crianças já tinham tido contacto com mapas e com a localização dos locais, compreendendo a importância de “relacionar espaços (...) estabelecendo relações de identidade com o espaço [e] localizar em mapas (...) digitais, (...), compreendendo que o espaço pode ser representado” (Ministério da Educação, 2018), que estavam a realizar intercâmbio, nomeadamente, o Arquipélago dos Açores, Alpendurada-Marco de Canaveses e Vila Real de Santo António- Faro, e como se pretendia abordar os números até 49, conteúdo previsto no currículo, criou-se uma atividade

pedagógica dinâmica, diferenciada, pois nunca tinha existido um contacto, e motivadora recorrendo ao projetor de chão. O par pedagógico foi o primeiro a estrear este recurso e, como tal, houve um processo de preparação no qual se incluiu experimentação e de descoberta das suas funções. A nível pessoal, considerou-se que esta dinâmica adotada permitiu um crescimento profissional na medida em que os problemas encontrados e imprevistos foram alvo de uma reflexão e, concomitantemente, na procura de outras soluções, como será evidenciado de seguida.

A ideia inicial era a de projetar o mapa de Portugal, onde as crianças já conheciam a sua forma observada do mesmo, no chão e desafiar a criança a ir de um local a outro contando os seus passos, como objetivo de estas realizarem contagens e contactarem com diferentes formas de medida “usando unidades de medida não convencionais adequadas” (Ministério da Educação, 2018, p.37). Contudo, a atividade teve de sofrer alterações, pois percebeu-se que o projetor de chão não abrangia uma grande área como era pretendido, ou seja, a imagem não estava ampliada o suficiente que permitisse as crianças contarem os passos de um local ao outro. A solução encontrada foi contar os passos que um boneco de dimensões pequenas, levado antecipadamente, dava, sendo a própria criança a manipular esse mesmo boneco, de forma individual. Neste sentido, os alunos eram desafiados com o objetivo de manipularem e levarem o boneco de um local para outro, por exemplo, “o boneco caminha da Ilha Terceira até Vila Real de Santo António”, contando os passos que este elemento dava. Num primeiro momento, a criança identificava a localização dos locais mencionados, uma vez que esta já tinha contactado e visualizado várias vezes desde o início do projeto a ser desenvolvido, e, num segundo momento, a criança começava o trajeto contando os passos.

Nesses momentos a turma toda colaborava ao acompanhar também a contagem, em voz alta. Torna-se crucial referir que todos os alunos participaram e tinham trajetos e desafios diferentes, de modo a percorrer as nove ilhas e os outros locais já mencionados e aprendidos. Com a realização desta atividade foi possível que as crianças assumissem um papel ativo, onde o par pedagógico e a professora cooperante eram mediadoras-participantes, uma vez que, autonomamente conseguiam realizar os desafios colocados ao mesmo tempo que utilizavam um material não convencional, pois considera-se que “nos primeiros anos muitos aspetos da experimentação dependem do recurso de materiais manipuláveis”, revelando ser uma atividade estruturante pelos desafios colocados e pelo inesperado das situações (Loureiro e Oliveira, 2007, p. s/p).



Figura 13- Contagem através da deslocação do boneco.

Ao contar, o aluno percebia que tinha chegado a um número novo que era o 40 e quando tinha de ultrapassar o número 40 para chegar ao destino, eram feitas questões: “Sabes qual é o número que vem a seguir ao 40?”, “Sabes quantas dezenas e quantas unidades tem esse número?”, o aluno prosseguia com a contagem e terminando num determinado número era questionado “Qual o número anterior?” e “Qual é o número seguinte?”. No fim desta atividade foram consolidados os conteúdos relativos às novas dezenas e unidades aprendidas recorrendo-se ao ábaco e ao MAB seguidos de exercícios práticos, de modo a que as crianças desenvolvessem o conceito de número partindo do concreto para o abstrato.

Isto tornou possível abordar os números e a localização geográfica dos locais que estavam a trabalhar no projeto de uma forma que os cativasse, articulando a área do estudo do meio com a matemática, o que favoreceu a aquisição de conhecimentos. É de salientar o entusiasmo mostrado por parte das crianças, que assim que visionaram o projetor de chão questionaram se era um aquecedor e, que ficaram surpresos quando viram a projeção no chão, pois era algo com o qual nunca tinham contactado. Identificaram logo que era o mapa de Portugal que estava projetado e no decorrer da atividade, sempre que era necessário as crianças movimentarem-se havia sempre o cuidado para não calcar a projeção, era explicado que o podiam fazer pois não tinha nada e incentivávamos a criança a passar o braço para ter perceção e as reações eram deslumbrantes:

M.L- Olhem o mapa está no meu braço.

D.M- Não tem mesmo nada é só o chão.

L.P- É magia.

Ainda assim, havia o cuidado de não passarem por cima da projeção, pois causava alguma confusão e quebras no mapa, dificultando a percepção do mesmo. Nesta perspectiva, foi possível verificar que o recurso foi um grande potenciador da motivação e do envolvimento das crianças e, por isso, importa mencionar que as TIC são um “processo permanente de construção de pontes entre o mundo da escola e o universo que nos cerca” (Dowbor, 2001, p. 11 citado por Souza et al., 2017, p. 48), que, neste caso, permitiu o trabalho autónomo, na identificação das localizações e nas respostas às questões, e a colaboração no acompanhamento das contagens. Em suma, apesar de ter sido necessário fazer adaptações de acordo com a nossa realidade, a atividade foi potenciadora de novas aprendizagens e o *feedback* das crianças foi positivo. Enquanto docente destaca-se a importância da reflexão na ação e o caráter flexivo da planificação, pois sem ambos esta atividade poderia não ter sido exequível e, ainda, a importância da diversificação de recursos e do fator novidade para o envolvimento das crianças.

Indo ao encontro dos ideais de Maria Montessori, a existência de uma horta ou canteiro permite que as crianças contatem com elementos da natureza, compreendendo que para as sementes crescerem é necessário cuidado e atenção, algo também essencial para a preservação da natureza (Lillard, 2017). Visto que, a turma tem um canteiro na escola no qual era utilizado apenas no início do ano revelou-se pertinente voltar a dar utilidade ao canteiro, conhecer uma planta dos Açores e, assim, abordar as partes constituintes das plantas, uma vez que é importante “reconhecer a existência de diversidade entre seres vivos de grupos diferentes (...) [e que estes] (...) têm necessidades básicas, distintas, em diferentes fases do seu desenvolvimento” (Ministério da Educação, 2018, p.7). Neste sentido, quando as crianças entraram na sala viram que havia vários recipientes com plantas, de modo a recorrer aos conhecimentos prévios das crianças, foi questionado se sabiam de que planta se tratava, ao que responderam não conhecer. Assim, foi explicado que a planta se chama araçaeiro e que dela nasce o fruto araçá, característico dos Açores.

Algumas plantas de diversos tamanhos foram sendo passadas de mão em mão pelas crianças para que estas conseguissem observar melhor, tocar e ver diferentes fases de crescimento das plantas, já que para Montessori (1950), os sentidos desempenham um papel muito importante para o desenvolvimento das crianças, uma vez que estes captam as imagens do mundo exterior necessárias à inteligência. Este processo causou diversas reações:

B.F- Olhem esta é muito bebé.

P.S- Que bonitas.

L.R- Podemos levar para casa?

B.B- A professora fez vasos com coisas recicladas.

Foi importante uma criança ter mencionado o facto de ter sido utilizado materiais reciclados para fazer de vasos, uma vez que assim surgiu um diálogo sobre o reaproveitamento e a reutilização dos materiais, ao que a mesma criança responde: B.B- assim não preciso gastar dinheiro. Foram analisadas algumas imagens de como o araçaeiro fica quando cresce e de como é o seu fruto. Através da exploração das imagens e das plantas as crianças identificaram a partes constituintes da planta. Ao ser passado de criança em criança uns ramos de um araçaeiro maior em que uns tinham a flor e outros já tinham o fruto, pois como refere Montessori (1987) “os sentidos abrem o caminho para o conhecimento” (p. 202), todos conseguiram explorar melhor os seus sentidos, pois tocavam, apertavam, cheiravam e rodavam para observar todas as partes. Neste sentido, verificou-se a importância de utilizar recursos que permitem explorar os sentidos, pois estes são “como uma espécie de chave para abrir uma porta à exploração das coisas exteriores como uma chama que nos permite avistar uma quantidade maior de coisas e mais detalhes que na escuridão (no estado inculto) não se poderiam ver” (Montessori, 1987, p. 202-203). Deste modo, obtivemos várias reações:

D.C- Cheira bem.

G.M- Tem frutos verdes e amarelos.

A.F- Estas folhas são maiores.

C.C- É dessa flor que nasce o fruto?

B.B- São bonitos apetece comer.

M.A- Nunca tinha visto esse fruto.

L.R- Podemos comer?

Como não é possível encontrar esta planta em Portugal Continental, foi proposto às crianças plantar alguns araçaeiros, no canteiro da turma, no espaço exterior da escola. Mas antes da deslocação para o exterior, de forma a recorrer aos conhecimentos prévios das crianças, foram realizadas questões sobre quais utensílios e cuidados são necessários para a plantação, ao que souberam responder corretamente. Assim, quando chegaram ao espaço exterior já sabiam como proceder, as crianças voluntariaram-se para as tarefas, e foram plantados 13 araçaeiros, ao que todos participaram, uns escavaram com o sacho, outros colocaram a planta e cobriram com a terra e outros regaram, este processo revelou-se importante, uma vez que permitiu “manifestar atitudes de respeito, de solidariedade, de

cooperação, de responsabilidade, na relação com os que lhe são próximos” (Ministério da Educação, 2018, p. 8-9). Importa, ainda, mencionar que a deslocação ao espaço exterior foi uma mais-valia, pois permitiu “absorver a maravilha do mundo natural” (Lillard, 2017, p. 53), sendo este, também, um espaço de aprendizagens, uma vez que as crianças demonstram distintas capacidades daquelas que revelam quando estão no espaço interior (Hohmann & Weikart, 2011).



Figura 14-Exploração e plantação dos araçaeiros.

Durante a plantação, os conhecimentos anteriormente trabalhados sobre as plantas, foram reforçados, pois as crianças sabiam que era necessário deixar espaço entre as plantas para que tivessem espaço para crescer, tiveram o cuidado de verificar se a raiz ficava debaixo da terra e de aferir que constituintes iam nascer quando a planta crescesse. O facto de terem saído do ambiente onde habitualmente costumam ter aulas foi uma mais-valia, pois como refere Neto (2020) é fundamental que as crianças desfrutem do espaço exterior para que vivenciem novas experiências no espaço natural e para que explorem o ar livre e a Natureza, gerando mais motivação e entusiasmo para a elaboração das atividades. Depois de plantadas, regressaram à sala e questionaram quando iriam novamente lá fora para regar as plantas, foi então esclarecido que a planta tem de ser regada duas vezes por semana, dependendo também se choveu ou não. Para isso, foi construída, com a turma, uma folha de registo das regas e da evolução das plantas, no qual se concebeu e estruturou as regras de utilização da mesma. Este processo permitiu, perceber a capacidade e necessidade das crianças de organização de pensamento e de recursos que o permitam, como é o caso da folha de registo. Deste modo, foram atribuídas as funções, sendo que sabem que as mesmas serão trocadas quinzenalmente, à semelhança das restantes tarefas da sala (cf. Capítulo II).

A atividade foi muito enriquecedora, pois para além da aquisição de conhecimentos já referida anteriormente, as crianças transmitiram muito entusiasmo e comentários positivos, todos mostraram vontade em participar e ficaram ansiosos por ver as plantas crescerem, isto enfatiza a ideia de Balancho e Coelho (1996) de que as crianças quando estão motivadas a realizar algo que avive o seu interesse, recebem proveitosamente esse estímulo. O facto de aprenderem através da exploração, do contacto e da vivência torna a aprendizagem inata e impercetível aos olhos das crianças, pois esse processo facilita a compreensão do que está a ser realizado, algo que o abstrato não permite, para além de que se criam momentos inesquecíveis. Nesta perspetiva, a Natureza permite “aprendizagens flexíveis e desafiantes” (Neto, 2020, p.157), assim como refere Maria Montessori (s/d), “nenhuma descrição, nenhuma imagem de nenhum livro podem substituir a vista real das árvores em um bosque com toda a vida que acontece em volta delas” (s/p).

No fim, foi oferecido um arçazeiro a cada criança para levarem e cuidarem em casa, o que causou uma grande alegria, visto que já tinha sido algo muito pedido pelas crianças. No dia seguinte, todos queriam partilhar onde tinham colocado a sua planta, se já tinham regado ou não, e uma criança mencionou ter dado o nome da professora estagiária à planta o que se torna muito gratificante, pois permitiu compreender a importância que o proporcionar esta atividade teve para as crianças. Enquanto futura docente, foi possível verificar o quão essencial é promover atividades diferenciadas, recorrer a recursos diversificados e que sejam novidade, que permitem a exploração dos sentidos e a deslocação ao espaço exterior, ambos já referidos anteriormente quanto à sua importância no desenvolvimento das crianças.

Considerando o nítido interesse das crianças por momentos de entrevistas, destacado num momento anterior aquando de uma conversa com a professora estagiária, e o facto de Alpendurada ser um dos destinos de intercambio, verificou-se pertinente dar a oportunidade às crianças de realizarem uma entrevista a alguém que conhecia bem esta localidade. Assim sendo, o grupo soube que ia receber uma convidada especial que responderia às suas dúvidas e curiosidades sobre Alpendurada. Para isso, foram distribuídos tablets e as crianças gravaram áudios com as perguntas que queriam fazer para mais tarde poderem recordar. Destaca-se que o facto de não existir internet, não foi impeditivo para a utilização das TIC em sala de aula como um meio facilitador da aprendizagem. Optou-se por esta estratégia, uma vez que as crianças ainda estão numa fase de apropriação da literacia e através da oralidade esta atividade tornou-se mais fluída e permitia que as crianças

mantivessem a sua atenção no conteúdo das questões e no conceito de entrevista, que era o pretendido. Deste modo, esta atividade permitiu que as crianças fossem agentes ativos na construção dos seus saberes, num espírito de um trabalho cooperativo e, ainda, que se apropriassem de conceitos que não estão propostos para esse ano letivo, tal como a entrevista, mas que ainda assim fizeram sentido de serem trabalhos naquele momento, destacando assim a flexibilidade curricular (cf. Capítulo I).

Depois de alguma ansiedade e de muita curiosidade por parte das crianças sobre quem seria a convidada, a mesma foi apresentada e tal foi a surpresa dos alunos ao descobrirem que a convidada especial era a professora cooperante. No decorrer da entrevista, os alunos acabaram por descobrir que em Alpendurada existem muitas pedreiras, onde as pessoas trabalham a pedra, nomeadamente o granito, quer para construção, quer para escultura. Ao longo da conversa consideraram-se os conhecimentos prévios dos alunos, nomeadamente, quanto ao reconhecimento do granito e de uma das profissões inerentes à localidade, ou seja, questionou-se o grupo se já tinham visto esta rocha no seu dia a dia e, ainda, se conheciam a profissão de pedreiro. Recorreu-se a imagens para que as crianças conseguissem ter uma maior perceção do funcionamento de uma pedreira, visualizando as máquinas utilizadas, os recursos necessários, como o granito, e as construções que poderiam ser feitas.

Posto isto, foi proposto que realizassem um desenho numa pedra em homenagem às pedreiras, uma vez que se percebeu o risco associado a esta profissão e a importância da mesma, levando as crianças a refletir sobre este assunto e desenvolvendo a empatia e o respeito pelo outro. Para isso, foram distribuídas pedras que tinham pelo menos uma face lisa, tintas e pincéis e as crianças começaram por identificar qual era a parte mais lisa da pedra que seria melhor para desenhar/pintar e escreveram o seu nome noutra face. Ao fazerem esta descoberta estavam a ser trabalhados, de forma inconsciente e através da experiência prática, as diferentes texturas dos materiais, nomeadamente, os conceitos de liso e rugoso. Os alunos mostraram muito agrado na realização desta atividade, pois estavam a ter contacto com um recurso natural que estava a ter uma utilidade completamente diferente do habitual e esperado. O facto de utilizarem uma pedra e não uma folha para desenhar e pintar, deixou-os muito entusiasmados promovendo assim, a sua imaginação e criatividade, tal como refere Gonçalves (1991 citado por Rodrigues, 2002) “desde que deixem a criança exprimir-se livremente, ela projecta-se no que faz” (p. 20). No fim, colocaram as pedras a secar e depois

ficaram expostas na sala, sempre que alguém entrava e fazia reparo as crianças ficavam contentes (Apêndice D: Figura 11).

Assim, fazendo uma análise geral desta atividade pode-se afirmar que esta potenciou a transdisciplinaridade, uma vez que foram desenvolvidos conceitos das várias áreas agregadas a um tema comum. Desenvolveram-se conceitos da área do português aquando da elaboração da entrevista, do estudo do meio ao nível das profissões, dos tipos de rochas e das texturas dos materiais, das artes visuais no que concerne ao desenho livre nas pedras e, ainda, da cidadania e desenvolvimento ao nível da empatia para com a profissão de pedreiro.

Numa fase posterior iniciou-se uma atividade que tinha como principal objetivo a introdução da letra “Z”, a partir da leitura da história “O Zbiriguidófilo e outras histórias” (1991) de Pitum Keil do Amaral. Esta teve como ponto de partida um robô DOC a entrar na sala e a puxar uma caixa de sapatos forrada com papel quadriculado, recriando-se um dos momentos retratados na história (Apêndice D: Figura 12). Esta situação desencadeadora foi pertinente, pois “não há dúvida que as atividades de Robótica aumentam o entusiasmo e motivam a aprendizagem de matérias complexas” (Ribeiro, 2016, p. 105). Verificou-se fundamental proporcionar atividades com a componente da diversão, do estímulo e do despertar da curiosidade, uma vez que “a motivação é vital para o ensino, pois determina se o aluno aprende ou não”. (Morse e Wingo, 1968, p.42). Com isto, é essencial que o docente “[apresente] alternativas e ferramentas inovadoras que captem as atenções [das crianças]” (Ribeiro, 2016, p. 2).

Os alunos ao verem o que estava a acontecer ficaram em êxtase e muito curiosos sobre o que seria, começando, de imediato, a especular que teria sido o carteiro João a pedir ao robô para entregar a caixa. Posto isto, as crianças foram convidadas a escutar uma história, uma vez que é “inquestionável a importância do texto literário pela riqueza e potencialidades que encerra” (Sousa, 2001, p. 90), para descobrir que caixa era aquela e o que estaria lá dentro. Assim que os alunos contactaram com a capa da obra literária e analisaram os elementos paratextuais da mesma, perceberam de imediato que iriam aprender a letra “Z” e começaram a tentar pronunciar a palavra “Zbiriguidófilo”. Neste momento, destaca-se a importância da ludicidade na aprendizagem da leitura e da escrita, pois o facto de ser uma palavra estranha e engraçada potenciou a motivação das crianças para a sonoridade e vozeamento do grafema a trabalhar. Neste sentido, foi realizada uma pré-leitura da história através de questões relativa à capa do livro e ao que poderia ser aquela caixa forrada a papel

quadriculado, motivando o grupo a querer ouvir a história e tentar antecipar informações sobre a temática ou sobre a intencionalidade do autor (Genette 1987).

Deste modo, a leitura da obra ocorreu por parte da docente em formação e a história finalizou com muito suspense e mistério, pois nunca é revelado às crianças o que é um Zbiriguidófilo, aspeto este que causou muita discórdia entre o grupo pela curiosidade criada, gerando comentários como:

B.F- Já acabou a história?

B.B- Não acredito nisso.

M.A- Não vai dizer o que é um Zbiriguidófilo?

B.B- E afinal o que é um Zbiriguidófilo?

P.S- Não vamos saber o que é?

Além da curiosidade, esta característica da história potenciou a imaginação e a criatividade de cada criança, destacando-se a diversidade de perspetivas geradas ao nível do que era um Zbiriguidófilo para cada um.

De seguida, foi feita a interpretação da história, através de um diálogo em grande grupo, e os alunos mostraram ter estado muito atentos, pois responderam corretamente a todas as questões. Posto isto, ao lembrarem que o Zbiriguidófilo adorava papel quadriculado e que foi para a escola dentro de uma caixa de sapatos forrada nesse mesmo papel, surgiram muitas curiosidades, como:

D.M- O Zbiriguidófilo está dentro dessa caixa?

J.C- Podemos ver?

P.S- Professora, abra a caixa para nós vermos.

A.O- É de verdade? Tem mesmo?

B.B- Não façam barulho, senão ele desaparece como na história.

Essas questões foram feitas durante toda a aula, as crianças estavam muito curiosas e entusiasmadas com a figura mistério do Zbiriguidófilo, aferindo-se como um dado positivo pois utilizaram esse entusiasmo e motivação para o próximo desafio, uma vez que as crianças receberam umas folhas nas quais, através de escolha múltipla, selecionavam como é que era o Zbiriguidófilo na sua perspetiva, havendo sempre uma opção extra para o caso das crianças terem imaginado algo que não estava descrito. Cada tópico foi lido pela professora estagiária que esperava todos selecionarem para depois passar ao próximo tópico. Esta estratégia permitia uma melhor compreensão das opções por parte das crianças e respeitava, também, o tempo de cada uma, podendo-se afirmar que tornou a atividade bastante fluída.

Após feita essa seleção, cada um desenhou o seu Zbiriguidófilo de acordo com as características que selecionou. Inicialmente algumas crianças estavam receosas pois diziam que não sabiam como o fazer e tentavam ver o que o colega do lado estava a fazer. Posto isto, foi fundamental transmitir-lhes confiança e mencionar que o pretendido era fazerem como tinham imaginado, sendo que seriam todos diferentes e não havia qualquer problema nisso. Posteriormente, todos conseguiram recriar o seu Zbiriguidófilo tornando-se uma atividade significativa e que permitiu tornar real algo que partiu da sua imaginação, através do desenho, assim como refere Sousa (2003), que o desenho é algo natural, é uma forma simples de expressão onde a criança desenvolve a sua coordenação motora (Apêndice D: Figura 13).

No fim, os desenhos foram partilhados com toda a turma e concluiu-se que o Zbiriguidófilo pode ser de muitas formas e que cada pessoa imagina o seu. É de destacar que esta atividade desenvolveu aprendizagens significativas nas crianças ao nível da educação literária, uma vez que no decorrer do resto do dia e da semana as crianças recorriam a conhecimentos adquiridos ao longo da mesma em diversos momentos, mostrando entusiasmo sempre que partilhavam com outras crianças o que tinham aprendido.

Salienta-se, ainda, que no dia seguinte se deu continuidade à aprendizagem da letra “Z”, iniciando-se pela sonoridade da mesma e pelo seu grafismo. Inicialmente, incentivou-se as crianças a pronunciar o nome da personagem da história ouvida no dia anterior, escrevendo-se o mesmo no quadro. A partir daí analisou-se o grafismo da letra tanto no quadro como através da sua localização em revistas e jornais, seguida da partilha em grande grupo e, ouviram, ainda, a música relativa à letra “Z”. Posteriormente, praticaram o grafismo da letra através de exercícios do manual de português.

Em suma, o projeto “Tradicionalmente Português” foi muito enriquecedor e potenciador de novos conhecimentos, ao nível do património literário oral (lendas), das tradições, da gastronomia, das músicas, do espaço geográfico, das variações linguísticas e da cultura das várias localidades, em todos os elementos envolvidos no projeto devido ao espírito de partilha criado desde o primeiro dia. Foi um projeto muito rico ao nível da diversidade das experiências, das aprendizagens e do contacto com crianças de outras escolas tornando-se uma mais-valia para todos, destacado através dos feedbacks dados pelas crianças do grupo, pelos docentes das outras escolas e pelos EE.

O intercâmbio realizado foi executado através do Padlet, onde eram explanadas a troca de partilhas entre as escolas, esta plataforma “possibilita a construção integrada e

interativa, articulando, reconhecendo e potenciando aprendizagens” (N. Silva & Gardenia, 2020, p. 1). Foi possível verificar que o facto de o contacto com a escola de Alpendurada não ser um contacto direto dificultou um pouco o processo, uma vez que a mensagem tinha de passar por várias pessoas até chegar ao destino, sendo que os recursos acabavam por chegar mais tarde, dificultando o ato de planificar. Ainda assim, destaca-se o trabalho colaborativo desenvolvido entre escolas em prol de um objetivo comum que se revelou muito positivo para todos os participantes.

Importa, ainda, referir que os EE acabaram por participar e vivenciar o trabalho dos seus educandos, bem como das restantes comunidades educativas participativas no mesmo. Veja-se que, como nunca tinham trabalhado com o padlet, a díade preparou cuidadosamente um tutorial de utilização, de forma a que todos tivessem acesso ao mesmo, podendo acompanhar e até comentar os trabalhos partilhados. O feedback obtido foi positivo e, além do mais, alguns dos EE envolveram-se de tal forma que quiseram continuar o trabalho das lendas, articulando contactos de trabalho com a própria Junta de Freguesia da localidade da escola. Afere-se, portanto, que a ligação direta entre a família, a escola e a comunidade promoveu a continuidade das atividades em casa e o envolvimento das famílias em todo o processo (cf. Capítulo I) e, ainda, o desenvolvimento de desafios propostos na escola para fazerem em casa. Estes desafios promoviam uma metodologia de sala invertida, uma vez que as crianças pesquisavam em casa, com a ajuda dos pais, temas propostos pelas professoras estagiárias e que serviam de ponto de partida para uma próxima etapa. Assim o ato de pesquisar tornava-se uma prática quotidiana e promovia o uso de dinâmicas de grupo para que os alunos interagissem mais com o professor e entre eles, fomentando um “equilíbrio entre o saber, o fazer, o conviver e o ser” (Dias & Volpato, 2017, p. 59).

De modo a partilhar no Padlet informações sobre o local onde se insere a escola, também foi realizada alguma pesquisa e após a seleção e interpretação de uma lenda do local, foi feito um intercâmbio com um grupo do pré-escolar da escola, onde a turma se deslocou à sala do pré para contar a lenda e mais tarde o grupo do pré-escolar foi à sala do 1º ano oferecer um desenho sobre a lenda. Este intercâmbio entre ciclos promoveu a sua interação e partilha de saberes e por sua vez contribuiu para uma transição tranquila e suave, uma vez que permitiu o conhecimento de ambos os contextos. Considerando o perfil duplo a que a mestranda se está a propor, considera-se de extrema importância a promoção de vários momentos como estes onde existe a partilha de conhecimentos entre várias faixas etárias.

Foi satisfatório observar de perto o crescimento ao longo do desenvolvimento do projeto pois, a certa altura, já sabiam que existia o arquipélago dos Açores e que pertence a Portugal, que tem nove ilhas, sabiam o nome de cada uma, quais eram as mais pequenas, que cada uma tem sotaques diferentes, sabiam que Vila Real de Santo António fica em Faro que por sua vez fica no Algarve, que Alpendurada fica em Marco de Canaveses, conseguiam identificar as palavras que notavam mais diferença em variação linguística. Deste modo, foi possível presenciar um momento em que a professora estagiária natural da Ilha Terceira estava no recreio com a turma e uma criança contou a outra do 2.º ano que a professora era dos Açores, da Ilha Terceira. A criança do 2º ano questionou “Onde fica isso?” e o aluno do 1º ano respondeu com prontidão partilhando os conhecimentos adquiridos até ao momento sobre os Açores, foi de facto muito gratificante.

No final, todos os envolvidos demonstraram satisfação pelo projeto desenvolvido e este revelou-se bastante rico tanto para as crianças como para as professoras estagiárias e a professora cooperante, segundo o seu *feedback*.

## METARREFLEXÃO

“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.” (Freire, 1979, p. 84)

A presente metarreflexão, correspondente à formação inerente ao processo de conhecimento na ação e sobre a ação, mobilizando-se um processo reflexivo e um questionamento do crescimento, tanto a nível pessoal como profissional.

Assim, os objetivos definidos para a PES foram correspondidos, uma vez que tentou-se mobilizar saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação na prática educativa em ambos os contextos. Pese embora, o quadro temporal colocou o par pedagógico numa lógica de experimentação, que deverá ser aprofundada e cimentada num futuro profissional.

Também, colocou-se em prática as dinâmicas de planificação, considerando a observação prévia, as intencionalidades pedagógicas inerentes, bem como as estratégias mais adequadas para chegar à criança e ao grupo/turma. Neste âmbito destaca-se o foco colocado, nos interesses e necessidades (fruto do diálogo entre a diáde e educadores/professores cooperantes) das crianças. Deste modo, importa referir que no decorrer do estágio existiram momentos de receio em saber se o que tinha sido planificado ia realmente interessar as crianças, se ia correr como o previsto, se ia despertar motivação e entusiasmo. Com o decorrer das práticas a confiança foi aumentando e foi possível verificar que os objetivos estavam a ser atingidos e o *feedback* das crianças era muito positivo.

Aqui exercitou-se a capacidade de agir nos contextos e responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da educação, conforme evidenciamos ao longo da prática pedagógica. Numa lógica reflexiva, erigiu-se uma atitude profissional, que uniu a atitude reflexiva à investigativa e ajudou a gerir toda a dinâmica dos contextos e, da singularidade das crianças e atores envolvidos.

De facto, a complexidade da prática docente afigura-se imensa, já que comporta múltiplas variáveis, às quais houve receio de não conseguir responder, no entanto tentou-se construir saberes profissionais através dos projetos colocados em marcha, confrontando, a todo o instante, as intencionalidades, as necessidades e interesses do grupo, bem como a (in)possibilidade de fazer a diferença na vida educativa das crianças.

Importa mencionar que, o facto de terem sido realizados dois estágios em duas valências contínuas, sendo que relativamente ao 1º Ciclo a intervenção foi com uma turma do 1ºano. Este facto, revelou o quão importante é valorizar a transição, pois as crianças passam para um meio muito diferente do qual estão habituadas, por isso, é fundamental dar uma continuidade pedagógica de forma equilibrada, tranquila e que transmita segurança à criança. Com isto, revela-se mais uma vez a vantagem de um professor com perfil duplo, visto que este alcança as especificidades de cada nível educativo e, assim, pode facilitar essa mesma transição, valorizando os conhecimentos prévios das crianças, sem acelerar o processo. Refira-se que cada criança tem o seu tempo e isso deve ser respeitado, independentemente das metas que “oficialmente” se estabelecem.

Coloca-se agora o foco, nas questões relacionais e de cooperação, com todos os intervenientes no processo educativo. Importa referir que privilegiou-se, em primeiro plano, a criança, com os quais havia mais à-vontade. A relação fruía de forma natural, assim como com a educadora e professora cooperantes que mostraram muita disponibilidade, abertura e apoio ao longo de todo o processo, revelando a importância das dinâmicas colaborativas que proporcionaram grande aprendizagem. Existiu um constante questionamento, reflexão e investigação ao longo de toda a prática, pois só através das mesmas foi possível realizar adaptações, estratégias, soluções e momentos potenciadores de aprendizagens significativas.

Os projetos realizados em ambos os contextos, tornaram-se um desafio, pois era necessário, corresponder aos interesses e necessidades das crianças, articulando com os conteúdos curriculares previstos. Contudo, através de alguma ginástica mental, e em diálogo com os cooperantes, verificou-se possível realizar momentos de aprendizagens e de novas experiências muito enriquecedoras para as crianças.

Destaca-se, agora o lado das relações afetivas, sublinhando que este lado é muito importante para as crianças, para que estas nutram confiança e se sintam seguras. Sem esta variável, de suma importância, seria impossível entrar no mundo delas. Constatou-se que educar em relações de proximidade, de sensibilidade, empatia e estimulação constante é um imperativo. Associa-se, assim o ato de cuidar com o ato de educar. Aliás esta variável do processo educativo evidenciou-se nas despedidas dos grupos com que se empreendeu a PES. Assim, no primeiro contexto experienciado – educação Pré-Escolar, pode-se ouvir:

L.C- Volta para a nossa sala.

P.C- Quando é que voltas?

M.P- Tenho saudades tuas.

M.P- Gosto muito de ti.

Assim como, na despedida do 1º Ciclo, houve muitos abraços e choros à mistura, mas também muita felicidade por todos os momentos vivenciados, tendo-se evidenciado expressões que nos fizeram convictas da nossa ação qualitativa:

A.C- Não vás embora professora.

L.R- Porque tens de ir?

L.P- Vais para outra sala?

R.R- Não quero que vás embora.

M.L- Mas depois voltas?

C.C- Queremos que fiques aqui connosco.

B.F- Podes ir para a escola dos grandes e depois voltar outra vez.

M.A- Ainda bem que eu dei o teu nome à planta que me deste, assim nunca me vou esquecer.

Deixar marcas, foi algo imprevisível, mas que aportou ânimo e contentamento. Tal evidenciou que o processo e a experiência foram importantes e, marcaram de forma positiva, todos os envolvidos.

Em suma, importa referir que estas experiências pedagógicas trouxeram uma grande carga de crescimento, autoconfiança, evolução e enriquecimento. Para além das crianças, a educadora e a professora cooperantes tiveram um papel fundamental no percurso tanto na forma como acolheram como na total disponibilidade, no apoio e nos diálogos, que se tornaram inesquecíveis.

Por último, este estágio revelou-se uma mais-valia para o futuro enquanto profissional na área da educação e também, um crescimento a nível pessoal, visto que não há crescimento profissional sem que o pessoal esteja associado. Se fosse solicitada uma palavra para descrever todo este percurso, a palavra indicada seria: transformador.

Não obstante, considera-se que neste percurso transformador do 'eu' e da identidade profissional, de perfil duplo, viveu-se as exigências da prática profissional dando resposta aos problemas que iam surgindo ao longo do contexto, ficando a promessa de se consolidar e aprofundar, de forma fundamentada e reflexiva, competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bairrão, J. (1995). *A perspectiva ecológica em psicologia da educação*. *Psicologia*, 10(3), 7-30.
- Balancho, M. & Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos, criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*, Porto: Texto Editora.
- Bryant, P. E. & Bradley, L. (1985). Bryant and Bradley Reply. *Nature*, 313, 74.
- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), 07–35. <https://doi.org/10.21814/rpe.3039>
- Cardoso, A. M., Peixoto, A. M., Serrano, M. C., & Moreira, P. (1996). O movimento da autonomia do aluno: Estratégias a nível da supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Castellarnau, A., & Castro, M. (2020). Maria Montessori A Revolução do Ensino. National Geographic Grandes Mulheres
- Chaer, M. R., & Guimarães, E. (2012). A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. *Pergaminho*, 3, 71-88.
- Conceição, J., & Rodrigues, M. (2020). Processos de raciocínio espacial na representação de figuras 3D por alunos do 1.º ano do ensino básico. *Quadrante*, 29(1), 115–139. <https://doi.org/10.48489/quadrante.23007>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 335–380. [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investigação\\_Acção\\_Metodologias.PDF](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investigação_Acção_Metodologias.PDF)
- da Silva, L. L., da Rosa, D. C., Giraldo, P. M., Pimentel, N. L., & Terrazzan, E. (s/d). *Utilização do recurso analógico como ferramenta para o ensino de ciências naturais*.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, P. M., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, W. M., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI*. In *Unesco da Comissão Internacional sobre Educação*. Cortez Editora.

<http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Educação:+um+tesouro+a+descobrir.+Relatório+para+a+UNESCO+da+Comissão+Internacional+sobre+Educação+para+o+século+XXI#0>

- Dias, S. & Volpato, A. (2017). *Práticas Inovadora em Metodologias Ativas*. Contexto digital.
- Emst-Slavit, G. (2001). Educación para todos: La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner. *Revista de Psicología de La PUCP*, 19(2), 319–332. <https://doi.org/10.18800/psico.200102.006>
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes* (4.ª Ed.). Porto Editora.
- Fernández, F. P. (2004). El medio social como estructura psicológica. Reflexiones a partir del modelo ecológico de Bronfenbrenner. *EduPsykhé*, 3(2), 161–177. <http://repositorio.ucjc.edu/bitstream/handle/20.500.12020/108/C00030300.pdf?sequence=1>
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 273–291.
- Freire, P. (1979) *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1984). *O papel do educador*. Febem.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa EGA*. <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v13i13.3221>
- Freitas, P. (2021). *Foste a maneira mais bonita de errar*. Oficina do livro.
- Genette, G. (1987), *Seuils*, Paris: Éditions du Seuils.
- Guerra, I (2007) Fundamentos e processos de uma sociologia de acção - o planeamento em ciências sociais. Príncipia.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6th ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87–92. <https://doi.org/10.4013/edu.2012.161.09>
- Lillard, P. P. (2017). *Método Montessori: uma introdução para pais e professores*. Manole.
- Lonigan, C. (2004). Emergent Literacy Skills and Family Literacy. Em B. Wasik (Ed.) *Handbook of Family Literacy* (pp. 57-81). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/DGE.

- Lopes, J. P., Silva, H. S. & Moreira, S. (2018). *Cooperar em sala de aula para o sucesso*. PACTOR.
- Lopes, J. & Silva, S. H. (2009). A aprendizagem cooperativa na sala de aula. Um guia prático para o professor. Lidel.
- Loureiro, C., & Oliveira, M. J. (2007). Fazer Matemática. A partir das crianças e com as crianças. Destacável, 68. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/destacavel68.pdf>
- Marques, I. S., & Sebastião, I. (2014). O papel dos manuais escolares no processo de sensibilização à diversidade e variação linguísticas. *Ensinar e Aprender num Mundo Plural.*, 137-172.
- Marques, I., & Vitti, I. (2016). A formação docente e a Interação por meio das novas tecnologias educacionais. In *Conhecimento e Educação* (p. 204).
- Martins, E., & Szymanski, H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e Pesquisas Em Psicologia*, 4(1), 63–77. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812004000100006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812004000100006)
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC.
- Minh'alma, R. (2017). *Todos os dias são para sempre*. Manuscrito.
- Montessori, M. (1950). *A descoberta da criança*. Lisboa: Portugalia.
- Montessori, M. (1987). *Mente absorvente*. Rio de Janeiro: Nórdica.
- Morse, W. C. & Wingo, G. M. (1968). *Leituras de psicologia educacional*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Neto, C. & Lopes, F. (2017). *Brincar em Cascais*. Cercica.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: a perspetiva educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância Construindo uma práxis de participação* (4.ª Edição). Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P., Lino, D., & Niza, S. (1998). *Modelos curriculares para a Educação de Infância* (2nd ed.). Porto Editora.
- 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). Lisboa: APM.
- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*, (pp. 166-216). Porto: Porto Editora.
- Peeters, J. & Lung, S. G. (2011). Dar autonomia às crianças, aos pais e aos profissionais? O debate sobre as competências. Em *Infância na Europa 21* (pp. 4-5). APEI.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual\\_de\\_apoio\\_a\\_pratica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf)
- Prais, J. L. de S., Stein, J. de Q., & Vitaliano, C. R. (2020). Desenho universal para a aprendizagem na promoção educação inclusiva: uma revisão sistemática. *Revista Exitus, 10*, 1–25. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1id1268>
- Quadros-Flores, P., Eça, L., Rodrigues, S., & Quintas, A. C. (2015). A cidadania e as TIC: Projeto no 1º CEB. Colóquio desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores, 170-177.
- Ramos, A. M., & Silva, S. R. (2009). *Como fazer dos meus filhos leitores? Ler para Crescer*. Lisboa: Gulbenkian - Casa da Leitura.
- Ribeiro, C. (2016). Um contributo para a integração de atividades de robótica educativa no ensino básico (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação Especialidade em Tecnologia Educativa). Universidade do Minho.
- Rodrigues, D. (2002). *A infância da Arte, arte da infância*. Edições ASA.
- Roldão, M. do C. (2009). Que educação queremos para a infância? Em C. N. de Educação (Ed.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 176–197). Conselho Nacional de Educação.
- Salovey, P., & Sluyter, D. (1999). *Inteligência emocional da criança: aplicações na educação e no dia-a-dia*. Editora Campus Ltda. <https://doi.org/159.922.7>

- Santos, A; Garcia, T. & Vallejo, A. (1997). *Enciclopédia de Educação Infantil – Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar, expressão musical-expressão corporal e dramatização*. Nova Presença
- Seminário Luso-Brasileiro Educação. (2021). Questões epistemológicas e metodológicas na investigação qualitativa em educação. [https://www.youtube.com/watch?v=GnfFn\\_9AJE&t=2339s](https://www.youtube.com/watch?v=GnfFn_9AJE&t=2339s)
- Serrazina, L. (1999). *Gestão flexível do currículo no 1.o ciclo: Algumas reflexões*. Educação e Matemática, 55, 39–41.
- Silva, M. (2009). Da exclusão à inclusão: Conceções Práticas. *Revista Lusófona de Educação* n.13. Lisboa.
- Silva, M. C., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... In Brincar e aprender na infância (pp. 39–52). Porto Editora.
- Silva, N., & Gardenia, A. (2020). O uso do Padlet na aula de literatura: Multimodalidade e aprendizagens. Em A. Osório, M. J. Gomes, & A. L. Valente (Eds.), *Livro de Atas - Challenges 2019: Desafios da Inteligência Artificial* (pp. 849–859). Universidade do Minho.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sobrinho, J. G. (2000). *A criança e o livro: a aventura de ler*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. (2003). *A Educação pela Arte e Arte na Educação, Música e Artes Plásticas*. Instituto Piaget
- Sousa, M. E. (2001). A literatura para a infância nos manuais escolares do ensino básico: apontamentos de um estudo. Em *No branco do sul as cores dos livros: encontro sobre literatura para crianças e jovens* (pp. 87–103).
- Souza, J. A., Cirilo, E. M., Silva, N. D., Ricci, M. F. C. de C. M., & Rodrigues, M. F. (2017). A importância das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) como ferramenta pedagógica na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Mosaico*, 8(2), 48–50. <https://doi.org/10.21727/rm.v8i2.1169>
- Tavares, J., & Alarcão, T. (1989). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Livraria Almenida
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos*. Comité

Português para a UNICEF. <https://doi.org/10.2307/j.ctt2111g8r.107>

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Mel, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência | Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho\\_por\\_proje to\\_r.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_proje_to_r.pdf)

Yousafzai, M. & Lamb, C. (2013). *Yo soy malala*. Alianza Editora.

Zabalza, M.A. (1987). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições ASA.

Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Edições ASA.

## LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS

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

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

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

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

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

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

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

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho  
Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho

Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais: 1º ano, 1º ciclo do ensino básico.*

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.*

Lei nº 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República nº 166/2005, Série I-A de 2005-08-30. Assembleia da República. Lisboa. *Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.*

Plano de inovação do agrupamento de RT. (2019/2021). Porto.

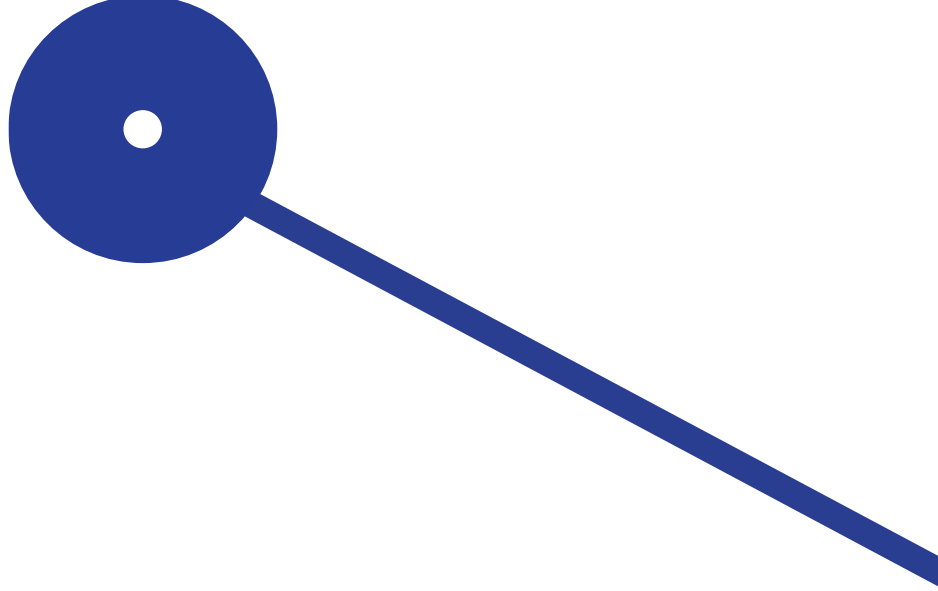
Plano estratégico de educação para a cidadania do agrupamento de RT. (2019/2022). Porto.

Ribeiro, D. (2021). *Ficha da unidade curricular da prática educativa supervisionada.* Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

**M**

**MESTRADO**

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



**Relatório de Estágio**  
Jéssica Santos Fonseca