

M

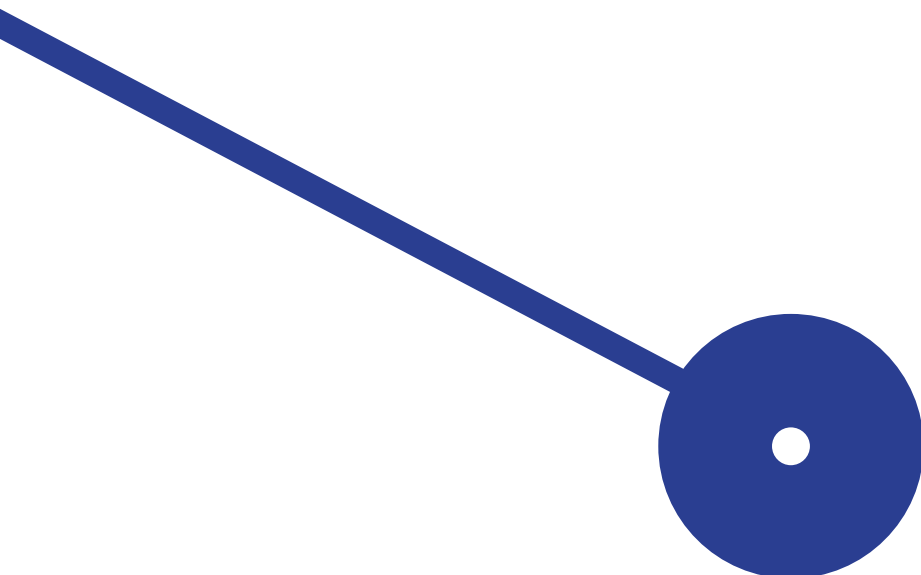
MESTRADO

Em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico

# Relatório de Estágio

Inês Polido Freire

SETEMBRO/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Inês Polido Freire

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores

Orientação: Professora Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro

Coorientação: Mestre Professora Ana Rita Férias

Porto, setembro de 2023

## Dedicatória

Consagro este relatório, e todo o meu percurso acadêmico, à minha avó Alice. Espero que esteja orgulhosa dele, de todo o meu empenho, e de mim onde quer que esteja.

## AGRADECIMENTOS

Num primeiro momento, aos meus avós que, talvez sem saberem, foram o motivo maior da minha força durante todos estes anos de formação profissional, para seguir em frente e continuar até ao fim. Talvez por saber o quão instante pode ser a vida e o querer orgulhá-los, cada vez mais, a cada dia da sua neta. Em especial à minha avó Alice, que mesmo não podendo estar fisicamente presente, foi o meu maior motivo de terminar este ciclo, de prosseguir o meu sonho e é também por ela que o faço. Entre as estrelas espero que brilhes de orgulho da tua neta Inês, a pequenina e faladora que conquista agora o sonho de ser professora. “Eu não sei se vais ouvir-me, se estas aí ou não”, mas adormeço sempre “longe do mundo, mas perto de ti” ao som desta canção, meu anjo. Saudades tuas.

Aos meus pais que me ajudaram a tornar real este meu desejo. Sendo que à minha mãe devo o pilar principal deste percurso, por ter assistido e apoiado cada lágrima, cada esforço, cada sorriso ou suor meu.

Ao meu irmão que nunca permite que eu desista de nada, preservando o meu valor e a minha forma de ser enquanto pessoa. Porque só quando não vale a pena é que vale a pena desistir.

À minha Sofia, a minha consciência nestes dois anos, a que me levantou para cima quando as forças me escaparam pelo cansaço. A pessoa que sabe o que sinto sem eu dizer, que me motivou até ao fim. Terminamos isto juntas, tal como prometido e seguimos juntas a partir de agora.

À minha Marta, à minha Andreia e à minha díade Bárbara não tenho forma de vos agradecer pelo apoio que me deram ao longo da minha formação académica e pessoal. Para além da formação, aqui, construímos uma família, uma ligação de amor e de sinceridade. Com vocês aprendi que não precisamos de uma mão cheia de nada, mas de um coração cheio de tudo.

À minha madrinha académica/amiga de longa data, que me acompanhou em cada etapa e nunca deixou que nada me abalasse, a melhor escolha que possa ter feito.

Às professoras supervisoras por toda a ajuda e cuidado em cada acompanhamento feito ao longo do percurso de estágio, são um exemplo a seguir. Em especial à Doutora Deolinda Ribeiro.

A ambas as professoras cooperantes por nos aceitarem no seu núcleo, no seu espaço e nos tratarem com tanto carinho.

A todos os professores com que me cruzei, nestes cinco anos, e me ensinaram a ser mais e melhor a cada dia, pelas nossas crianças.

E, por fim, a todas as crianças com que me cruzei e fizeram parte deste meu caminho, por cada ensinamento e por cada gesto de amor. Ensinaram-me que o simples pode fazer mesmo uma grande diferença na vida de alguém. “Põe quanto és no mínimo que faças”, e eu colocarei sempre amor.

## RESUMO

O relatório apresentado visa a reflexão e descrição do percurso de formação inicial nos níveis de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, destacando com extrema relevância a formação e coconstrução completa e sustentada da área da docência.

Com vista à sustentação de todo o percurso traçado associamos a pedagogia à metodologia de Investigação-Ação, permitindo que o ato de agir da docência se baseie em princípios de observação, reflexão, planificação e avaliação.

A criança é vista como o centro da sua aprendizagem e do seu conhecimento, motivando e enaltecendo o desenvolvimento holístico da mesma. Deste modo, o adulto apresenta-se como um mediador ativo de todo o seu processo motivando os conceitos de colaboração e cooperação nas respetivas valências, defendidos pelas perspetivas sócioconstrutivistas e metodologias ativas. Evidencia-se, ainda, uma articulação entre a teoria e a prática, preservando as distintas áreas do saber e suas especificidades, mobilizando conceitos e temáticas que contribuíram para o desenvolvimento integral da criança.

Tanto o percurso desenvolvido na Prática Educativa Supervisionada, como o relatório de estágio levaram à promoção do desenvolvimento pessoal e profissional enquanto futura docente, capacitada com um perfil duplo de aprendizagens e motivações, com aptidão para transformar práticas educativas, assim como a construção da identidade docente, tendo em consideração os interesses e as necessidades da criança, sempre como elemento central da prática.

No mesmo documento, apresentam-se todos os referentes teórico-legais que serviram de pesquisa e complemento de toda a formação da mestranda, mobilizando saberes que permitiram desenvolver aprendizagens articuladas e flexíveis, perspetivando a construção de novos saberes.

**Palavras-chave:** Reflexão; Prática Educativa Supervisionada; Metodologia de Investigação-ação; Socioconstrutivismo

## **ABSTRACT**

The presented report aims at reflecting on and describing the course of initial training in Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education, emphasizing with extreme religion the formation and complete and sustained co-construction of the area of teaching.

With a view to sustaining the entire path outlined, we associate pedagogy with the Research-Action methodology, allowing the teaching act to be based on principles of observation, reflection, planning and evaluation.

The child is seen as the center of their learning and knowledge, motivating and enhancing their holistic development. In this way, the adult presents himself as an active mediator of his entire process, motivating the concepts of collaboration and cooperation in their respective valences, defended by socio-constructivist perspectives and active methodologies. There is also evidence of an articulation between theory and practice, preserving the different areas of knowledge and their specificities, mobilizing concepts and themes that express the integral development of the child.

Both the course developed in the Supervised Educational Practice and the internship report led to the promotion of personal and professional development as a future teacher, trained with a double profile of learning and motivations, with a passage to transform educational practices, as well as the construction of the teaching identity, taking into account the tastes, interests and needs of the child, always as a central element of the practice.

In the same document, I present all the theoretical and legal references that served as research and complement the entire training of the master's student, mobilizing knowledge that allows the development of articulated and flexible learning, with a view to the construction of new knowledge.

**Keywords:** Reflection; Supervised Educational Practice; Action Research Methodology; Socioconstructivism

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES/SIGLAS

**Figura 1.** Mapa conceitual do PI em 1.º CEB

**Figura 2.** Atividade com o tabuleiro do *SuperDoc*

**Figura 3.** Jogo tecnológico construído pela díade em formação

**Figura 4.** Construção do robô da turma

**Figura 5.** Mapa conceitual do PI em EPE

**Figura 6.** Urnas de voto para o nome do PI

**Figura 7.** Execução da atividade “Qual é igual?” no exterior

**Figura 8.** Atividade da leitura da história e recurso construído

**Figura 9.** Atividade de registo da música do PI

**Figura 10.** Feira da Primavera realizada na instituição

**Figura 11.** Divulgação do PI através da exposição na sala

**Figura 11.1.** Divulgação do PI através da exposição na sala



## **GLOSSÁRIO**

1º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

PES- Prática Educativa Supervisionada

AE – Aprendizagens Essenciais

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

MTP- Metodologia de Trabalho por Projeto

CAF – Componente de Apoio à Família

EE- Encarregados de Educação

TPC- Trabalho para casa

EMAEI- Serviço de Apoio à Educação Inclusiva

AEC – Atividades Extracurriculares

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática Educativa Supervisionada

STEAM - Science, Technology, Engineering, Art e Math

I-A - Investigação-ação

PI- Projeto Interventivo

DGE- Direção Geral de Educação

UA- Unidade de Aprendizagem

AAAF -Atividades De Animação e Apoio à Família

ELI – Equipa Local de Intervenção Precoce

PCT- Plano Curricular da turma

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	9
1. CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	11
1.1. A EDUCAÇÃO ATÉ AO SÉCULO XXI.....	11
1.2. O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO – ESPECIFICIDADES DO PERFIL E PRÁTICA DOCENTE 21	
1.3. A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – ESPECIFICIDADES DO PERFIL E PRÁTICA DOCENTE.	28
2. CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	35
2.1 CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE.....	35
2.2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	40
2.3 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	46
2.4 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO .....	53
3 . CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS CONSEGUIDOS.....	60
3.1 PERCURSO EXPERIENCIADO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	60
3.2 PERCURSO EXPERIENCIADO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	73
METARREXÃO.....	84
BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	86
ANEXOS.....	98
APÊNDICES.....	102

# INTRODUÇÃO

O seguinte relatório de estágio faz parte do processo formativo no âmbito da Unidade Curricular (UC) da Prática Educativa Supervisionada (PES), estando esta inserida no plano de estudos do mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. No mesmo relatório está presente o desenvolvimento do processo de formação pessoal e profissional experienciado pela mestranda, assim como a sua evolução ao longo deste ano letivo.

Com vista ao complemento da formação dos professores, este é um curso que possibilita a área da docência com um perfil duplo. Nele desperta o entendimento e a especialização de docentes em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, contribuindo para uma visão mais cuidada e abrangente sobre ambos os níveis de educação. Desta forma, a Educação Básica encontra-se toda numa linha que se estende desde a Educação Pré-Escolar, até ao 2.º Ciclo do Ensino Básico, onde nela se espera o cumprimento de capacidades e competências diversas. Esta especialização capacita o profissional numa perspetiva mais capaz na relação e transição entre os níveis ou ciclos de ensino. Deste modo, a PES proporcionou a construção de futuros profissionais de educação aptos para uma prática reflexiva, crítica e consciente seguindo as linhas orientadoras e sustentadas pelos distintos documentos teóricos, legais e de formação. O educador-professor formado está também apto a desenvolver um trabalho cooperativo e colaborativo entre os diversos intervenientes dos distintos contextos educativos, com que se deparará num futuro.

Quando falamos do docente referimo-nos a um individuo que compreende em si a função de ensinar, tendo tido uma formação específica e orientada com um diploma próprio de qualificação e adaptação à área da pedagogia, valorizando a escola como um local de partilha, de conhecimento e de desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. Este tem o dever de promover situações didáticas e pedagógicas intencionais que promovam a construção do conhecimento pelas crianças, garantindo o bem-estar dos alunos, a promoção da sua autonomia e a inclusão de todos na sociedade. A partir da análise do Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto, cabe ao professor orientar a sua prática partindo do currículo de cada ciclo, proporcionando saberes transversais através de estratégias dinâmicas e diferenciadas. O docente deve olhar para toda a comunidade educativa, não centrando as aprendizagens e a comunicação somente entre o aluno e o professor, mas também envolvendo os Encarregados de Educação (EE), o pessoal docente e não docente, e as instituições da comunidade, favorecendo um contacto entre todos, levando a um trabalho colaborativo e cooperativo. O professor é um agente reflexivo e mediador de toda a prática pedagógica, reflete sobre a sua ação de forma a melhorá-la e adaptá-la a cada grupo de alunos ao seu encargo. Deve ser visto como um incentivador do trabalho conjunto,

privilegiando o enriquecimento que este traz para o desenvolvimento profissional, pessoal e social da docência, suscitando em si o ato de pesquisa e investigação na mesma área e fomentando a sua formação contínua (Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto).

No decorrer de toda a prática aqui evidenciada é primordial destacar todo o sentimento de construção conjunta entre as estagiárias em formação, a educadora e professora cooperante, as professoras supervisoras, as famílias e as crianças encaminhando o processo para uma aprendizagem mútua e dialogada, cultivando a sensação de pertença, confiança e aprendizagem significativa, procurando alinhar as ideias e encontrar um ponto de equilíbrio entre todos os pensamentos, sugestões e avaliações.

O documento de Relatório de Estágio está organizado por três secções ou capítulos primordiais ramificando-se pelos seus respetivos subcapítulos, culminando na metarreflexão onde serão apresentadas as evidências construídas e desenvolvidas no decorrer de todo o período de estágio formativo, no presente ano letivo.

O primeiro capítulo relaciona-se com uma visão mais teórico-legal realizando uma ponte entre duas versões educacionais distintas, onde aborda a evolução escolar e dos seus pensamentos no decorrer dos anos até à atualidade em que vivemos, tendo por base a análise de documentos legais orientadores da prática docente, que sustentam as ideias e decisões tomadas para a construção do profissional em educação. Também neste capítulo são mencionados alguns pontos de reflexão sobre o papel do educador-professor na atualidade e a sua relevância para a orientação de aprendizagens significativas nas crianças.

O segundo capítulo caracteriza-se o agrupamento de escolas e a instituição onde se realizou toda a PES, assim como pormenorizadamente cada uma das valências de ensino e suas particularidades, tais como necessidades, interesses, organização do espaço e do tempo letivo e não letivo, recursos humanos e didáticos, entre outras especificidades. Num último subcapítulo, ainda neste grande capítulo, destaca-se uma das metodologias mais importantes para a formação educativa, presentes neste ciclo de estudos, sendo esta a Metodologia de Investigação-Ação, fulcral em toda a prática educativa aqui mencionada.

O terceiro capítulo é onde se descreve e reflete acerca da prática realizada em ambos os níveis de ensino, selecionando algumas atividades mais relevantes no decorrer dos mesmos, fomentando toda a perspetiva teórica abordada no primeiro capítulo com as ações evidenciadas nas práticas pedagógicas desenvolvidas, alinhando a criança no centro de toda a aprendizagem atribuindo-lhe valor, voz e presença na sua própria formação pessoal. Como já referido, este relatório termina com uma reflexão de todo o processo vivido e descrito ao longo deste documento.

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

No capítulo apresentado será disposta uma análise minuciosa procedente de uma reflexão quanto aos documentos teóricos e legais da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB).

O capítulo está dividido em três subcapítulos: o primeiro, “A Educação até ao século XXI”, estando relacionado com os documentos teóricos onde expõe uma descrição e reflexão no que concerne à evolução do ensino, tendo em consideração distintos pedagogos que marcaram o desenvolvimento da Educação nos últimos séculos. Num segundo subcapítulo, denominado de “1.º Ciclo do Ensino Básico – Especificidades do Perfil e Prática Docente”, são expostos os documentos legais por onde se rege o ensino neste ciclo, bem como as particularidades que o caracterizam. Por último, este capítulo apresenta “A educação Pré-Escolar – Especificidades do Perfil e Prática docente”, que se assemelha com o anterior, onde vigoram os documentos teórico e legais que envolvem a prática educativa em contexto Pré-Escolar e os saberes e atitudes particulares do adulto como educador de infância.

Esta visão enquadrada com os documentos teóricos e legais dotam os educadores e professores não só de capacidades potenciadoras de experiências diversas, como também para o desenvolvimento holístico da criança. A leitura cuidada de cada um deles visa fomentar no docente a cientificidade para fomentar as suas práticas e escolhas, sempre tendo em vista a promoção de aprendizagens significativas para a criança, que se apresenta como o foco principal no ensino-aprendizagem.

## **1.1. A EDUCAÇÃO ATÉ AO SÉCULO XXI**

O atual sistema educativo não está somente estabelecido para uma parte da comunidade, algo que era bem visível e distintivo nos séculos passados, onde só os mais preponderantes e ricos detinham a capacidade e facilidade para aceder à arte de aprender. Atualmente, este rege-se pelas bases da inclusão, onde se requer uma sociedade dita de todos e para todos os seus intervenientes, com vista, essencialmente, a um caminho onde brote a mudança (UNESCO, 2021). Temos consciência, por isso, que a evolução do sistema educativo, bem como da afluência ao mesmo, tem vindo a sofrer grandes ajustes nos últimos anos, o que nos leva a refletir sobre as práticas adotadas, com vista a um melhoramento e mudança do passado, onde se presa um equilíbrio entre a educação e a socialização, preparando os indivíduos, não só para os saberes teóricos e científicos,

como também saberes cívicos, perspetivando a vida futura à saída da escolaridade obrigatória (UNESCO, 2021; Martins, et al., 2017).

Pensar no reformular da Educação e das suas práticas é refletir sobre a necessidade de se reconstruir um ensino sob as bases dos conceitos de solidariedade, cooperação e colaboração, dando valor ao que aprendemos, mas, primordialmente, ao porquê de o aprendermos e para quê, destacando uma finalidade concreta e significativa. É importante atribuir aos indivíduos a capacidade de refletir sobre a sua ação, ensinando-lhes um pensamento crítico e autónomo, criando “oportunidades para que os estudantes descubram o seu próprio senso de propósito e determinem o que será uma vida próspera para eles” (UNESCO, 2021, p.48), equacionando as suas ações, depreendendo que de cada uma delas surgirá uma consequência. Assim sendo, terão de avaliar e enaltecer as mesmas de forma individual.

Para tal, é necessária a existência de uma ampla visão que una os estudantes, os professores e o conhecimento que deles nasce, transformado a educação em pedagogias de ensino paralelas aos pensamentos e ideologias transmissivas, baseando-se em estratégias construtivistas e socioconstrutivistas, que despoletem não só o pensamento, mas a necessidade e a vontade de o aprimorar cada vez mais. Cabe ao educador-professor e à criança regar as capacidades que irão brotar do trabalho colaborativo e cooperativo entre ambos, uma vez que a educação se incorpora como sendo um processo bilateral (UNESCO, 2021). A escola deve ensinar o voo aos alunos, para que estes consigam percorrer o seu caminho de forma autónoma e orientada.

Todos estes propósitos educacionais tornam-se transversais a todos os ciclos, mais concretamente nos níveis a serem retratados neste relatório, nomeadamente na EPE e no 1.ºCEB. Ora, como podemos averiguar, o primeiro nível a ser de carácter obrigatório estipulou-se para idades compreendidas entre os 5 e 6 anos, onde a preocupação recaiu na inserção, desde cedo, das crianças em ambiente pedagógico e estimulante, bem como na evolução para práticas pedagógicas progressistas, distanciando-se dos ideais uniformes e tradicionais do século XIX (Formosinho, 1987, 2007). Tendo em consideração que não devem ser realizadas roturas acentuadas entre os antigos paradigmas da educação e os novos, para não causar constrangimentos nas próprias crianças e na sociedade em geral. Podemos averiguar que a EPE serve de exemplo para os restantes ciclos, uma vez que a evolução vem surgindo há mais tempo nesta valência educativa, sendo, na perspetiva da mestranda, que o olhar da educação deva recair nas práticas pedagógicas realizadas na EPE.

Retrocedendo um pouco para o século mencionado, a educação zelava por um único currículo “pronto-para-vestir de tamanho único” (Formosinho, 2007, p.8), sem quaisquer adaptações, onde as necessidades, os interesses ou especificidades das crianças não eram tidas em consideração no seu processo de aprendizagem. Todos estariam a trabalhar para o mesmo,

mantendo o ritmo de exigência e de progressão, excluindo os que não se faziam acompanhar de tais dotes, tornando a avaliação um meio de controlo excessivo de aquisição dos conhecimentos (Formosinho, 2007).

A escola era, então, vista como uma fábrica de produção de conteúdos e aprendizagens, onde todas as áreas do saber se segregavam em pequenos compartimentos distintos e unilaterais. A figura da criança era de “tábua rasa” (Formosinho, 2007, p.8), não depreendendo conhecimentos prévios, nem experiências vividas no cerne pessoal, prevalecendo a postura transmissiva do professor, como um ser possuidor de conhecimento.

Deste modo, a educação tradicional pode ser caracterizada como sendo uma padronização do ensino, distante e igual para todos, com vista à transmissão sistemática e linear de conteúdos e saberes, sem privilegiar a diferença e especificidades de cada um (Formosinho, 1987, 2007). Compreende-se que em nada vai ao encontro da evolução que pensadores socioconstrutivistas, que têm fundamentado muitas pedagogias, como Piaget, Vygotsky, Bruner e Dewey têm vindo a compreender ao longo das novas gerações, desde os anos 80.

Pegando nos escritos sobre a Teoria de Vygotsky (1976), este afirmava que a criança não pode ser considerada um mini adulto, uma vez que a criança desenvolve o seu pensamento de forma diferente, observando e agindo também de forma distinta, sendo o seu desenvolvimento a solução para a intelecto humano, promovendo o domínio da mente e reflexão sobre as ações que realiza. Ainda para este autor, o domínio atribuído ao ser humano é o da linguagem, pois através dela este consegue expressar significados, levando à caracterização do mundo interno e externo ao indivíduo.

Seguimos, assim, na linha condutora de que a educação sob bases socioconstrutivistas atribui relevância ao diálogo em sala de aula, promotor de uma aprendizagem bem mais significativa e empolgante. Deste modo, “a criança desenvolve a aptidão para agir (fazer alguma coisa), de forma humana na interação com o adulto” (Silva, 2009), estando o adulto a efetuar um comportamento de mediador da ação educativa, cabendo à criança delinear essa ação através da comunicação e interação com distintos instrumentos culturais. Esta fase, para Vygotsky, denomina-se de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), onde a criança soluciona problemas, apenas e somente, com o apoio do adulto, sendo-lhe atribuída responsabilidade perante a sua aprendizagem (Silva, 2009). Na ótica da mestranda, foi possível aferir a importância da ZDP, no decorrer da PES, sendo possível experienciar a mesma acompanhando as crianças no seu processo de aprendizagem, ajustando a prática e as estratégias às especificidades de cada indivíduo, e atribuindo-lhe as bases para um maior desenvolvimento do seu progresso. Tanto em EPE como no 1.º CEB, a estagiária em formação deparou-se com determinadas situações em que as crianças necessitaram deste apoio vertical, como por exemplo no processo de aprendizagem do recorte e

do uso da tesoura, ou ainda na resolução de problemas simples de somar ou subtrair quantidades. Respeitando, portanto, o conceito definido por Vygotsky, onde o adulto deve apoiar as decisões e resoluções da criança, não as resolvendo, mas sim amparar o seu conhecimento e encaminhar o mesmo para um melhor rumo.

Podemos aferir que estas novas visões de educar e de ensino mantêm uma base recaída na criança, colocando-a como elemento central do processo de aprendizagem, atribuindo-lhe o devido valor e importância. Analisando e tendo por base a Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 20 de novembro de 1959, a mesma deve deter uma educação gratuita e obrigatória onde prevaleça a promoção cultural, valorizando a igualdade de oportunidades, a responsabilidade individual, a autonomia e a vontade do indivíduo, mantendo, como já referido, uma meta para além do ensino regular e da escola, indo ao encontro do que, atualmente, está consignado nos documentos legais que vigoram em Portugal.

Ao longo da PES, a professora em formação, compreendeu que os interesses e vontades da criança devem ser valorizados, pois são eles que despoletam e enaltecem as suas ideologias e aptidões mentais, atribuindo-lhes maior empenho e motivação no decorrer da sua aprendizagem, tornando-a cada vez mais pessoal e significativa. À criança deve ser atribuído o tempo de aprender a brincar e explorar por si, evocando a sua capacidade criativa e de originalidade, sempre com o intuito de atingir objetivos relacionados com o ensino e a aprendizagem do indivíduo em desenvolvimento (Neto, 2020).

Para tal, emergem as pedagogias ativas, progressistas ou participativas, que reconhecem a existência da interação entre todos os intervenientes educativos, valorizando todo o processo através de métodos mais reflexivos, críticos e reais, percecionando o indivíduo como um agente único e particular, com interesses e ideias próprias, possibilitando uma prática mais abrangente e imprevisível, dotando o agente principal de múltiplas vertentes e aprendizagens (Garcia, 1999; Morin, 2019).

Cabe ao adulto servir apenas como mediador nestas práticas, devendo apoiar o conhecimento e a aprendizagem da criança, facilitando que este desperte em si a necessidade de procura, interesse e descoberta pelo mundo ao seu redor. Assim, torna-se importante o incentivo do educador-professor na promoção de atividades e de momentos pedagógicos diversos, com vista a semear na criança valores inerentes à cidadania, democracia, à curiosidade e indagação, reflexão e inovação, fomentando o pensamento crítico do indivíduo, envolvendo-o e preparando-o ativamente para a sociedade onde se insere (Martins et al., 2017). Deste modo, a criança torna-se um ser mais consciente de tudo o que a envolve. Para tal, o docente deve realizar uma reflexão cuidada da sua ação tomando como princípio de que o sujeito da ação é sempre a criança. Este momento reflexivo deve ser exercitado antes da ação, onde vigora as necessidades e as finalidades

que se pretende alcançar com determinadas estratégias ou atividades promotoras do pensamento e do saber; durante a ação, percebendo todo o tipo de adaptações que este pode vir a realizar, caso sejam necessárias perante o contexto vivenciado; e após a ação, implicando a visão crítica e minuciosa sobre as escolhas, os objetivos alcançados, ou não, e os motivos para que se possa melhorar cada vez mais a prática. Alarcão (1996), ao fundamentar a ação de refletir, considera que esta contribui para que o indivíduo passe a agir de forma autónoma, caracterizando-a como “uma das expressões-chave no contexto educativo internacional deste final do século XX” (Alarcão, 1996, p.2).

Da mesma forma, Dewey (1938) defende que o ato de refletir não pode ser somente algo igualável a uma rotina, mas sim a algo que se enquadra com o pensamento e a curiosidade que este desperta no indivíduo. No processo de aprendizagem tanto é primordial a capacidade de reflexão do educador-professor como da criança, uma vez que a criança se espelha nas atitudes que reproduz do adulto que observa, sendo, também, estimulada por tal observação (Alarcão, 1996).

Seguindo o raciocínio, vamos ao encontro de uma das teorias defendidas por Bruner (1960), este que defende o desenvolvimento cognitivo da criança por estádios, e o contactar com o curriculum em espiral, comportando na criança a aptidão de poder aprender em qualquer fase da infância, uma vez que estes saberes serão complementados ao longo da vida. Deste modo, Bruner salienta quatro características que afirma serem as primordiais do cerne de criança alimentando o seu apreço pela aprendizagem: a curiosidade que define o ser humano, a procura de competência, prevalecendo a capacidade de imitação dos mais velhos, a reciprocidade através do trabalho cooperativo e alcance dos objetivos definidos e a narrativa onde prevalece a predisposição na partilha de conceções através das experiências vividas (Vasconcelos, 2011). No contexto em PES, na EPE, foi notória, essencialmente, a terceira capacidade salientada pelo autor, tendo sido visível a tentativa de imitação constante das crianças mais novas por atitudes e ações praticada pelas outras mais velhas.

Ora, o observar este e outro tipo de situações num grupo deve ter como finalidade a compreensão de uma ação ou fenómeno, que posteriormente terá de ser analisado. Alarcão (1996) afirma num dos seus escritos, que a reflexão que os professores desempenham denota-se com extrema importância para o conhecimento na pedagogia. Assim, os docentes refletem e adequam a sua forma de interagir na prática, facilitando à partilha de ideias e ao conceito de reciprocidade, defendido pelo autor mencionado anteriormente (Vasconcelos, 2011). Na prática educativa não deve ser somente o adulto que deve refletir. Esta ação deve ser, desde cedo, desenvolvida nas e com as crianças, para que despertem uma noção abrangente de aptidões e soluções. Errar, pensar e aprender com os erros leva a uma aprendizagem mais concreta das

situações, preparando-as para a vida em sociedade e para o seu percurso social fora a escolaridade obrigatória, correspondendo ao redigido no Perfil dos Alunos à Saída da escolaridade Obrigatória.

Assim, conforme Nóvoa (2022) ampara, a profissão de educador-professor precisa-se dizer e se contar, pois, é uma maneira de compreender toda a sua complexidade humana e científica. A prática docente obriga a que se realizem opções constantes que podem estar relacionadas com a forma pessoal do próprio indivíduo, alinhando-se com a forma como este ensina. É, portanto, importante haver um conhecimento sobre as significações da docência e do educador-professor, como um ser próprio e também ele com características próprias. Deste modo, o educador-professor, e a pessoa que é este educador-professor, vai-se moldando e aprimorando, constantemente, conforme as crianças e grupo com que se depara.

Na mesma linha de pensamento, Nóvoa (2022, p.15), direciona a visão da escola para um processo mais amplo e construtivo, paralelamente, aos ideais educativos transmissivos. Este afirma que podemos “gostar da escola e da cor das suas paredes”, mas isso não nos faz aceitar a forma como a escola está estruturada e orientada, uma vez que a sua organização já não é suficiente para as entidades que dela fazem parte. Na opinião da mestranda é importante criar um ambiente educativo favorável ao desenvolvimento pessoal e social do indivíduo e utilizá-lo no seu todo, ao invés de nos cingirmos a um local fechado, em sala de aula, usufruindo de todos os espaços disponíveis em cada instituição, como o espaço exterior, por exemplo, construindo uma maior articulação com os distintos contextos disponíveis. Deste modo, estes podem ser espaços familiares, sociais e locais, tal como pretendido fazer ao longo da PES e como verificado no capítulo III, onde se privilegiou o espaço exterior para atividades pedagógicas, bem como partilha de projetos.

O ambiente educativo diversificado e as turmas heterogéneas tornam as crianças mais aptas à aceitação social e compreensão pelo outro, não segregando os indivíduos, complementando-se com a necessidade do trabalho colaborativo e cooperativo entre os mesmos, partindo da área da docência nas próprias instituições. Assim sendo, concretiza-se um currículo normativo, onde se desvincula da ideologia tradicional de disciplinas com fronteiras, para uma articulação entre áreas do saber, onde se desenvolvam problemáticas ou temas, que incentivem à investigação e/ou pesquisa individual, autónoma e conjunta (Nóvoa, 2022; Leite, 2012).

Deste modo, as evoluções sentidas nas últimas décadas, e evidenciadas mais recentemente apoiadas nos Decretos-lei nº 54 e 55, nas Aprendizagens Essenciais (AE) e Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) no sistema educativo, têm vindo a demonstrar a necessidade de progresso do mesmo, perante o desenvolvimento que também se faz sentir nas novas gerações, complementando com as suas especificidades e carências atuais, que se dissociam das de há alguns anos. A também inserção de novas metodologias na formação de educadores e

professores, desvenda-se como sendo uma mais-valia no que concerne à sua prática futura, implementando estratégias bem mais importantes e significativas para o grupo a que se destinam, não se desvinculando da necessidade de avaliação e reflexão contínua do processo ensino-aprendizagem, onde a educação se ressalva como um sistema bilateral, entre o adulto e a criança (Cunha 2008).

Estas metodologias ativas, mencionadas, associam-se a três conceitos: o processo reflexivo e criativo, desenvolvendo aprendizagem perante os recursos disponíveis; o processo de planejar e delinear soluções através de estratégias, que facilitem a aprendizagem mais valorativa da criança e, por último, a ação das soluções, com vista a uma rápida correção e adaptação da aprendizagem (Morin, 2019). Para Bonwell e Eisen (1991), citado por Kozanitis (2017), quando falamos de metodologias participativas referimo-nos a estratégias que solicitem o pensamento. A criança realiza uma ação ou atividade, mas é incentivado a pensar no que está a fazer, sendo que da resolução dos problemas ou situações irá depreender um maior impacto no indivíduo que o está a estudar.

Uma das metodologias participativas mais desenvolvidas é a Metodologia de Trabalho por Projetos (MTP), tendo surgido com o pedagogo Jonh Dewey e os seus escritos, adotada no decorrer da Prática Educativa Supervisionada (PES), na conceção de um projeto de intervenção (PI) em ambos os níveis educativos, refletida no Capítulo III. Vasconcelos (2011), assume o trabalho de projeto como sendo uma metodologia envolvente quer em todo o seu processo, como dos intervenientes que desta fazem parte, mantendo a noção socioconstrutivista de pesquisa e o envolvimento dos vários atores, no processo, com o meio social e cultural. Desta metodologia fazem parte as noções de definição de uma problemática real, que surge das crianças e da sua partilha, de “negociação” e “consenso”, defendidas por Bruner (1986), que se tornam primordiais para a favorável execução do trabalho por projetos. A troca de ideias e o desenrolar da pesquisa motiva a criança, mantendo a sua atenção durante todo o processo, uma vez que esta se sentirá enquadrada, proporcionando uma aprendizagem bem mais significativa para a mesma (Rangel & Gonçalves, 2011).

A MTP é então realizada de forma faseada. Na fase I, define-se o problema que se pretende desenvolver e investigar, desenvolvendo questões e ideias através da partilha de experiências; na fase II, que se intitula de planificação e desenvolvimento do trabalho onde é suposto serem construídos planos com vista a delimitar o que se pretende fazer, colmatando na fase III de execução do que foi planificado, pondo em prática toda a investigação feita, com vista a solucionar o problema encontrado inicialmente. Após estas três fases, o último passo passa pela divulgação, a toda a comunidade educativa, e pela avaliação do que foi desenvolvido, no que concerne ao projeto delineado, onde são evidenciadas as fragilidades e aprendizagens do projeto desenvolvido

(Vasconcelos, 2011). Esta estratégia possibilita ao educador-professor a transversalidade das áreas do saber, assim como, a articulação das mesmas através da ideia de projeto. Apesar de, tomando as ideias de Vasconcelos (2011), esta ser uma metodologia possível de ser aplicada a todos os níveis educativos, é verídico que esta seja mais utilizada na vertente da EPE, desvanecendo nos níveis seguintes, muito pela estrutura ainda um pouco transmissiva dos conteúdos em momentos de sala de aula, que se faz sentir ainda em pleno século XXI. Tal como vivenciado em contexto de PES, pela mestranda, este tipo de metodologia de trabalho ainda não se concebe tão facilmente no 1.ºCEB, tal como em EPE, muito devido aos objetivos curriculares a cumprir neste nível de ensino, bem como às estratégias ainda, um pouco, tradicionais do método desenvolvido (também pelo que fora observado em contexto do 1.º CEB) o que, por vezes, dificulta a possibilidade de inovação e articulação entre as distintas áreas do saber (Cavadas & Correia, 2020).

Em Portugal, os professores têm ao seu encargo reconhecidas funções, podendo não ser estas aprimoradas na sua formação, o que os leva a um investimento pessoal e contínuo, numa perspetiva ampla e especializada, do seu currículo individual. Estas tarefas são da necessidade da escola, denotando a crescente complexidade sentida no sistema social e educativo. Logo, um professor não pode assumir o seu conhecimento como terminado após a sua formação, devendo estar apto a adquirir novos saberes ao longo da sua vida. A ação necessita de adaptações e constantes inovações, o que leva a que o docente melhore a sua prática, consoante a sua reflexão, e compreendendo no seu processo as seguintes questões, segundo o autor Cunha (2008, p.63): “O que ensinar?”, “Em que sentido?”, “Como?” “A quem?”, “Onde?” e “Porquê?”.

Esta ação rege-se pela análise e compreensão da Lei de Bases do Sistema Educativo, que comporta princípios gerais da formação dos profissionais de educação, sendo que estes devem deter um nível de ensino superior, onde lhes sejam oferecidas todas as técnicas, estratégias, métodos e recursos pedagógicos necessários à sua prática. Deste modo, os docentes ampliam o seu conhecimento através de uma formação contínua e flexível, que os atualize quanto às inovações que o sistema educacional vai sofrendo, com o passar dos anos letivos, sendo-lhes atribuídas competências.

Para José Moran (2000, p.2), o docente é um “facilitador” para que o processo de aprendizagem avance. Ele organiza a sua prática através de uma “liberdade concreta”, tendo em consideração os “parâmetros básicos previstos socialmente”. Já a criança é o centro da ação, ele decide o que quer fazer, sempre mediado pelo adulto, porém a sua voz, os seus interesses e vivências são valorizadas, fluindo um trabalho conjunto alinhado com as características de cada grupo. Desta forma, trabalha-se para encontrar um ponto de equilíbrio entre todos, recetivo à

necessidade de adaptações constantes e pensando, sempre, na capacidade flexível que o ensino depreende.

O educador-professor deve, então, privilegiar a criança como um ser único com especificidades e particularidades, respeitando a diferenciação pedagógica quando necessária, bem como o tempo e desenvolvimento de cada criança. Para tal, este também deve analisar cuidadosamente o Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho, onde vigoram os princípios essenciais para uma prática inclusiva e significativa, privilegiando a escola de todos e para todos. Veja-se que, quando falamos de inclusão educativa estamos perante um termo, que se assemelha ao direito que todas as crianças têm de aprender e pertencer à escola, não sendo segregados devido às suas dificuldades. Porém, o processo de inclusão vai para além disto. A ele se subentende a necessidade de adequar as práticas pedagógicas e a gestão curricular e escolar. Partilha-se, portanto, a ideia de que a “inclusão é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia, conceitos que amamos, mas que não sabemos ou não queremos pôr em prática” (Sanchez & Teodoro, 2006, p.69), cabendo ao docente encarar o processo de inclusão como um processo que requer muito cuidado e atenção, não devendo ser desvalorizado. É desta forma que muitas crianças evoluem, positivamente, tanto a nível social, pessoal e mental, perante as adaptações realizadas, tornando-os mais capazes com um sentimento de prosperidade futura e autoconfiança.

Deste modo, a possibilidade da formação dupla do docente, reconhecido pelo Decreto-Lei nº240/2001, de 30 de agosto, garante uma visão mais ampla e consciente das necessidades de cada criança, percecionando um cuidado específico em cada nível de educação, o que possibilita a observação atenta da evolução sentida no seu grupo, uma vez que “a habilitação profissional para a docência é condição indispensável para o desempenho da atividade docente.” (Decreto-Lei 79/2014, de 14 de maio, p. 2820), tornando-se mais preciosa a formação de dupla docência.

Tendo em consideração o que está descrito no paragrafo anterior pode-se aferir que, o perfil duplo do docente facilita no domínio de estratégias e dinâmicas no que concerne à transição entre os ciclos de EPE e 1.º CEB. O docente compreende a necessidade de uma transição leve e preparada, depreendendo estratégias específicas que organizem este momento da forma mais cuidadosa. No decorrer da PES, e, perante algumas conversas informais e intencionais com as docentes do 1.º ano de escolaridade e educadoras, foi possível averiguar a habilidade adotada na instituição, com vista ao conhecimento das crianças finalistas de EPE do ambiente que as espera no ano letivo seguinte, havendo uma preparação cuidada das mesmas, levando-as a conhecer a sala, os professores e o espaço que as espera. Este momento é sempre emotivo, visto que se trata de uma separação de um ciclo que perdurou durante algum tempo na rotina diária da criança, estando rodeada de esperança, medo, motivação, desafios diversos e expectativas distintas. Esta

ideia de transição rege-se como sendo algo relacionado com a política do país, não dissociando a necessidade de articulação de saberes entre os distintos ciclos, uma articulação feita entre professores e professores e o próprio Agrupamento de Escolas, de forma a amenizar esta mesma mudança. O envolvimento familiar, no decorrer deste processo, é visto com extrema importância, quase imprescindível, pois é no seu seio que a criança se sente mais segura para falar do que a atormenta ou assusta, facilitando a comunicação entre toda a comunidade educativa, amenizando e ajustando o percurso (Sim-Sim, 2010).

É perceptível uma evolução do sistema educativo, ao longo dos anos, porém não podemos aferir que o sistema já se encontre perfeito e que não irá sofrer mais alterações, pois a sociedade vai evoluindo e, como tal, a educação não pode posicionar-se numa estagnação, mas sim numa constante evolução, de modo a acompanhar a metamorfose dos indivíduos. Só assim a educação se abrange como sendo um processo flexível e competente (Cunha, 2008), tendo em consideração os principais pilares da educação, defendidos por Delors et al. (1996): “Aprender a conhecer” mantendo a preocupação no entendimento, da autonomia e interesses pelo mundo ao seu redor, “Aprender a fazer” estimulando a criança para todo o tipo de situações vivenciadas futuramente, preparando-a para a sua vida, “Aprender a viver juntos” fomentando o trabalho colaborativo e o espírito de ajuda para com os pares e, por fim, “Aprender a ser” desenvolvendo a autonomia da criança tornando-a mais crítica e ativa, valorizando a sua posição, opinião e voz.

Como temos vindo a refletir, nos últimos anos, a educação tem sofrido alguns ajustes denotando-se a necessidade de tornar o conhecimento em algo transversal, não estando direcionado para caixas únicas e dissemelhantes. A integração de saberes passa por alguns processos de harmonia a vários níveis, como a articulação dos programas curriculares, a carga horária definida para cada disciplina ou até mesmo o espaço envolvente. Contudo, Leite (2012) afirma que essa visão de transversalidade facilita um olhar para uma realidade multidimensional, afastando-nos dos valores clássicos de um pensamento fechado e unilateral. Ao longo da PES, houve a tentativa constante, por parte da professora em formação, da inserção de articulação dos saberes, construindo um conhecimento mais amplo e complexo, podendo a criança apreciar o conteúdo como um todo e a sua versatilidade aos restantes, aplicando-o não somente na área a que cientificamente se destina, mas também às diversas áreas do saber.

Em suma, na perspetiva da mestranda, em pleno século XXI, ainda são visíveis marcas do ensino tradicional e pedagogias transmissivas, denotando-se a necessidade que se sente na inclusão de pedagogias participativas, com uma índole mais ativa e dialogada, fomentando a noção de educação bilateral (uma aprendizagem de professor para aluno e de aluno para professor, construindo para uma educação colaborativa) conjunta e inclusiva (Nóvoa, 2022).

## **1.2. O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO – ESPECIFICIDADES DO PERFIL E PRÁTICA DOCENTE**

Os baluartes da Educação em Portugal instituem-se através dos princípios estabelecidos na Lei de Bases n.º 46/1986, de 14 de outubro. É de salientar que o mesmo sistema se complementa através de um aglomerado de meios onde priora o direito à educação, bem como, a formação de todos os cidadãos portugueses, estando ao seu encargo a promoção de um ensino sob as bases da democratização e do direito à igualdade de oportunidades e de acesso, educando para a diferença, priorizando o diálogo e a construção de um indivíduo ativo e cívico, preparando-o para o trabalho colaborativo e realização pessoal e comunitária, assegurando o respeito por regras de convivência social e participação (Lei de Bases n.º 46, de 14 de outubro de 1986).

Quando falamos de educação escolar referimo-nos aos ciclos de ensino básico, secundário e superior. A Educação Básica, especificamente, é compreendida pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) como sendo universal, obrigatória e gratuita com uma duração de nove anos. O 1.º CEB é, então, o primeiro ciclo do ensino básico e depreende um conjunto de objetivos base interligados com os “interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética” (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, artigo 7.º, alínea a) do indivíduo, sendo da sua preocupação o equilíbrio entre o ato de saber e do saber-fazer. Deste modo, a aplicabilidade na prática dos conteúdos abordados em momentos letivos, incentiva à consciência real do mundo, com vista a uma preparação cívica e socio-afetiva onde se fomenta a liberdade de pensamento (Lei n.º 46/1986, 14 de outubro).

Neste ciclo é esperado que sejam desenvolvidas competências no âmbito da linguagem oral, na iniciação do domínio da leitura e da escrita, nas vertentes da aritmética e da noção de cálculo, do meio físico e social envolvente, bem como aprendizagens nas diferentes expressões: Plástica, Dramática, Musical e Educação Física. Sendo previsto que se realize uma coadjuvação entre as áreas das expressões, articulando os seus saberes e experiências dos alunos (Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho).

Para o desenvolvimento dos distintos domínios, mencionados no parágrafo anterior, o docente tem ao seu dispor um conjunto de documentos basilares da sua prática pedagógica, denominamos de Aprendizagens Essenciais (AE). Através dessas AE, o professor deve analisar de forma cuidada cada domínio. Estas organizam-se por uma parte inicial, onde se prioriza uma

súmula de cada disciplina, assim como, de uma exposição de objetivos esperados a serem atingidos no 1.º CEB, em cada uma. Numa outra instância, as mesmas aprendizagens apresentam áreas de competência do Perfil dos Alunos, visto estes documentos reguladores da prática pedagógica serem redigidos sob as bases definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Este perfil é um referencial orientador curricular, visto como uma ajuda no que se relaciona com a gestão do sistema educativo, estando dispostas orientações com vista a articulação e fusão das distintas dimensões pressupostas do currículo. Este documento privilegia a formação do indivíduo, baseando-se em competências e valores, orientando-o para a vida em sociedade, transmitindo-lhe valores ativos, cívicos, participativos, responsáveis e conscientes (Martins et al., 2017)

No que se relaciona com a disposição dos próprios domínios e conteúdos, operacionalizam-se numa tabela, onde estão dispostos, em colunas, os domínios, os conhecimentos, as capacidades e as atitudes que o aluno deve ser capaz de tomar, sugestões de estratégias a serem adotadas pelo docente e, ainda, descritores do documento do PASEO (2017).

Ora, as AE tendem a orientar a planificação dos momentos em aula do docente, bem como toda a sua ação, pois é através delas que este depreende um saber específico e científico dos conteúdos a serem abordados, preocupando-se com a necessidade de articulação, e contínua reflexão entre e sobre todas as áreas do saber, estipuladas para este ciclo. Salienta-se, que no ano de 2021, estes documentos foram revistos e reescritas as AE de Matemática de 2018, levando a uma reformulação do ensino dessa área curricular para um melhoramento do mesmo no que concerne às aprendizagens significativas dos alunos. Este documento oficial foi importante no decorrer da PES, assim como o PASSEO, uma vez que da sua análise foi possível planificar e orientar cada uma das atividades realizadas e descritas no capítulo III, com vista ao alcance de todos os objetivos propostos e estipulados para o ano da turma ao encargo da díade.

No que concerne aos estabelecimentos de ensino, no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, está estipulado que estes devem comportar equipamentos suficientes para as atividades letivas e outras atividades da comunidade, devendo ter em consideração, tanto o espaço para tempo letivo, como para a ocupação do tempo livre e das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). No artigo 44.º são estipulados, como recursos educativos privilegiados: os manuais escolares, as bibliotecas escolares, equipamentos laboratoriais, equipamentos para aulas de educação física e outras modalidades desportivas, materiais para usufruto da educação musical e plástica e, ainda, centros regionais de recursos educativos à disposição da comunidade educativa para momentos pedagógicos (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

O sistema educativo deve ser avaliado de forma contínua, onde se prioriza aspetos “pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de

natureza político-administrativa e cultural” (Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro, artigo 52.º). Ora, deste modo, “Estabelece-se um novo paradigma para o sistema de formação contínua, orientado para a melhoria da qualidade de desempenho dos professores” (Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, p. 1286), com vista a desenvolver um sistema centralizado no progresso profissional. Esta avaliação está pensada para o desenvolvimento e melhoramento da regulamentação educativa, incentivando a investigação na vertente da educação, com vista a uma perspetiva de análise crítica e avaliação científica. Sabendo que uma boa gestão e organização escolar leva a um melhor aproveitamento do ensino, incentivando ao cumprimento das metas estipuladas pelo Governo para a benfeitoria do próprio sistema de ensino (Decreto-Lei 137/2012, de 2 de julho).

A atenção do ensino recai, essencialmente, na organização e desenvolvimento do currículo, tendo em consideração a existência de uma harmonia vertical e horizontal “entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afetivo, estético, social e moral dos alunos” (Lei n.º 46/ 1986, de 14 de outubro, artigo 50.º), compreendendo tanto as áreas individuais como sociais de cada um. Quanto aos planos curriculares estes devem estar, segundo o estipulado na Lei de Bases e, atualmente, na matriz curricular consignada no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, a uma “escala nacional” (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, artigo 50.º), não desprezando a regionalidade e a sua integração necessária nos mesmos.

Ribeiro (1990, citado por Pacheco, 2001) afirma que o currículo não pode assumir uma definição unívoca, isto porque cada docente tem a capacidade de adaptá-lo à sua prática, bem como as estratégias subjacentes à mesma, assim como às necessidades económicas e sociais do público-alvo, valores e ideologias sociais, tornando o conceito de flexibilidade mais consistente na educação. Deste modo, o currículo incorpora uma projeção social entre a escola e o sistema educativo, avaliando os objetivos, propondo uma prática mais real e enquadrada com a realidade de cada contexto e cada grupo de alunos (Canavarro, 2003). O currículo deve apresentar-se como sendo abrangente a todos os alunos oferecendo um sentimento de autonomia e pesquisa autónoma orientada pelo docente.

Com vista a um auxílio mais específico, são assumidas no Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, algumas orientações no âmbito curricular com vista ao desenvolvimento de uma aprendizagem por base de competências. Nele é dado a conhecer os principais documentos curriculares, as metodologias e abordagens multinível, sendo estas conhecidas como abordagens com uma visão centrada em dimensões individuais e contextuais, através de uma aprendizagem articulada e integrada, bem como os princípios esperados para a “promoção da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem” (artigo 4.º) , sob as bases de uma autonomia curricular, sendo os professores os principais mediadores do currículo e de uma escola inclusiva, privando a necessidade do envolvimento de todos os que da comunidade educativa fazem parte. Para

Sthenhouse, citado por Castro (2022), o ideal de currículo seria o que conseguisse abordar as quatro dimensões essenciais, mencionadas pelo autor: a liberdade de pensar e valorizar, a liberdade de julgar, a liberdade para imaginar e a liberdade para a prática da educação. Para o mesmo autor, a noção de currículo e a sua autonomia vai-se dissipando através dos processos de avaliação a que o docente tem de se submeter, acabando por mecanizar o ensino e listando objetivos e competências a serem alcançadas pelos alunos.

Quanto ao processo de avaliação, ainda no Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, são estabelecidas as suas especificidades, técnicas e instrumentos adequados às aprendizagens, complementando num trabalho contínuo e sistemático. Esta avaliação passa por dois procedimentos: uma avaliação formativa e suas aprendizagens, e uma avaliação sumativa onde se toma uma decisão tendo por base uma reflexão, quanto à orientação do aluno no seu percurso de aprendizagem. Ainda no Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, está também definida a matriz curricular do 1.º CEB, acompanhada com a carga horária estimulada para cada uma das áreas curriculares: Português (7 horas), Matemática (7 horas), Estudo do Meio (3 horas) e Educação Artística (estando inerentes: Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música) e Educação física (5 horas), formando num total de 25 horas semanais, sendo que ao Apoio Educativo e Oferta Complementar se destinam ainda 3 horas semanais. Ademais mencionem-se que a Cidadania e Desenvolvimento, bem como as Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) se assumem como duas áreas transversais inerentes a toda esta matriz curricular do 1.ºCEB. Tudo isto definido está ao encargo do professor titular da turma, sendo que as AEC podem ser lecionadas também por outros docentes coadjuvantes.

É esperado que as mesmas se articulem com vista à autonomia e flexibilidade pedagógica, desenvolvendo competências ativas estabelecidas no PASEO para uma aprendizagem ativa, democrática e autónoma do indivíduo (Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho).

Os pressupostos de transdisciplinaridade e flexibilidade curricular denotam-se como sendo dois baluartes no 1.ºCEB (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho) devendo-se desenvolver de forma holística, pressupondo a plena articulação curricular em todas as áreas do saber (Leite, 2012). Denote-se que quando falamos de flexibilidade curricular estamos perante um termo, que compreende um planeamento curricular que seja apto a alterações e que possa ser modificado sempre que necessário tornando a planificação mais abrangente, articulando estabelecendo um meio de ligação entre as distintas disciplinas. Para tal, e de acordo com as ideias de Leite (2012, p.88) devemos falar da multidisciplinaridade que se assume como uma organização onde as áreas do saber estabelecem “pontualmente relações entre si”; da interdisciplinaridade onde “ocorre a valorização de um grupo de disciplinas que se inter-relacionam e cujo nível de relações pode ir desde o estabelecimento de processos de comunicação entre si até à integração de conteúdos e

conceitos” e, como já mencionado a transdisciplinaridade onde “deixa de existir o parcelamento das disciplinas”, tornando-se uma coordenação total das disciplinas estendendo-se a todas as áreas sem as segregar, tal como o nome transmite transcende as próprias disciplinas e os conteúdos.

Depreende-se como sendo vantajosa a existência da monodocência para o desenvolvimento destes dois pilares, no decorrer deste ciclo de ensino, trazendo uma maior rentabilidade educativa. No decorrer da PES, esta ideia foi o que manteve a base das planificações realizadas, preservando, essencialmente, um fio condutor entre os conteúdos abordados, assim como uma interligação com todas as áreas do saber de modo natural e coerente. Foi, no decorrer da PES, a partir da resolução de problemas, e através de uma questão-problema definida para a estruturação de cada uma Unidade de Aprendizagem, onde foram desenhados percursos de aprendizagem que visassem a resposta à questão iniciada e que, sem fronteiras disciplinares, fossem trabalhados os conteúdos inerentes às várias áreas do saber, com vista ao cumprimento dos “processos de articulação organizacional” do próprio currículo, assim como ao alcance de todos os alunos e suas aprendizagens (Leite, 2012, p. 91).

Seguindo a linha de raciocínio traçada, ainda nos documentos oficiais, a educação inclusiva deve ser tida em consideração na “escola moderna”, sendo a inclusão “o direito das crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos” (Decreto-lei 55/2018 de 6 de julho, artigo 3.º, alínea c). Para tal, é no Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, que estão estabelecidas as orientações, princípios e normas para uma educação plenamente inclusiva de todos e para todos. Nele, estão expostas as medidas adequadas a cada processo, podendo estas ser: medidas universais, relacionadas com os recursos disponibilizados por cada instituição na melhoria escolar dos alunos; medidas seletivas, onde vigoram as especificidades que não foram colmatadas através da aplicabilidade das medidas universais e, por fim, as medidas adicionais, que necessitam de recursos especializados no combate a dificuldades mais perseverantes e salientadas na comunicação, na cognição e na aprendizagem do indivíduo. Estando, ainda, salientadas as disciplinas onde se inserem as medidas visadas, e os recursos essenciais para cada necessidade sentida, contribuindo para o desenvolvimento das aprendizagens. Este documento prioriza a participação do contexto familiar, participando em reuniões, atividades, avaliações do projeto educativo da instituição, consultas dos processos individuais dos seus educandos, tendo acesso a toda a informação clara e específica do mesmo (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho). É de responsabilidade da instituição ter uma equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva sendo esta composta por: um docente que auxilia o diretor da escola; um professor com profissionalização em Educação Especial; três membros do conselho pedagógico e um psicólogo (Decreto-Lei n.º 54/ 2018 de 6 julho).

Quando nos referimos ao conceito de diferenciação pedagógica devemos ter em atenção a complementação de uma explicação sobre a mesma, bem como, a quem se destina, explicitando o teor desta. Isto é, que tipologia de diferenciação se espera vir a ser realizada, devendo-se evitar cair no erro de pensar ou afirmar que esta apenas se aplica a crianças “diferentes”, pois todas as crianças partilham especificidades. Assim, o currículo tem de ser abrangente a todos e flexível às necessidades de cada um, respeitando a sua individualidade. Além deste fator, a vida social onde nos encontramos despoleta constantes alterações, mudanças e evoluções, tendo o docente que acompanhar todas estas peculiaridades ao longo da sua carreira (Clérigo et al, 2017).

Clérigo et al. (2017) consciencializa o seu leitor que “o termo ensino diferenciado refere-se ao esforço diversificado de métodos que os/as profissionais de educação fazem com o intuito de responder à diversidade dos/as alunos/as nas suas turmas”. Compreende-se, pois que cabe ao docente avaliar quais os melhores recursos para cada prática planeada. A diferenciação é, então, “uma ferramenta, uma atitude, uma abordagem, uma filosofia, uma estratégia de adaptação do currículo ou um modelo de gestão de sala de aula” (Prud’homme, 2005, citado Clérigo et al., 2017, p.100), que organiza as atividades com vista à fomentação do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, captando a capacidade que o professor detém perante a resposta a diferentes tipologias de ritmos (Clérigo et al., 2017).

No decorrer da PES uma vez que, ao longo de todas as planificações idealizadas, houve adaptação pedagógica das tarefas para duas crianças que depreendiam de um nível de ensino inferior ao suposto para o 2.º ano de escolaridade, foi da preocupação da díade a implementação de atividades específicas e adequadas a cada uma das crianças. Os alunos não podem ser vistos como um todo, pois cada um compreende dificuldades e necessidades particulares, que devem ser observadas, cuidadosamente, pelo docente e ajustadas para que a criança não se sinta excluída ou diferente de todo o grupo.

Assim, pode-se aferir que ao docente cabe ainda, segundo a leitura cuidada do Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto, estimular no indivíduo uma atitude reflexiva sobre o conhecimento e a aprendizagem que este realiza, tornando-o num cidadão ativo, preparando-o para a vida em sociedade. Ora, estes princípios e valores esperados e incentivados estão descritos no PASEO, onde se priva a necessidade de fortalecer um indivíduo apto cientificamente, porém preparado para a vida para além da escola. Esta vida incorpora o poder crítico sobre as ações, a responsabilidade, os relacionamentos interpessoais e desenvolvimento pessoal e autónomo do indivíduo, priorizando uma sensibilidade perante o outro, educando para um perfil completo de competências, atitudes e habilidades que contribuam para a formação contínua de cada um. Essencialmente, no PASEO, estão dispostos princípios, valores e finalidades que orientem a prática educativa com vista ao desenvolvimento total do indivíduo, promovendo um ensino

amplo, diversificado e mais significativo para o futuro (Martins et al., 2016). Neste sentido, depreende-se a aptidão flexível, quer do professor quer do currículo, permitindo uma aprendizagem com base no sucesso, perante a centralização no aluno e no seu saber, implicando, intencionalmente, uma adequação para a inclusão e encaminhando ao aproveitamento positivo escolar do mesmo (Alves et al., 2019).

Como auxílio do processo de reflexão e de diferenciação pedagógicas, depreende-se a observação de todo o grupo, pois é através dela que se retira toda a essência necessária para a complementação das atividades em momento de sala de aula. O professor tem de observar, investigar e colocar em prática distintas estratégias, para o melhoramento escolar de todos aqueles que do seu grupo fazem parte.

No decorrer da PES, a mestrandia compreendeu estes conceitos ajustando a sua prática educativa aos pressupostos teóricos lidos, refletindo e adequando a sua prática ao grupo de crianças, planificando atividades significativas e coerentes. Um exemplo disso foi o Projeto de Intervenção (PI) desenvolvido nos meses de estágio, intitulado de “*SuperDoc* um amigo inesperado - Não somos robôs, mas e se fôssemos?”, que teve em consideração a resolução de problemas, a articulação das várias áreas do saber desenvolvidas de forma fluída, tal como descrito no Capítulo III. Ora, perante o desenvolvimento destas competências, previu-se o aprimoramento do pensamento computacional na criança, preparando a sua forma de agir e de pensar de modo mais amplo e completo, através da inserção da Robótica Educativa em contexto de sala de aula. O desenvolvimento da robótica pode, segundo Figueiredo (2022), ser utilizado na educação com crianças de distintos níveis de escolaridade, uma vez que enaltece o seu processo de aprendizagens através do usufruto do pensamento computacional. Estas áreas estão também presentes nas novas AE de Matemática, cujo incentivo da prática pedagógica através de recursos analógicos e digitais se verifica como sendo bem mais motivador e significativo para as crianças, envolvendo as novas tecnologias no momento de aprendizagem, evoluindo e aproximando-se da geração atual.

Em colaboração com a MTP, em contexto de 1.ºCEB a díade desenvolveu uma reflexão consciente, implementando, a *Science, Technology, Engineering, Art and Math* (STEAM), onde o indivíduo aprendiz se baseia em ferramentas práticas e distintos projetos para gerir os seus conhecimentos (Figueiredo, 2022). Esta abordagem alinha, assim, os conceitos de Tecnologia e o pensamento crítico sob as bases da Arte e do Design (Bonito & Oliveira, 2022). Esta foi, então, uma metodologia iniciada nas primeiras aulas de intervenção, que encaminhou a uma grande dinâmica entre todos, onde o aluno aprende a viver em comunidade com o espírito de entreajuda e de colaboração, tal como Delors et al. (1996) defende nos seus escritos.

Deste modo a motivação e o incentivo para aprender desperta no aluno um gosto pela procura e pelo saber mais, uma vez que este se envolve mais no seu processo de aprendizagem pessoal, podendo “referir que a integração da robótica em contexto educativo permite criar cenários de aprendizagem diversificados, que reúnem a tecnologia e as linguagens de programação, com artefactos” (Direção Geral da Educação, 2016, p.5). Estimulando, assim, no aluno a vontade do “Aprender a conhecer” (Delors et al., 1996), o mundo que o rodeia, olhando-o com um olhar mais curioso, desenvolvendo autonomia e sentimento crítico sob a sua própria voz. Tal como foi perceptível com as atividades desenvolvidas com o robô, quanto ao sistema solar, exposta no capítulo III.

Assim, podemos concluir que o 1.º CEB depreende uma importância no desenvolvimento de competências pessoais e sociais baseando-se nos princípios e valores dos documentos reguladores da prática, capacitando e preparando os indivíduos para a vida em sociedade, incentivando-os através de estratégias dinâmicas e lúdicas que os envolvam com o meio que os rodeia, tornando a veracidade de cada aprendizagem.

### **1.3. A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – ESPECIFICIDADES DO PERFIL E PRÁTICA DOCENTE**

Tal como descrito no subcapítulo anterior, o suporte da educação preserva-se tendo por base os princípios fundados na Lei de Bases n.º 46/1986, de 14 de outubro, do Sistema Educativo. Através da mesma conseguimos ter consciência da importância que a Educação Pré-Escolar depreende na sociedade em que vivemos, mantendo-se no primeiro contacto escolar do indivíduo, sendo uma etapa de ensino opcional abrangendo crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Podendo assumir-se que uma Educação Pré-Escolar de qualidade se define como um preditor no sucesso escolar da criança. Criança, esta que é desde que nasce um cidadão.

Até ao século XIX, a educação das crianças pequenas era realizada em casa junto dos seus familiares, muito por conta da capacidade económica das famílias e dos empregos rurais, que levavam a que as crianças pudessem permanecer em casa. A preocupação pela educação e cuidados da criança, como central no seu processo de desenvolvimento, passou a ter mais relevância somente quando a situação financeira da população começou a mudar e as famílias passaram a ter de trabalhar longe de casa, sentido a necessidade de deixarem as crianças ao encargo de terceiros. Deste modo, pode-se aferir que a situação financeira é um alvo bastante influenciador, na sociedade e nas condições que esta apresenta na sua vida pessoal (Oliveira-Formosinho et al., 2018).

É na Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro, que estão definidos os princípios gerais esperados para a EPE, onde se prevê o desenvolvimento da criança tanto a nível social, pessoal e tecnológico, tendo em consideração a inclusão da criança no ambiente e nos grupos sociais que a envolvem, despoletando curiosidade e o respeito pelo outro, promovendo o bem-estar do indivíduo fomentando nele aprendizagens significativas. É primordial a leitura do artigo 10.º desta mesma lei visada, onde se prevê também a promoção da igualdade de oportunidades atribuídas a cada criança, o despertar do pensamento crítico desenvolvendo a comunicação e a expressão, partindo de linguagens múltiplas proporcionando à criança uma melhor orientação.

Na presente Lei encontra-se ainda consagrada a necessidade da participação da família nos projetos educativos e atividades pedagógicas estabelecendo ligações colaborativas e cooperativas entre a escola e o ambiente familiar. O envolvimento parental nas práticas educativas proporciona uma maior motivação na aprendizagem das crianças, onde se preserva a edificação de valores e crenças educativas pessoais e sociais (Mata & Pedro, 2021).

Tendo em consideração as linhas dos documentos estatais de orientação legal, servimo-nos do Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto que apresenta o perfil específico de desempenho dos educadores de infância, estando este também capacitado para exercer funções com crianças de idades inferiores a 3 anos. O seu perfil geral de desempenho profissional assemelha-se ao esperado para os professores do 1.º e 2.º CEB ou do ensino secundário. Deste modo, analisando o decreto mencionado, cabe ao educador a organização de um ambiente educativo que promova aprendizagens e momentos de brincadeira significativos para a criança, tornando-se estimulantes para a mesma.

Para além da Lei-Quadro e dos Decretos-Lei mencionados, com vista à orientação da prática educativa o adulto tem em sua posse as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), um dos documentos primordiais para a prática. A primeira publicação das OCEPE foi no ano de 1997, tendo sido revista em 2016, vigorando agora essa mesma revisão, resultado de “um trabalho de avaliação das necessidades de visitar este documento, atualizando-o”, melhorando as metodologias de aprendizagem para a criança (Lopes da Silva et al., 2016, p.24).

No que se relaciona à organização geral das OCEPE, esta encontra-se dividida em três capítulos, estando neles descritos os fundamentos e as intencionalidades educativas previstas para este nível de ensino, onde se preserva essencialmente “uma determinada perspetiva de como as crianças se desenvolvem e aprendem”; a intencionalidade educativa priorizando a inclusão de “formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança”, e a organização esperada do espaço envolvente uma vez que o ambiente educativo é visto como um “contexto facilitador do processo

de desenvolvimento e aprendizagem” de todos, onde nele se estabelece “uma perspectiva sistêmica e ecológica”(Lopes da Silva et al., 2016, p.5).

Na sua leitura ainda são pormenorizados as áreas de conteúdo e os objetivos esperados para cada uma delas, enaltecendo estratégias sugestivas para adequar a prática. A Área de Formação Pessoal e Social, uma área transversal, uma vez que é visível em todas atividades desenvolvidas em contexto, tal como foi notório no decorrer da PES, prevalecendo em todo o trabalho desenvolvido com o grupo, privilegiando o desenvolvimento de atitudes e valores, orientado a criança com autonomia e consciência social; a Área de Expressão e Comunicação, envolvendo as distintas maneiras de comunicação e expressão que se encontram ao dispor da criança, sendo imprescindíveis na representação do ambiente que a rodeia, atribuindo-lhe sentido, fundamentada e articulada por quatro domínios: Domínio da Educação Física, onde se prevê o desenvolvimento motor e espacial, tendo consciência do corpo; Domínio da Educação Artística, prevalecendo a representação do mundo através de distintas técnicas, linguagens e materiais subdividindo-se e, artes visuais, jogos dramáticos ou teatros, música e dança; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, envolvendo a criança no contacto com a escrita e a comunicação no mundo real e em situações verídicas, dando mais significado à aprendizagem ampliando a facilidade de expressão com os outros e, por fim, Domínio da Matemática, estruturando a mente para os conceitos matemáticos bem como para as suas linguagens. Uma última área é a Área do Conhecimento do Mundo, que prevê sensibilizar a criança para o mundo que a rodeia, despoletando curiosidade no mesmo, incorporando questionamentos e compreensões (Lopes da Silva et al., 2016).

No decorrer da PES, foi essencial a inserção de todos os subdomínios artísticos, não só pelo gosto e interesse por parte do grupo, como também pela perceção das estagiárias em formação da importância que o envolvimento de todas as formas de expressão corporal e linguística têm na construção do indivíduo desde as idades mais pequenas assim como na ajuda e diálogo perante a interação entre pares.

Salienta-se que todas as áreas e domínios do saber podem estar interligados atribuindo uma aprendizagem mais transversal e cuidada, onde se preserva a necessidade de inclusão de todos os domínios para que se construa um pensamento alargado, dinâmico, enquadrado e multifacetado, pois o desenvolvimento da criança “processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (Lopes da Silva et al., 2016, p.10).

Nesta etapa educativa preserva-se ainda a importância do cuidado que devemos apresentar perante as transições de ciclos e mudanças das rotinas da criança, uma vez que as mudanças de rotina podem ser vistas com uma dimensão alargada e abruta pelo indivíduo,

levando ao adulto acompanhar, preparar e apoiar as mesmas tranquilizando a alteração esperada, realçando que a criança deve estar envolvida em todo este processo, assim como o seio familiar (Lopes da Silva et al., 2016). Aqui, pode-se aferir a necessidade da intencionalidade educativa em todos os momentos, retomando a privilegiar a observação, o registo, a documentação, o planeamento e a avaliação da prática (Lopes da Silva et al., 2016).

Com vista ao melhoramento e aperfeiçoamento da Educação de Infância surgem diversos Modelos Curriculares de pedagogias ativas e de escuta pela criança, tais como: Abordagem HighScope, Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia, Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna, a Pedagogia de Maria Montessori e a Metodologia por Trabalho por Projetos. Sendo que de todos estes modelos apresentados, apenas serão evidenciados aqueles que foram observados durante o período da PES, sendo eles: a Abordagem HighScope, o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna e a Metodologia por Trabalho por Projetos. Foram também manifestados alguns traços da Pedagogia defendida por Maria Montessori, mais concretamente, a existência de alguns materiais em madeira, principalmente na área do jogo simbólico (casinha). Porém, os dois modelos mais evidentes e usufruídos pela educadora cooperante foram os destacados anteriormente.

Nas OCEPE, o educador surge com um papel mediador da prática pedagógica, demonstrando que a este profissional cabe a orientação e organização do espaço, dos materiais, do tempo, das relações e de todo o currículo. Deste modo, ele “promove o envolvimento ou implicação da criança ao criar um ambiente educativo (...) que estimulam os interesses e curiosidades”, onde a criança pode tomar as suas decisões, descobrir coisas novas, aprender a brincar, aprender a aprender exprimindo as suas características singulares, e aprendendo significativamente (Lopes da Silva et al., 2016, p.11). Esta organização deve apresentar-se como sendo flexível e estruturada com vista a colmatar as necessidades do grupo a que se destina. Não desprimorando que “o tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a [importando] que a sua organização seja decidida pelo/a educador/a e pelas crianças”, estando estas envolvidas em todo o processo, tornando-se parte do mesmo, não somente nas dinâmicas e atividades, como também na definição de regras de funcionamento para se conviver em sociedade e em grupo (Lopes da Silva et al., 2016, p.27).

Neste documento regulador da prática averigua-se que as relações neste espaço devem se fazer através de três elementos-chave: família – criança – grupo. Estando estes em contacto com o meio educativo, o meio em que se insere e ainda a sociedade. Perante esta organização o educador deve ter em consideração a dinâmica que utiliza para organizar o seu grupo, favorecendo a ligação pessoal, visto que “a relação individualizada que o/a educador/a estabelece com cada criança é facilitadora da sua inclusão no grupo e das relações com as outras crianças”,

na medida em que no centro da educação de infância “cuidar e educar estão intimamente relacionados” (Lopes da Silva et al., 2016, p.24). Devem ser criadas condições que facilitem a interação entre as famílias e toda a comunidade educativa, com vista ao envolvimento de todos no processo de desenvolvimento da criança, tornando-se este enriquecedor e significativo para a mesma (Sousa & Sarmiento, 2010).

É ao profissional de educação responsável, bem como ao grupo de crianças que tem a seu encargo, que cabe a responsabilidade da gestão do tempo, tornando-o flexível e variado correspondendo às necessidades do grupo, tendo consciência na criação de um ambiente seguro, estável e confortável para a criança (Folque, 2018). A criança que deve ser observada e escutada com atenção, sendo estimulada com atividades planificadas, tendo em consideração os dados recolhidos da observação e avaliação, dois processos bastante importantes no que se relaciona com a Metodologia de Investigação-Ação (I-A) mencionada ao pormenor no capítulo seguinte, priorizando objetivos inclusivos e transversais, tornando a avaliação num processo mais formativo e de reflexão (Decreto-lei 241/2001, de 30 de agosto).

No decorrer da PES este processo de observação de rotinas, e distribuição de tarefas diárias demonstrou ser bastante importante no momento de inserção da mestranda no grupo. Todo o envolvimento externo pode fazer confusão à criança, sendo que a observação cuidada de cada rotina facilita ao envolvimento na mesma. Este é um fator defendido na Abordagem HighScope, tendo tido como seus pensadores e influenciadores Jean Piaget, que transmitiu uma visão progressiva do desenvolvimento cognitivo do indivíduo, e de Lev Vygotsky. Nesta mesma abordagem, e conforme comprovado no decorrer da PES, os horários e as rotinas foram alvo de uma grande preocupação da educadora cooperante e da diáde. Estes eram ajustados ao grupo e às suas particularidades, definidos em conjunto com vista a uma organização diária, tornando cada criança autónoma e orientada durante a semana, levando a que as transições das atividades se realizassem de forma suave, tendo a criança consciência do que virá depois, criando mapas mentais, pois esta orientação proporciona “a convivência da previsibilidade e da flexibilidade, e a incorporação permanente do conceito de aprendizagem ativa” (Oliveira-Formosinho et al., 2018, p.84).

Já no Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), destaca-se, essencialmente, a necessidade do registo em tabelas e quadros de informação que a educadora cooperante valorizava. No decorrer da PES, foi visível a inserção destas tabelas de registo das áreas de desenvolvimento mais escolhidas, o diário semanal de grupo, o “Quero mostrar, contar e escrever”, onde as crianças registavam em folhas individuais momentos que gostavam de ser partilhados com os colegas, bem como as tabelas de presença, marcação do calendário e do tempo. No MEM é também defendida a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), onde se prioriza o

suporte dado quer do adulto, quer dos pares, para a promoção do desenvolvimento da aprendizagem. Assim, e interligando com a heterogeneidade do grupo em PES, o MEM “valoriza a diversidade, vista como enriquecedora da cultura do grupo e como promotora de um *ethos* de inclusão”, sendo que a diversidade de idades e de crianças, com especificidades individuais, torna um grupo mais valioso e mais colaborativo (Oliveira-Formosinho et al., 2018, p.124)

O educador de infância deve ser visto como o mediador das relações interpessoais, priorizando a relação de proximidade e de cuidado com as crianças, tornando-as seguras e confiáveis, promovendo o maior envolvimento por parte das crianças nos projetos e atividades decorrentes na sala, bem como no envolvimento do sentimento de cooperação entre todo o grupo, envolvendo não só as famílias como também toda a comunidade educativa, estimulando o desenvolvimento afetivo e emocional de todos (Decreto-lei 241/2001, de 30 de agosto).

Ora, as relações das crianças com os adultos e o envolvimento das famílias no conceito educativo e nos projetos desenvolvidos são primordiais. É através do envolvimento familiar que a escola compreende algumas atitudes das crianças, bem como as experiências vivenciadas em momento letivo influenciam as relações familiares. No fundo, este processo caracteriza-se como sendo cíclico, onde todas as ações irão influenciar positivamente ou negativamente o processo de desenvolvimento da criança, que se encontra como um mensageiro entre a escola e a casa (Lopes da Silva et al., 2016). No contexto de estágio onde se evidenciou a PES, o contacto com os familiares e as respetivas reuniões efetuadas, tornaram-se bastante facilitadores na resolução de determinados problemas que a educadora cooperante foi evidenciando, ajudando as crianças no seu melhor acompanhamento, com vista ao sucesso das mesmas. Foi observada a ausência sentida por muitos outros EE, que de forma não intencional também influenciam os comportamentos e atitudes das crianças, levando a que estas sintam uma maior necessidade de atenção e de ajuste nos seus comportamentos.

O educador conhece o grupo e o seu meio envolvente para que consiga construir e gerir melhor o seu currículo, o que lhe permitirá organizar e avaliar a informação com vista ao sucesso da sua prática, atribuindo-lhe sentido. No que concerne à criança, coloca-se a mesma no centro da prática pedagógica, preservando os seus interesses e especificidades, sendo esta o sujeito da ação educativa por onde a mesma se deve guiar (Lopes da Silva et al., 2016).

O adulto pode também envolver-se nas brincadeiras das crianças, pois é no decorrer desses momentos que este subentende melhor as mesmas e facilita o encorajamento nos constantes desafios (Lopes da Silva et al., 2016). A criança ao brincar manifesta aprendizagens, desenvolvendo múltiplas linguagens, uma vez que é neste momento que ela desperta a sua capacidade imaginativa, a criatividade, a autonomia e empatia para com o outro manifestando explorações, através da brincadeira livre e da brincadeira orientada e observada. Desta forma a

criança sente o brincar “como [uma] atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo envolvimento da criança”, despoletando, na mesma, “sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (Lopes da Silva et al., 2016, p.11; Neto, 2020).

Nesta etapa educativa preserva-se ainda a importância do cuidado que devemos apresentar perante as transições de ciclos e mudanças das rotinas da criança, uma vez que as mudanças de rotina podem ser vistas com uma dimensão alargada e abrupta pelo indivíduo, levando ao adulto a acompanhar e preparar as mesmas tranquilizando a alteração esperada (Lopes da Silva et al., 2016). Aqui, pode-se aferir a necessidade da intencionalidade educativa em todos os momentos, retomando a privilegiar a observação, o registo, a documentação, o planeamento e a avaliação da prática (Lopes da Silva et al., 2016).

O profissional de educação de infância compreende um papel de cuidador e mediador da aprendizagem e desenvolvimento do seu grupo, proporcionando o bem-estar e a segurança do mesmo, ao que se denomina de um “cuidar ético”. Assim, devem ser tidas em consideração dinâmicas de respeito por si e pelo outro, com um sentimento de pertença a um grupo, desenvolvendo a autoestima e o contacto entre as crianças. Bem como, dinâmicas de trabalho cooperativo e colaborativo seja em grande grupo, em pequenos grupos ou a pares, desenvolvendo na criança a aceitação de ideias e a manifestação das suas opiniões em situações e momentos distintos, suscitando a regulação da vida em grupo (Lopes da Silva et al., 2016, p.24).

Com vista a orientação da ação educativa surge a Metodologia por Trabalho por Projetos (MTP). Esta apresenta-se como uma das dinâmicas que mais se destaca na EPE sendo um exemplo a ser seguido nos seguintes ciclos devido à sua mais-valia para o sistema de ensino, como já mencionado. Esta metodologia torna-se uma forma mais ampla de ensino, despoletando nas crianças a pesquisa e procura autónoma e/ou em grupo para a resolução de um problema selecionado por todos em momento de debate e discussão de ideias, respeitando cada opinião e cada curiosidade surgida. No subcapítulo anterior foi já referida a MTP, e no capítulo III, estará mais pormenorizado o projeto desenvolvido na PES, e as suas fases, bem como a importância que esta metodologia traz para o sistema de educativo, sendo cada vez mais privilegiada pelos profissionais de educação conceber um olhar sobre a Educação Pré-escolar e seguir as linhas por que esta se orienta.

Em suma, todos estes princípios enumerados durante este subcapítulo foram concebidos no momento em PES, sendo evidenciados no capítulo III, levando a que a díade obtivesse uma maior reflexão sobre o projeto e as atividades pedagógicas desenvolvidas no decorrer da sua prática, analisando e avaliando de forma mais reflexiva e sustentada.

## **2. CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METADOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**

No presente capítulo serão evidenciadas três partes fulcrais para o entendimento de toda a metodologia de ação adotada, no decorrer deste relatório. Num primeiro momento, será efetuada uma caracterização do Agrupamento de Escolas (AE), bem como da instituição onde foi desenvolvida a PES, ao longo do ano letivo, privilegiando-se as características, princípios e projetos educativos desenvolvidos pela mesma. Uma vez que, não nos podemos distanciar da importância que o contexto apresenta no nosso desenvolvimento individual.

Para Bronfenbrenner (1979), o ambiente é um dos primordiais fatores influenciadores do desenvolvimento humano, igualando-o a um esquema de bonecas encaixáveis (bonecas russas), onde são representadas as suas principais estruturas. Metaforicamente, este associa cada boneca a um sistema: microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema, passando, desta forma, para a explicação de cada nível do mapa ecológico, bem como às relações mútuas e interpessoais que se desenvolvem em cada um, integrando todos os envolventes da comunidade educativa para uma aprendizagem mais significativa e duradoura (Yunes & Juliano, 2010)

Num segundo tópico, serão descritos, pormenorizadamente, ambos os contextos observados, sustentados nos dados de uma observação ativa e sistemática, acompanhada de uma reflexão constante, enaltecendo a ideia de que “um tipo de abordagem, reflexiva e indagatória, se apresenta como um processo privilegiado da construção de conhecimento e de desenvolvimento profissional” (Barca et al., 2007, p.3115).

Por fim, ainda neste segundo capítulo, será descrita a metodologia de investigação-ação desenvolvida no decorrer de toda a PES.

### **2.1 CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE**

O Agrupamento de Escolas (AE), onde se realizou a PES situa-se na zona metropolitana do Porto, num dos concelhos mais populosos dessa área, no qual sobressai uma atividade económica mais direcionada para os setores secundário e terciário. O Agrupamento de Escolas foi fundado no ano letivo de 2003-2004, pelo Despacho 13313/2003 de 3 de julho, estando sedado na Escola Básica e sendo constituído por 11 escolas: um jardim de infância (JI), uma escola de 1.ºCEB, oito JI/ 1.º CEB e uma EB.

Nas proximidades da instituição encontram-se diversas instituições, tais como, entre outras uma esquadra da PSP, uma unidade de saúde, distintas associações culturais, Bombeiros Voluntários, havendo pontualmente um contacto entre essas instituições e a escola. Veja-se, a título de exemplo o Programa da Escola Segura, ou mesmo as demonstrações realizadas por parte dos Bombeiros.

Segundo o Decreto-Lei 137/ 2012 de 2 de julho (p.3341), “a administração e a gestão das escolas assume-se como instrumentos fundamentais para atingir as metas a prosseguir pelo Governo para aperfeiçoamento do Sistema educativo” esta deve ser realizada. Desta forma, o AE dispõe de vários projetos e ofertas complementares para as crianças, com vista a um alargamento currículo, fornecendo distintas atividades aos alunos, levando ao seu desenvolvimento pessoal e social alinhado com o tempo letivo definido (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Neste Agrupamento supracitado, incorporam os seguintes projetos a serem pormenorizados mais à frente: o Projeto Educativo, Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, o Projeto Fénix e a Oferta Complementar UBBU.

O Projeto Educativo (PE), baseia-se na autonomia e flexibilidade curricular, consignados no Decreto-Lei n.º 55 / 2018 de 6 de julho, onde se evidenciam os princípios do enriquecimento curricular baseados nos conhecimentos, capacidades e atitudes presentes no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), garantindo uma melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem, encaminhando para o sucesso educativo de todos os alunos. O mesmo projeto nasce de uma reflexão perante os anos letivos passados, tendo em estimação a voz, os “olhares e considerações dos diferentes elementos da comunidade educativa” (AE, 2022, p.2).

A missão primordial deste PE destaca-se como sendo a promoção da “escola como um lugar de encontro, de oportunidade e de vida” (AE, 2022, p.2), oferecendo a cada criança e a cada aluno um ambiente estável e harmonioso, garantindo uma escola inclusiva “que promove a igualdade e não a discriminação, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos” (Decreto-Lei n.º. 55/2018, de julho, p.2930), bem como às suas especificidades e necessidades. O projeto ainda se alinha com a promoção da autonomia, criatividade, inovação e valores do conhecimento, tornando o contexto educativo um “encontro e partilha de saberes” (AE, 2022, p.3) múltiplos, incentivando as relações interpessoais, bem como o diálogo entre as distintas instituições que comportam o agrupamento de escolas.

Na mesma linha de pensamento, surge o princípio de uma educação direcionada no aprender, privilegiando o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver e o aprender a ser. Além do mais, pretendem dotar as crianças e jovens de capacidades práticas, como competências e atitudes, que os formem social e civicamente, delineando-se pelos valores do PASEO onde se preserva a participação ativa na sociedade de forma saudável, criativa, crítica,

responsável e resiliente dos cidadãos. Deste modo, o PE tem como preocupação a articulação de uma reflexão entre todos os agentes educativos, promovendo estratégias mais específicas e ajustadas às necessidades percebidas.

No que se relaciona com o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, denominado, atualmente, de Domínios de Autonomia Curricular (DAC), incorpora-se a necessidade de cada escola e, conseqüentemente, cada docente, adaptar a sua prática, gerir o currículo e organizar o seu grupo, através da reflexão e seleção de estratégias, métodos e abordagens que considerar como sendo mais vantajosos. Desta forma encaminha ao sucesso de todas as crianças, enaltecendo o agente educativo como sendo o principal mediador da prática, indo ao encontro do PE apresentado pelo AE onde se efetuou toda a PES (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho). As DAC visam a necessidade da existência de um trabalho inter e transdisciplinar de enriquecimento curricular, havendo um aperfeiçoamento das capacidades de análise, pesquisa e relação, não comprometendo a presença e o conteúdo das distintas áreas do saber e do currículo fazem parte (Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho).

Outro dos projetos adotados pelo AE visado é o Projeto Fénix, cujo objetivo se prende com a melhoria do sucesso escolar dos alunos, atribuindo um apoio educativo extra aos alunos que despertem uma maior dificuldade nas aprendizagens, através do desenvolvimento de estratégias e metodologias de ensino e de aprendizagem diversas e específicas. Este projeto visa a diminuição do abandono escolar e absentismo escolar, bem como a diminuição das taxas de retenção dos alunos desde o 1.ºCEB. A estratégia adotada para este grupo de crianças enquadra: um acompanhamento mais específico dos conteúdos, assim como materiais (estruturados e não estruturados) que sejam considerados relevantes para a prática e compreensão dos mesmos (Direção Geral da Educação, 2021). A turma onde se realizou todo o contexto de PES estava inserida neste projeto, muito pelo incentivo da docente cooperante. A implementação destes projetos nas escolas valoriza a colmatação não só das necessidades e dificuldades dos alunos, como também na orientação das aprendizagens e consolidação dos saberes, atribuindo apoios individualizados contribuindo para o sucesso dos alunos.

No decorrer da PES, foi notória a ação do docente titular em dirige-se para a biblioteca em determinados momentos, definidos no calendário semanal (não podendo exceder o limite de 6 horas) com os alunos que necessitam de apoio específico e particular nas disciplinas de Português e/ou Matemática. Durante esse tempo, a turma, nesse momento ficava ao encargo de um professor do Apoio Educativo, que assume a orientação da mesma, consolidando e exercitando conteúdos que foram previamente planificados, em conjunto com o docente titular.

Por fim, o Agrupamento engloba ainda uma Oferta Complementar de incentivo à aquisição de literacia digital e de competências digitais, valorizado e desenvolvido na turma onde se inseriu

toda a prática em contexto, tendo tido grande relevância e preocupação por parte da docente titular- muito derivada à realização das Provas de Aferição em formato digital-, onde prevaleceram alguns conceitos relacionados com a literacia digital e a utilização correta dos computadores. Foram, portanto, desenvolvidas competências base da utilização do computador, da internet e, inclusive, trabalho inerente a áreas curriculares como, por exemplo, o trabalho com a plataforma Math Playground. Persistem, assim, da preocupação do agrupamento alimentarem o pensamento computacional da criança, nomeadamente o Projeto UBBU - “Ensinar ciência da computação de forma fácil!”, onde se preza ajuda na preparação das crianças para melhorar o seu pensamento lógico e a resolução de problemas, com uma maior atenção para o mundo e o dia de amanhã. Deste modo, o professor titular deve dispensar 30 aulas para desenvolver esta temática usufruindo de novas competências, capacidades e dinâmicas com as crianças quer a nível emocional como social, estabelecendo relações de interajuda, bem como utilizando novas linguagens de comunicação, criando e enaltecendo, em simultâneo, os laços com a vertente da criatividade com uma maior precisão e destreza (Ministério da Educação, 2021).

O Agrupamento disponibiliza de uma Equipa Multidisciplinar, de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), onde o seu objetivo primordial se presa com a identificação e o apoio à aprendizagem das crianças que beneficiem de medidas seletivas. Esta equipa ajuda e aconselha os docentes nas suas práticas pedagógicas inclusivas, integrando a própria equipa multidisciplinar dos profissionais da escola. O Agrupamento beneficia de uma estrutura dinamizada por docentes e Educação Especial, denominado de Centro de Apoio à Aprendizagem, onde se presta ao aluno um conjunto de atividades e tarefas diárias que promovam a inclusão dos alunos (Decreto-lei n.º 54, 2018, de 6 de julho).

Às escolas agregadas a este Agrupamento, disponibiliza-se um Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), com vista a um melhoramento da aprendizagem dos alunos, de forma orientada e individual (AE, 2022).

A Componente de Apoio à Família (CAF), é também um serviço ao dispor das famílias, sob a responsabilidade da Câmara Municipal, onde se desenvolve o objetivo de apoiar a escola e os EE, em horário letivo, não só através de atividades pedagógicas específicas, como também no apoio à realização dos Trabalho para Casa (TPC). Veja-se que este é o espaço e o tempo da criança, onde poderá fazer atividades pouco estruturadas, porém organizadas, lúdicas e pedagógicas (AE, 2022). Este apoio é primordial na colaboração e apoio entre escola e família, dando oportunidade aos EE de poderem ir buscar os seus educandos num período horário mais alargado, deixando a criança ao encargo de profissionais de educação especializados.

É ainda notável a necessidade e importância atribuídas aos EE através da Associação de Pais, que incorpora um representante de cada turma para que este represente todos os EE,

valorizando a inserção das famílias no ambiente educativo e enaltecendo um dos princípios gerais descritos no Decreto-Lei 137/2012 de 2 de julho (p.3350)., onde se preserva “assegurar a participação de todos os intervenientes no processo educativo, nomeadamente dos professores das famílias

No que concerne à instituição cooperante, esta depreende valências na EPE e Ensino do 1.º CEB, encontrando as suas funções num edifício com mais de cem anos. A instituição é composta por dois pisos, no primeiro piso encontram-se duas salas destinadas à EPE, um gabinete de coordenação de professores e educadores, seis casas de banho para as crianças e uma para o pessoal educativo, uma cantina ampla e, ainda, um espaço de biblioteca, já no segundo piso detém quatro salas destinadas para o 1.º CEB. O espaço da instituição é propício ao desenvolvimento das crianças, composto por zonas que suscitem os momentos de brincadeira e interação de ambos os níveis de ensino. Regula-se por um horário de funcionamento das 7h30 às 19h30 sendo que, para EPE, o horário letivo é das 9h00 até às 15h00 e, para 1.º CEB, é das 9h00 às 15h30, decorrendo AEC promovidas pela Câmara Municipal das 16h00 ou 17h30. Assim, a instituição está aberta até as 19h30, com o regime de prolongamento, para as crianças e alunos que necessitarem do seu usufruto, assumido pelo CAF (Regulamento interno, 2017-2021).

O espaço exterior é caracterizado como sendo um espaço amplo, onde as crianças podem usufruir deste à sua vontade durante os horários destinados ao recreio. Apenas nos momentos destinados às AECs é que o espaço exterior servia de espaço de atividades pedagógicas. No entanto, a docente titular da turma onde se realizou a PES do 1.ºCEB, depreendia o cuidado no seu usufruto às sextas-feiras, no horário da tarde destinado ao momento de Educação Física. A existência de um local assim, vasto e amplo, deve ser preocupação por parte do professor ou educador, uma vez que este potencia a capacidade física e psicológica do indivíduo. Na perspetiva da mestrandia, o espaço exterior é um recurso de auxílio à prática educativa, uma vez que dele podem surgir novas noções e desenvolver novas capacidades, principalmente em questões ligadas, entre outras, a jogos didáticos, no fundo, ao exercício motor, transversal a todas as áreas de conteúdo. A mente é muitas vezes mais fértil e sã através da atividade física, tornando a sua capacidade cognitiva mais apta para um pensamento mais abrangente e contribuindo para o aperfeiçoamento da sua capacidade afetiva e social (Santos & Barbanera, 2022).

Este espaço contempla um campo de futebol, com duas balizas e dois cestos de basquetebol. Apesar de não haver uma separação física entre a EPE e o 1.º CEB, nos momentos de intervalo, as crianças da EPE concentram-se numa parte do estabelecimento, juntamente com as auxiliares de ação educativa responsáveis de sala. Nos dias em que as condições meteorológicas não são agradáveis e as crianças não podem dirigir-se para o exterior, é-lhes possível permanecer dentro da escola, possibilitando-as, ainda, de estarem nas salas a visualizar um filme. Esta

estratégia, adotada pela instituição, torna-se bastante útil, uma vez que a escola não apresenta um espaço interior amplo e suficiente para todos os alunos, o que facilita a gestão dos mesmos, por parte de todos os agentes educativos da escola.

Desta forma, ao nível de recursos materiais, esta incorpora um bom conjunto de materiais. No âmbito da Educação Física, a escola contém um armário com inúmeros materiais possíveis de serem utilizados por qualquer adulto mediador da aprendizagem. Na Biblioteca Escolar, detemos alguns livros à disposição das crianças, bem como atlas do saber e tablets que suportam as aulas de TIC, ou outros momentos também mediados por um adulto responsável. Pelo que foi observado na prática, depreende-se a pouca utilização deste espaço por parte dos docentes, não interagindo muito com ele, no que se relaciona a pesquisas autónomas ou a momentos de recolha de livros para leituras individuais. Este espaço estava destinado, maioritariamente, aos momentos de apoio pedagógico, realizados com um grupo de crianças e a professora do Apoio Educativo, evidenciando um trabalho mais particular e conciso.

No que se relaciona com os recursos humanos, a instituição incorpora um grupo de quatro professoras do 1.º CEB, uma professora coordenadora, uma professora de Educação Especial, uma professora de Apoio Educativo, três educadoras, duas auxiliares de ação educativa em EPE, uma equipa de seis técnicos e assistentes de ação educativa e um grupo de quatro docentes responsáveis pelas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), sendo estas: Laboratório da Criatividade, Academia da Atividade Física, Oficina da animação e expressão musical, que desenvolvem atividades lúdicas e didáticas, em horário extracurricular, após o horário letivo.

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

No processo de estágio, a díade foi inserida no contexto de 1.º CEB, numa turma do 2.º ano de escolaridade, constituída por dezoito alunos, dos quais dez são do sexo masculino e oito são do sexo feminino, com idades compreendidas entre os sete e oito anos.

Esta turma detinha uma criança que beneficia de medidas Adicionais de Suporte, de acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, uma vez que apresentava pequenos atrasos no desenvolvimento cognitivo, na comunicação verbal e escrita, sendo acompanhado por uma professora da Educação Especial, beneficiando de diferenciação, usufruindo ainda de terapias ajustadas à melhoria da interação e concentração da criança no meio social e educativo, como, a título de exemplo, cinoterapia e terapia da fala. Ademais, a turma apresentava duas crianças com alguma dificuldade na aprendizagem, demonstrando um défice de atenção, com níveis de QI mais reduzidos para o esperado nestas idades, tal como descrito num dos relatórios realizados com o

SPO fornecido pelo agrupamento, equiparando-os a um nível de escolaridade inferior ao do 2.º ano. Estas duas crianças apresentavam uma maior dificuldade nos conteúdos do Português, nomeadamente, na distinção de letras, bem como na leitura de palavras ou sílabas simples. Deste modo, usufruíam do auxílio de aulas de Apoio Educativo através das medidas universais, previstas no Decreto-lei 54/2018, de 6 de julho. A escola deve, portanto, priorizar a inclusão de todas as crianças, implementando pensamentos e ideias que modificam “atitudes discriminatórias”, com vista à “criação de sociedades acolhedoras e inclusivas” (Niza, 2012, p.350). No decorrer da PES, a professora titular foi realçando a necessidade de diferenciação pedagógica para as crianças com essa carência. Percecionou-se uma visão cuidada e reflexiva sobre como adaptar, para que fim e com que estratégias, sob forma de a criança não perder o interesse ou se sentir excluída.

Ao longo do estágio foi possível aferir que a docente e a instituição cooperante se preocupavam em tornar a educação mais inclusiva, através de medidas adaptadas e terapias já mencionadas anteriormente, onde se parte do pressuposto que todos os alunos devem ter o direito a aprender e a participar, ativamente, nas atividades pedagógicas, não dependendo das dificuldades apresentadas.

Através de uma observação direta e sistemática do grupo em concreto que, para Estrela (1984) é caracterizada como sendo a primeira etapa da intervenção pedagógica, pode-se averiguar que as relações interpessoais entre o grupo-turma se notam como sendo positivas, onde os pares priorizam e valorizam a entreatajuda, demonstrando uma aceitação das diferenças de níveis de aprendizagem e a sua compreensão. Estes conceitos são muito incentivados pela docente titular, que demonstra a preocupação que é necessário deter perante as nossas dificuldades e as dos outros, respeitando ambas. Niza (2012, p.352), afirma, em Escritos sobre Educação que “para virmos a ter uma sociedade inclusiva, é preciso ter nascido, em nós, a necessidade, o prazer, o deslumbramento de ter esse sonho. E só depois é que podemos compreender o que podemos mudar na nossa profissão para ter uma escola inclusiva”, ou seja, a inclusão tem de partir do professor, que se demonstra como sendo o exemplo dentro da sala de aula para os seus alunos.

Deste modo, a turma pode ser caracterizada como tendo sido um grupo participativo e muito ativo, demonstrando o gosto pela partilha e participação nos vários momentos em sala de aula. Veja-se que, essa partilha de ideias era incentivada, tanto pela professora cooperante, como pelas professoras estagiárias, uma vez que a escola deve ser um ambiente de incentivo à posição da voz, enaltecendo e promovendo “competências como aprender a pensar e a comunicar, a pesquisar, a intervir e a raciocinar logicamente e com sensibilidade humana, devem ser entendidas como objetivos fulcrais da Educação” (Alves, et al., 2019, p. 344), muito presentes no que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória defende sobre a postura do indivíduo perante a comunidade, uma postura ativa e comunicativa.

No âmbito da participação, denotou-se, por um lado, uma postura mais ativa por parte de determinados alunos, que se demonstram muito entusiasmados a responder e, por outro, a timidez expressa por outros, que não se sentem tão à vontade para posicionar as suas opiniões perante o grande grupo.

A turma espoletou um gosto comum pela disciplina do Estudo do Meio e pelas distintas Expressões, mais especificamente um apresso geral pela tecnologia e pelas vertentes dos meios tecnológicos, assim como robôs e a sua utilidade e versatilidade para a vida social e profissional. Após uma observação sistemática e direta, foi percecionado que os alunos com um grau de dificuldade maior têm também um grande interesse, no que concerne a jogos e atividades das TIC, impulsionando as suas aprendizagens e conteúdos abordados e apresentando resultados positivos nos mesmos, muito devido ao incentivo da professora cooperante, em aula, e ao Projeto UBBU. Deste modo, acabou por surgir o projeto educativo implementado pela díade na turma intitulado de “*SuperDoc, um amigo inesperado! – Não somos robôs, mas e se fôssemos?*”, sendo que a integração da robótica e das TIC, no seu todo, no ambiente educativo cria

“cenários de aprendizagem diversificados, que reúnem tecnologia e linguagens de programação, com artefactos, que podem ser kits de construção compostos por diversas peças, motores, sensores, controlados por um computador (...) [proporcionando] ao aluno a oportunidade de desenvolver a sua criatividade e construir os seus próprios conhecimentos” (Direção Geral da Educação, 2016, p.5).

A mesma turma apresentava uma dificuldade geral no que se relaciona com a leitura de pequenas frases ou textos, assim como, na escrita, tendo a professora responsável adotado um projeto interno e específico que se relaciona com a leitura e a escrita, despertando a criatividade e promovendo o desenvolvimento de todas as competências literárias dos alunos. No tema do trabalho de Projeto da turma, esta deposita uma preocupação perante o interesse que as crianças apresentam por “Histórias de encantar” (PCT, 2022).

De modo geral, as relações interpessoais eram extremamente positivas entre os diferentes membros da comunidade educativa, revelando um sentimento de colaboração e cooperação entre todos, e um ambiente calmo e tranquilo. As famílias participavam ativamente nas atividades educativas, bem como contactavam regularmente com a professora titular. Afere-se que existe um elo entre escola-casa, evidenciando que a ligação com a escola não se desenvolve no abstrato. Ela cresce e amadurece diariamente através da própria criança, sendo primordial a conexão entre os dois meios, uma vez que, atualmente, o meio familiar controla a população escolar e todo o seu desenvolvimento, não nos podendo distanciar da ideia de que a família é o primeiro meio de socialização da criança, que se irá aperfeiçoar no ambiente escolar (Vilhena & Silva, 2002)

Assim, o contacto entre os encarregados de educação e os respetivos professores e auxiliares de ação educativa, da instituição cooperante, caracteriza-se como sendo estável e aceite por todos, tornando este ambiente bem mais agradável para todos os envolventes, principalmente para os alunos, visto que este contacto se apresenta como sendo valorativo e incentivado, tanto pela instituição e docentes que dela fazem parte, como pelos EE, quer a nível de questões relacionadas com a escola, como dos seus educandos. Através desta ligação tornar-se vivível a colaboração da associação de pais e ajudas que dela advém, como a participação e compreensão que se faz sentir em todos os momentos letivos.

Niza (2012, p.42) defende a necessidade do diálogo, assegurando que este “é o método mais aplicável para ajudar a reflexão, enriquecer as propostas, levantar soluções a quanto há a repensar sobre Educação”, revelando que a comunicação e o envolvimento de todos os que fazem parte da construção do indivíduo e, conseqüentemente, da educação da criança, deve ser priorizada, com vista a proporcionar “condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afetiva” (Decreto-Lei nº 262, 2011, de 31 de agosto p.4338).

No que concerne aos recursos físicos, a sala de aula apresentava-se como um ambiente primordial para o desenvolvimento dos alunos, sendo o local onde estes passam a grande maioria do seu tempo, durante a semana, sendo considerada, não só, um espaço, como também um “recurso pedagógico”, tal como reflete Gomes (2005). Segundo o mesmo autor (Gomes, 2005), é neste espaço que se aprimoram a relação entre o aluno e o professor e entre os pares, ora este deve ser um ambiente flexível e facilmente ajustado às características e especificidades da turma. Arends (1995), citado por Gomes 2005 (p.94), destaca ainda que a organização da sala “deve adequar-se às suas funções, sendo que diferentes formações são utilizadas para diferentes funções”, ou seja, o espaço deve-se adaptar ao tipo de atividade que o professor pretende fazer com a turma.

O espaço de sala de aula era o espaço mais utilizado na prática pedagógica, não sendo muito selecionado pela professora cooperante o espaço exterior para atividades fora o teor da prática de Educação Física. Os alunos podem, nos tempos de intervalo, brincar para que neste tempo as crianças possam sentir-se crianças, pois devemos proporcionar às mesmas, momentos de liberdade, para que estas sintam a verdadeira sensação de ser livre, escolhendo o que pretendem fazer e como o querem fazer, neste local e tempo não letivo definido, realizam as brincadeiras e atividades lúdicas que mais despoletam o seu interesse entre pares, de forma desprendida (Araújo, 2018). No entanto, as práticas pedagógicas devem utilizar todos os espaços que da escola fazem parte, podendo estes trazer, para as crianças, um desenvolvimento mais significativo. Por este motivo, no decorrer da prática, a d'áde sentiu a necessidade de planificar atividades com recurso aos espaços fora da sala.

A sala era ampla, estando composta por uma panóplia de materiais e recursos pedagógicos. Comporta dois quadros, um deles branco e outro interativo, onde os alunos têm a possibilidade de realizar diversas tarefas que envolvam as TIC. Estava composta por doze mesas dispostas em linha, estando os alunos sentados em lugares, já definidos, havendo alterações sempre que a docente sentir necessidade. Além do mais, as mesas encontravam-se direcionadas para o quadro, ainda com a posição tradicional de uma sala de aula, o que foi observado e modificado ao longo da PES, pelas estagiárias, com a inserção das mesas na posição “U”, visto que esta disposição promove a interação de todos os alunos, na medida em que cria um ambiente mais confortável e propício aos contactos e partilha de ideias, bem como um contacto mais rápido e preciso, por parte da docente, tal como Arends (1995) defende e está mencionado anteriormente neste relatório. O espaço em si denota-se como sendo bastante iluminado através de três grandes janelas, onde nelas são também expostos alguns trabalhos dos alunos, sobretudo no âmbito das Artes Visuais. É de extrema importância que o espaço educativo seja amplo e iluminado, pois, na perspectiva da mestrandia, uma sala com luz natural é mais propícia a um pensamento mais ativo, pois sem luz uma flor não consegue crescer e florescer.

Em duas paredes da mesma sala encontravam-se afixados alguns documentos oficiais e orientadores do Agrupamento como: os calendários escolares, o horário da turma, os contactos de cada Encarregado de Educação, bem como a lista de almoços e lanches dos alunos, sendo que, no restante espaço estão patentes alguns trabalhos executados pelos mesmos, tanto em momento letivo como nas atividades promovidas nas AEC. Os trabalhos, após um tempo de exposição, são retirados e guardados no portefólio individual de cada aluno, onde também são armazenadas as fichas de trabalho. Esta gestão e armazenamento dos trabalhos é realizado tanto pela docente titular, como pelos próprios alunos. Por fim, a sala comportava ainda três armários com materiais a serem utilizados pelos alunos ou pela professora, que vão sendo trazidos, no início de cada ano letivo, pelo grupo com vista a serem utilizados nas diversas atividades plásticas. Ainda nestes armários eram observáveis conjuntos de livros, manuais escolares e materiais estruturados para auxílio dos momentos pedagógicos, como blocos lógicos, sólidos e figuras geométricas e, ainda, materiais não estruturados como o caso de palhinhas de distintas cores e tamanhos ou rolhas de garrafas. Cada turma poderia, ainda, usufruir de *tablets* disponibilizados pela escola. No entanto este, ao serem ligados todos ao mesmo tempo, não tinham capacidade para obter ligação à internet. Muitas crianças traziam de casa o seu próprio computador, assim como, um pequeno dispositivo com internet portátil, todas as quintas-feiras, com vista a desenvolverem algumas atividades, para as Provas de Aferição, que este ano letivo serão em formato digital, bem como no âmbito do projeto UBBO. Esta iniciativa promovia um desenvolvimento de literacia digital e de competências de autonomia no que concerne ao trabalho com alguns equipamentos tecnológicos.

As portas das salas do 1.º e 2.º ano seriam decoradas consoante a época do ano, com o contributo dos alunos de cada sala, como forma ao envolvimento do aluno naquele pequeno projeto, atribuindo ao grupo um traço que alude à criatividade e originalidade, transformando o espaço num ambiente mais íntimo e pessoal, uma vez que é importante que a criança se sinta envolvida no ambiente em que se encontra.

Quanto à rotina da turma e, conseqüentemente, do tempo de letivo, pode e deve ser flexível respeitando um dos princípios estipulados pelo Decreto-lei 139 de 2012, de 5 de julho, iniciando às 9h00 da manhã, mantendo um primeiro horário letivo até as 10h30, sendo que os alunos iniciam a preparação para o lanche. A instituição encarregava-se do fornecimento dos lanches para todas as crianças, sendo este bastante saudável e variado, dando ao aluno a possibilidade de manter na escola uma alimentação sustentada. O intervalo era descrito como sendo de 30 minutos, porém a comunidade de docentes da escola, bem como a coordenação, utiliza este momento para reunir sobre as diversas questões pedagógicas, o que leva a que os alunos iniciassem a segunda parte da manhã um tempo mais tarde. A segunda parte da manhã, iniciava por volta das 11h00 até as 13h00, detendo uma pausa de almoço até as 14h30. Após a pausa de almoço as aulas retomavam das 14h30 às 15h30, todos os dias, sendo que após este horário, a partir das 16h00, são disponibilizados, para os alunos que pretenderem, os momentos de atividades extracurriculares e oficinas, sendo estas: Laboratório da Criatividade, Academia da Atividade Física, Oficina da Animação e Expressão Musical, ao encargo do Serviço de Psicologia e Orientação do próprio Agrupamento de escolas.

No que se relaciona com o horário específico da turma, este estava organizado tendo em consideração a carga horária estipulada no Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho. Salienta-se que o trabalho em torno das áreas curriculares era realizado de forma segregada, incluindo as Expressões, que se desenvolviam separadamente das restantes áreas. Observou-se uma preocupação com a aquisição dos conteúdos de cada área, não sendo evidenciada uma articulação curricular sob as bases de transdisciplinaridade, pluridisciplinaridade ou interdisciplinaridade.

Porém, foi possível observar que a docente titular tentava, em poucos momentos, realizar uma ligeira articulação entre as áreas curriculares, construindo uma “maior flexibilidade na gestão curricular com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais”. De modo geral, a turma está mais habituada a um paradigma de aprendizagem um pouco tradicional, sendo-lhe transmitida alguma autonomia através do “desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão mobilização crítica e autónoma de informação”, por parte da docente cooperante, bem como do Projeto UBBU, que incentiva, muito, atividades que despoletem a autonomia dos alunos, uma vez que é através da tentativa e erro que o indivíduo despoleta uma maior compreensão do saber-fazer, saber-ser e

saber-estar. Assim, esta estratégia proporciona aos alunos uma necessidade de pensamento sobre o erro e sobre a solução, evitando a constante necessidade de ajuda, por vezes muito ligada ao vínculo afetivo e de sentimento de indolência (Decreto-Lei 55, 2018, de 6 de julho, p.2929).

## **2.3 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

No decorrer do segundo momento de estágio, a díade foi inserida no contexto de Educação em Pré-Escolar (EPE), na sala 1, com um grupo de vinte e cinco crianças, onde treze são do sexo feminino e doze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Respeitando o que está descrito na Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, onde evidencia que cada sala é composta pelo número de crianças tendo em consideração as condições apresentadas pela instituição, e local demográfico onde esta se encontra.

O grupo caracterizava-se como sendo heterogéneo, não só pela coexistência de diferentes idades das crianças, mas também no que se relaciona às necessidades e especificidades de cada uma, o que se demonstra como sendo uma mais-valia, facilitando e fomentando a ZDP, defendida por Vygotsky, e a entreajuda entre o grupo, enaltecendo a diversidade cultural que ocorre nestes grupos heterogéneos que causam um grande impacto no conhecimento e aceitação pelo outro. Em conversação informal e intencional com a educadora cooperante, percebeu-se que as crianças mais novas ainda não têm as regras de funcionamento da sala e respeito pelo outro muito assentes na sua rotina. Estas mesmas regras que foram negociadas no início do ano letivo com todo o grupo, e vão sendo aprimoradas pela educadora cooperante ao longo da rotina diária, sempre em conversação com as crianças.

Ainda nesta linha de pensamento, quase todas apresentam uma necessidade geral na comunicação linguística e expressão oral sendo esta visivelmente mais acentuada em dois meninos, descendente de problemas no decorrer dos partos, o que possibilita um maior cuidado na compreensão e insistência da fala dos mesmos. Este cuidado fez-se sentir na educadora cooperante, que diversifica estratégias para que todas as crianças sejam compreendidas e não se sintam deslocadas, devido à sua falha verbal. Um dos exemplos que podem ser destacados foi a utilização de gestos ou a insistência na repetição, nunca deixando a criança na dúvida se a sua mensagem foi ou não compreendida, não permitindo frustração nesses momentos. No grupo, são ainda destacadas uma criança com hipersensibilidade, manifestando algumas reações de choro constantes e uma outra que, notoriamente, apresenta indícios de autismo e crises de ausência, porém os pais encontram-se em negação de qualquer necessidade que esta menina possa ter,

mesmo a educadora cooperante já tendo alertado e reunido com os mesmos. Por último, destaca-se a existência de uma criança apoiada pela Equipa Local de Intervenção Precoce (ELI), estando estes serviços e particularidades bem delineados através do decreto-lei 281/2009, de 6 de outubro (p.7198), onde estão estabelecidas orientações e entidades que facilitem o desenvolvimento das crianças, que apresentam “funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social, e a sua participação nas actividades típicas para a idade” que podem interferir no progresso natural da criança atuando em situações de risco grave, relativas ao atraso no desenvolvimento.

Ressalvando as necessidades e interesses do grupo caracterizado, no seu todo, pode-se aferir que as questões ligadas à área da Expressão e Comunicação são vistas com principal atenção quer pela educadora cooperante, como pela própria instituição e agrupamento, uma vez que quinzenalmente, às terças-feiras, durante 45 minutos, o grupo é visitado por uma terapeuta da fala, que realiza, no momento da parte da tarde, actividades fonéticas estimulantes, bem como jogos de palavras e de sons, com vista ao melhoramento oral das mesmas estimulando a interação com os outros, tendo em consideração que esta área engloba uma particularidade similar entre os diversos domínios e áreas já mencionadas anteriormente. Ainda no mesmo âmbito, a instituição serve-se de um projeto direccionado para as questões da literacia, denominado de “A brincar e a ler vamos aprender”, ao encargo do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), oferecendo às crianças um rastreio inicial, com o propósito de analisar as dificuldades apresentadas nos grupos e, conseqüentemente, encaminhá-los para um apoio específico, quer em grande grupo, como em pequeno grupo. Na sala ao encargo do par em formação, às segundas-feiras e às sextas-feiras, das 9h30 às 10h15, as crianças dos 5 e 6 anos dirigem-se para a biblioteca, com uma educadora, para receberem este acompanhamento especializado de articulação fonética.

Cada uma das crianças apresenta necessidades únicas, estando estas relacionadas com fatores externos, ou até mesmo de desenvolvimento pessoal e cognitivo, uma vez que a criança não pode ser assumida como “uma folha em branco” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 19), ou seja esta traz consigo uma bagagem pretendendo que seja aprimorada, valorizada e incentivada no decorrer da EPE. Alicerçando toda esta ação com o incentivo de interligação entre a escola e o espaço em casa, uma vez que é do dever da instituição escolar “incentivar a participação das famílias no processo educativo” (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, p.672), onde surgirá um sentimento de pertença e de segurança, tecendo uma melhor base de desenvolvimento da criança, onde esta se sinta mais confiante, feliz e motivada, pois o elo entre a escola-casa favorece a preparação sólida e completa do indivíduo para a vida social.

Para além das necessidades visadas e observadas através de uma observação direta e ativa, durante este período de observação, foram assimilados e registados os principais interesses

das crianças que deste grupo fazem parte. Uma área que não era muito explorada com as crianças, mas que, em conversa intencional com a educadora cooperante, conseguimos perceber que de grande interesse do grupo era a área das Ciências, onde se denota um grande entusiasmo por experiências simples envolvendo o conhecimento do mundo, animais descobertos no recreio e todo o tipo de seres vivos existentes. Mantendo esta linha de pensamento, o grupo aprecia momentos musicais e o aprender novas canções, apresentando uma enorme capacidade de memorização de letras, ritmos e gestos associados. As atividades de culinária e do setor alimentar era algo, também, bastante apreciado por todos, influenciado pelas necessidades específicas das crianças com intolerância alimentar (glúten e lactose), o que era bastante aceito pelo grupo, depreendendo uma preocupação e cuidado geral, alargando o campo de conteúdos para novas aprendizagens do grupo, assim como pela aceitação do outro, contribuindo para a formação pessoal e social de cada criança (Lopes da Silva et al., 2016). Os jogos e atividades motoras, no domínio da educação física, são alvo de muito incentivo e solicitação do grupo, principalmente quando se alinha com o espaço exterior, onde a circulação e a liberdade de movimentação se expressa com maior certeza. Por fim, o jogo dramático e a comunicação por um outro “eu”, através de fantoches de dedo e de luva, são bastante interessantes para estas crianças, despoletando momentos de diálogo, em grande grupo, no tapete, através do “António - o cozinheiro”, um fantoche que tem sempre novidades diferentes para contar, despoletando um momento criativo, dinâmico e social entre todos (Lopes da Silva et al., 2016).

Pode-se aferir que todos os dados recolhidos através do momento de observação se denotam como sendo essenciais, uma vez que tal como Kurt Lewin, afirma, e se encontra no subcapítulo seguinte, este processo incorpora quatro etapas que se conciliam e interligam umas com as outras, facilitando o processo de aprendizagem tanto para as crianças como para o docente: observar, planificar, refletir e avaliar (Cardoso, 2023). As peculiaridades evidenciadas nos momentos observados darão ao educador uma maior agilidade para planejar e refletir sobre a sua ação no momento e futura, tendo em consideração a inserção dos interesses e necessidades evidenciados por todo o grupo, tal como vivenciado em momento de PES.

Observando, atentamente, o ambiente educativo tem de propiciar o desenvolvimento da aprendizagem nas distintas áreas, em cada uma das crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Deste modo, no que diz respeito ao espaço da sala este estava dividido sob as bases definidas para a EPE, através de áreas de desenvolvimento ao seu dispor distintos e diversificados materiais, maioritariamente, estruturados. Tal como Araújo reflete, “definir áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar a iniciativa” (Araújo, 2011, p.165), e o poder de escolha da criança, onde ela se sinta confortável para a seleção do que quer realizar no momento. Estas áreas devem ser organizadas tendo em consideração a visibilidade que transmitem, quer para a criança como

para o adulto, com vista ao alcance de todo o grupo, observando tudo o que se está a passar na sala, existindo uma circulação livre pelo espaço e uma observação clara do mesmo por todos (Araújo, 2011). Deste modo, o espaço era comportado pela: área dos jogos e da matemática composta por diversos jogos pedagógicos, incluindo puzzles, legos ou cubos encaixáveis, materiais estruturados como geoplanos e ábacos, prevalecendo o desenvolvimento das capacidades enaltecidas no domínio da própria matemática, estruturando o pensamento ativo através de analogias do dia a dia, iniciando a linguagem e os conceitos inerentes ao contexto matemático (Lopes da Silva et al., 2016); área da expressão dramática incluindo um espaço de cozinha, uma mesa com bancos, brinquedos, utensílios e bonecos, uma cama, um berço e um armário de roupas e disfarces, destacando a possibilidade de imaginação e criatividade, através do jogo simbólico, na base da comunicação, representação e compreensão do que a rodeia, tornando exequível a reprodução dos contextos reais vividos ou assistidos em momentos de brincadeira de “faz de conta” (Lopes da Silva et al., 2016), esta área era muito admirada pelo grupo fomentando a imaginação e comunicação do mesmo, onde a criança se expressa “através do gesto, da palavra, do movimento do corpo, da expressão facial e da mobilização de objetos” (Lopes da Silva et al., 2016, p.51); as atividades da área da expressão plástica desenvolvia-se, essencialmente, em mesa que continha materiais de pintura materiais de recorte e folhas brancas suportada por um movel comprido, onde se encontram estes materiais descritos, bem como prateleiras com estantes, devidamente identificadas, com o nome de cada criança para que sejam guardadas as produções realizadas pelas mesmas. Esta área desperta na criança a criatividade e a imaginação através do desenho, tornando ativo o pensamento crítico e criativo da mesma, a evolução dos elementos pictóricos transbordam um desenvolvimento motor e psíquico do individuo, levando a que a criança evolua positivamente através da tentativa e da prática constante (Lopes da Silva et al., 2016). A área das ciências continha uma balança, pesos de diferentes medidas, alguns jogos, livros informativos e uma pequena mesa de suporte a atividades experimentais, está inserida na área do conhecimento do mundo dotando a criança de sensibilidade para com o meio que a rodeia, investigando-o através da procura de respostas às questões que lhe vão surgindo (Lopes da Silva et al., 2016); a área das construções ou garagem onde encontrávamos um tapete com uma pista rodoviária marcada, legos e uma panóplia de carros e brinquedos. A área da biblioteca bem composta com distintos tipos de livros, onde se completava com uma estante, almofadas e um tapete confortável, ganhou uma maior procura após a intervenção das duas colegas estagiárias, que realizaram o momento de PES no primeiro semestre com o mesmo grupo, tendo sido reformulada e reorganizada, denotando-se um gosto muito mais notório pela leitura de histórias e procura de informação nos livros, para responder a distintas questões. Como exemplo, destaca-se a procura de elementos relacionados com o tema do Projeto Interventivo (PI), as crianças

decidiram, voluntariamente, recolher grande parte da informação sobre os animais marinhos e a vida no oceano, através dos livros existentes nesta área, bem como a leitura de histórias relacionadas com elementos e personagens marinhas.

É importante salientar que, em cada uma das áreas, foi definido pela educadora e pelo grupo, em conjunto, o número máximo de crianças que cada uma poderá ter, com vista a uma maior organização. Deste modo, o espaço da sala está preparado para que seja acessível e visível a todas as crianças. A sala dispunha, ainda, de uma secretária com um computador, um quadro branco, um projetor e um quadro interativo para o uso de material tecnológico, sempre que necessário, apesar de ser observado a pouca insistência por atividades desse mesmo teor. O contacto com as TIC é visto como “um meio privilegiado na recolha de informação, na comunicação, na organização, no tratamento de dados” (Lopes da Silva et al., 2016, p.93), sendo utilizado no decorrer do Projeto Interventivo (PI), desenvolvido ao longo da PES, para a realização de pesquisas que surgiram no que se relacionava com os animais marinhos ou características dos mesmos. Para além do PI, o computador era um instrumento utilizado para a pesquisa de outras curiosidades que surgissem das crianças.

O local apresentava ainda um armário que servia de apoio à documentação pedagógica e individual de cada criança, e arrumação de outros distintos materiais. É visível uma mesa grande para os trabalhos em grande grupo e todas as atividades propostas, uma mesa mais pequena de apoio à área das ciências e à área dos jogos e da matemática, servindo estas duas mesas para os momentos de lanche do grupo. Por fim, na sala estava presente um tapete central onde ocorriam os momentos de discussão, partilha e conversa em grupo ao longo de todo o dia. Todos os móveis e estantes existentes na sala estão adequados à altura de cada criança, com vista a que esta os consiga alcançar com facilidade, algo que é defendido no modelo de Maria Montessori, realçando a importância de tudo o que envolve o espaço educativo estar à medida e à altura da criança, para que esta se sinta mais capaz e enquadrada, não se sentindo deslocada no meio envolvente, tornando-se propício a um maior envolvimento em todas as atividades propostas ou brincadeiras sugeridas e espontâneas.

Pela sala estavam expostos os trabalhos realizados pelo grupo valorizando a necessidade de serem observadas as produções realizadas. Ainda no espaço “o grupo tem ao seu dispor um conjunto de instrumentos que ajudam a regular o que acontece na sala de aula e que contam a história da vida do grupo” (Folque, 2006, p.8), reservando um local para as tabelas correspondentes à rotina diária dos alunos, onde nelas estão expostos: o mapa dos aniversários, o mapa das presenças, o calendário, os dias da semana, o mapa do tempo, o mapa das tarefas, do responsável da semana, de registo das distintas áreas do desenvolvimento onde cada criança pretende brincar e, em último, o diário de grupo com vista a ser preenchido com as situações ou

atividades que o grupo mais gostou durante a semana, que desenvolvem “oportunidades de leitura, como a descoberta dos ritmos temporais” (Folque, 2006, p.8). Este tipo de estratégia fomenta no grupo os ideais democráticos, de voz ativa e participação na vida diária do próprio grupo onde a criança se encontra inserida, promovendo um ambiente educativo colaborativo e cooperativo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

A educadora cooperante valorizava também um dos métodos do modelo HishScope, onde prevalecia um momento para que as crianças mais velhas se inscrevam no quadro específico do “Mostrar, contar, escrever”, para que no instante de diálogo, em grande grupo, estes tivessem a possibilidade de partilhar o que pretenderam registar, atribuindo à criança um sentimento de autonomia e emancipação defendido por este modelo. Todos estes mapas ou folhas de registo encontravam-se ao nível da criança, para que esta conseguisse alcançá-los facilmente, partindo da mesma o seu apontamento autónomo. É de extrema importância que o espaço pedagógico seja agradável, de caráter leve, e luminoso onde a criança se sinta motivada e tranquila, com predisposição para observar e agir socialmente (Araújo, 2011), sendo estes elementos notórios na sala onde se realizou todo o percurso de estágio. No que concerne aos materiais estes existiam em quantidade suficiente e de boa qualidade, sendo da preocupação da educadora cooperante e assistente técnica o estado de cada material bem como a sua arrumação, esta que era da responsabilidade do próprio grupo. Os materiais têm de propiciar no indivíduo uma aprendizagem significativa podendo ganhar tantas qualidades e múltiplas funções quantas as que a criança pretender.

No que concerne ao espaço exterior, este apenas era usufruído no tempo de brincadeira livre, na parte da manhã ou da tarde, sendo que a díade em formação teve a oportunidade de realizar algumas atividades pedagógicas no espaço exterior, tal como podem ser verificadas no capítulo III, uma vez que este espaço “permite às crianças expressarem-se e exercitarem-se de formas que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 433), suscitando no grupo uma maior motivação e sentimento de liberdade de movimento, sendo bem mais cativante tornando o desenvolvimento de cada atividade bem mais produtivo. Este espaço não era composto por muitos materiais, o que levava a que as crianças fomentassem a sua imaginação nas brincadeiras, utilizando todo o tipo de recursos naturais que iam encontrando.

No que concerne à organização do tempo, antes das 9h00 da manhã as crianças tinham direito ao usufruto da CAF, que assegura a presença das crianças na instituição escolar com atividades lúdicas e didáticas proporcionadas por duas animadoras sociais realizando atividades de pintura e desenho. Após este momento, das 9h00 às 10h15 as crianças estavam em tempo letivo, passando ao momento de lanche e intervalo das 10h15 até às 11h15, usufruindo dos

momentos rotineiros de higiene assim como do espaço exterior. Após este horário, até as 12h00 as crianças retomavam ao espaço em sala para continuarem as atividades ou a sua brincadeira livre nas áreas de desenvolvimento, sendo que depois das 12h00 as crianças detinham uma rotina de higiene que antecede o momento de almoço que perdura das 12h15 até às 13h30. É de visar que durante o tempo de almoço e recreio, o grupo é acompanhado por duas assistentes operacionais. A parte da tarde iniciava às 13h30 culminando às 15h00. Terminando o momento letivo, as crianças têm ao seu dispor as Atividades De Animação e Apoio à Família (AAAF), um prolongamento que apresentava às crianças a possibilidade de frequentarem 2 de 4 atividades, com professores específicos nas distintas áreas (Educação Física, Dança, Inglês e karaté). O prolongamento está ainda disponível até às 19h00, para os encarregados de educação que sintam a necessidade desse apoio por parte da escola.

Ora, a rotina diária é essencial na EPE para que o grupo sinta a organização e que prevaleça na criança uma orientação constante. Saber o que fazer, quando fazer e o que se segue depois facilita a que a criança detenha autocontrolo e autonomia em distintos momentos do dia. Esta irá sentir-se cada vez mais suficiente e capaz ao realizar a sua rotina e dos colegas, entrando no ritmo definido.

Quanto aos recursos humanos e suas interações estes podem ser caracterizados como tendo sido deveras positivas. A educadora cooperante e assistente operacional espoletavam uma boa conexão entre ambas, desenvolvendo um trabalho colaborativo e cooperativo bastante sustentado. A própria educadora apresentava uma postura bastante afetuosa e respeitosa perante o grupo, conseguindo o retorno desse respeito e dedicação do mesmo em todos os momentos propostos e desenvolvidos. Esta interação positiva incentiva um sentimento de presença e de conforto constante, onde a resolução de conflitos surge de forma natural e conjunta, bem como a partilha de ideias e opiniões. É primordial que esta comunicação flua de forma clara promovendo a qualidade do desenvolvimento das crianças, fazendo com que as mesmas se sintam “mais curiosas, interessadas e confiantes, enquanto contemplam o significado daquilo que conquistaram” (Edwards, Gandini & Forman, 2016, p.76).

É necessário que seja aparente a precisão das interações entre toda a equipa operacional, com vista a proporcionar a todos um ambiente saudável, onde surjam distintos projetos inovadores interessantes e envolventes. Não só requerer um cuidado entre a equipa, mas também com a componente familiar, demonstrando a importância que o ambiente em casa apresenta perante o desenvolvimento social da criança, manifestado, maioritariamente em contexto escolar com outras crianças (Vilhena & Silva, 2002). Neste grupo, em específico, o contacto e preocupação dos encarregados de educação foi notório de forma geral, havendo algumas peculiaridades no que concerne a algumas crianças, tendo a equipa educativa uma ligeira atenção perante estas e suas

famílias. Especificando, uma das crianças demonstrou visualmente uma pequena ausência perante o ambiente social, como já mencionado, apreciando apenas momento sonoros, não se conseguindo expressar de forma tão clara, o que levou a educadora responsável a alertar os serviços de psicologia, bem como a própria família para a possibilidade de um síndrome leve de autismo, o que, perante os EE esta situação é vista sem grandes preocupações, estando em possível negação, o que leva ao ligeiro atraso de todo o processo de evolução e acompanhamento especializado para a criança em questão. Porém, a comunicação e o incentivo por parte da instituição no acompanhamento das suas crianças e, conseqüentemente das suas famílias, era bem resistente e alicerçado.

O grupo de crianças apresentava uma boa ligação entre todos denotando-se uma interajuda constante entre as crianças mais velhas e mais novas, apesar da grande heterogeneidade existente. Era notória uma ligeira necessidade de chamada de atenção e de queixas constantes, por parte de algumas crianças, no entanto, a educadora e a assistente dinamizam bem o controlo do grupo e dos momentos mais carentes, que possam ser apresentados. Existia um instante de partilha de novidades e de situações entre todos, o que impulsionava a resolução de todo o tipo de conflitos, a vontade de partilha de produções feitas, entre outros momentos, em que as crianças sentissem a necessidade de se expressar e ter o seu momento de atenção, por parte de todos. Aqui, a criança é ouvida com importância, sendo-lhe atribuída voz, respeito, e momento individual onde manifesta ao grupo situações.

## **2.4 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**

Para que a prática pedagógica de cada professor seja inteiramente consciente e intencional, torna-se necessária uma metodologia de Investigação-Ação (I-A). A I-A surge no ano de 1944 pelo psicólogo Lewin, orientando uma observação e reflexão criteriosa da prática, bem como, do público-alvo a alcançar. Esta metodologia foi a adotada ao longo de toda a PES, com vista a um melhoramento da prática e, conseqüentemente, à sua transformação, sempre em prol do desenvolvimento da aprendizagem (Cardoso, 2023).

A investigação-ação torna-se, assim, como um vínculo entre a teoria e a prática educativa, estando estes conceitos articulados entre si, bem como, um meio sistemático para a obtenção de respostas. Este processo leva o investigador a identificar uma questão-problema, analisá-la afincadamente, e construir hipóteses para que esta seja solucionada, não a desprezando. O processo é caracterizado, por Kurt Lewin, como sendo cíclico, incorporando quatro etapas: observar, planificar, refletir e avaliar (Cardoso, 2023). Este mesmo processo é um processo

sistemático, onde se priva a estruturação e o estudo de determinadas variáveis selecionadas, determinando-se o seu efeito sobre outras, relacionando-as com a questão-problema definida.

Para Schön (1983, 1988, 1990, 1992), citado por Cunha (2008, p.75 e 76), este prioriza quatro conceitos relevante no processo de I-A, que despoletam um melhor desenvolvimento do educador/professor. O “conhecimento da ação”, relativo à conceção que o professor depreende cientificamente, às suas metodologias, estratégias e didáticas que este realiza na sua ação. A “reflexão na ação”, onde o docente avalia e analisa a aplicabilidade da sua prática, colocando interrogações e respostas que este compreende pela observação da ação. A “reflexão sobre a ação”, onde se priora a resposta às interrogações que este vai colocando da prática, realizando um processo de adaptação, que se estende até ao momento que ultrapassa o momento da ação, transportando o docente para uma reflexão pós-ação. E, por fim, Schön define uma etapa de “reflexão sobre a reflexão na ação”, depreendendo que o educador-professor evolui perante a análise que faz sobre a sua pedagogia, uma evolução, não só pedagógica, mas também social e fora o âmbito escolar, que engloba a ligação entre o docente e o aluno, valorizando o trabalho colaborativo (Cunha, 2008).

A I-A, apresenta, deste modo, uma grande relevância no processo de formação de qualquer investigador ou professor, uma vez que o capacita para uma melhor e mais sustentada formação, dotando-o de um olhar mais observador no decorrer da prática. Tal como foi denotado ao longo da PES, o processo de investigação depreendeu-se como uma das grandes bases teóricas, com vista a sustentar as suas escolhas na prática e no momento de planificar. A investigação-ação em educação é primordial no que se relaciona com o distanciamento entre as ideologias transmissivas da pedagogia, emancipando a necessidade de o professor compreender uma ampla capacidade de pensamento crítico (Kincheloe, 2003). Pretende-se, portanto, que o professor tome decisões sobre as suas práticas, envolvendo-se num processo ativo de reflexão e adaptando a sua prática pedagógica sob estratégias adequadas e pensadas (Vieira, 2016).

Assim, este deve respeitar as fases do mesmo processo, partindo da identificação de um problema, num determinado contexto observado, sendo esta fase, para Tuckman (2012, p.71), a fase mais complexa do processo de investigação, uma vez que “podemos descobrir e definir para um estudo não só uma área em que se enquadra o problema, mas também um problema específico dentro dessa área” atribuindo ao investigador um trabalho mais pormenorizado e atento.

Para tal, o profissional educativo prioriza a observação do contexto, para que consiga problematizá-lo e, conseqüentemente, investigá-lo, evitando “a formulação de um discurso paralelo ao real” (Estrela, 1984, p.27), tornando a sua prática mais significativa e valorativa, podendo modificar ou adaptar o comportamento do professor que se encontra em contínua formação.

Esta observação detém um papel fulcral na intervenção da prática pedagógica, permitindo que o educador-professor fundamente a mesma, descrevendo e fomentando os fenómenos do contexto, sendo capaz de avaliar as crianças e os seus comportamentos, como também de se autoavaliar, uma avaliação que serve para decidir e para agir. Deve-se, portanto, enquadrar nos princípios de um observador participante, onde se requer que este “participe na vida do grupo por ele estudado” (Estrela, 1984, p.32), realizando um papel ativo e bem definido na organização social observada.

A observação participante enquadra-se, então, na ideologia de observação-ação, onde a intervenção do observador pode suscitar o surgimento de novas situações, envolvendo-se numa “técnica de análise qualitativa do real, centrada na interpretação dos fenómenos” (Estrela, 1984, p.35), desenvolvidos através dos significados atribuídos pelo público-alvo, bem como ser caracterizada como sendo uma dinâmica que assuma uma intencionalidade de procurar clarificar uma determinada situação. A observação participante destaca-se ainda como sendo uma técnica que se aplica quando o “investigador está implicado na participação e pretende compreender determinado fenómeno em profundidade” (Castro, 2010). Para Paquay, citado por Estrela 1984 (p.42), “o observador deve dispor de um método de anotação de observações”, para que deste modo consiga recolher as informações necessárias ao seu processo de observação, e “dados susceptíveis de tratamento quantitativo” encaminhando o professor a depreender um carácter mais consciente do real. Ao longo da PES, este olhar atento, sobre ambos os grupos, facilitou a mestrandia a definir as necessidades das crianças, e a enquadrar essas especificidades nas planificações desenhadas. Um observador tem de ter em si a ação naturalista, onde procurará registar tudo o que acontece, absorvendo toda a informação do contexto e do grupo, sem qualquer tipo de preconceito, apenas com o intuito descritivo puro (Estrela, 1984).

É importante referenciar que uma boa dinâmica de observação, só poderá ser valorizada se for vista como um processo, bem como se implementar as três fases fulcrais da mesma: a Recolha de dados, onde se preza uma caracterização geral do contexto; a Análise e tratamento da informação recolhida e a Organização e interpretação dos momentos observados (Estrela, 1984).

Para que este processo de investigação-ação, na formação da prática pedagógica, seja completo dispomos de alguns instrumentos fulcrais, também utilizados durante toda a PES: as grelhas de pré-observação, que nos proporcionam um fio condutor para a nossa observação, destacando os pontos que assumimos como mais relevantes a serem observados, ou até mesmo questões orientadoras para que a observação se torne completa e clara. As entrevistas e inquéritos, que muitas vezes podem ser vistos como um entrave na utilização de outras distintas técnicas, mas que nos transmitem informações que apenas com uma observação cuidada e ativa não somos capazes de reter, bem como esclarecimentos no que se relaciona com o grupo

observado e todo o meio envolvente ao mesmo, como a família, especificidades na aprendizagem ou até mesmo determinados apoios atribuídos a crianças específicas (Estrela, 1984),.

Estas são para Tuckman, 2012 (p. 690) “Um processo directo de obter informação sobre um determinado fenómeno consiste em formular questões às pessoas que de algum modo, estão envolvidas nesse fenómeno”. Através do uso desta estratégia foi possível obter inúmeras informações pertinentes sobre os grupos e as adaptações e medidas atribuídas a cada um, e as práticas dotadas pela professora titular, assim como, sobre os projetos implementados pela instituição e pela própria docente.

O recurso à análise dos documentos pessoais, como diários individuais, são também um método bastante usual, não só de registo detalhado do que o observador retira das situações que vivência, como também de reflexão da prática observada ou até mesmo interventiva que executa com o grupo a ser estudado. Estrela (1984) afirma que as utilizações dos diários individuais têm como objetivo primordial a orientação do estagiário, tal como foi possível comprovar durante o período de estágio, incorporando-o numa reflexão crítica e pessoal, uma vez que o diário transbordará para o seu leitor uma visão mais pessoal e criteriosa, enaltecendo a subjetividade do seu autor (Ribeiro, 2011).

Durante a PES, nestes documentos foram descritas todas as notas de campo, bem como as interações e reações que as crianças iam detendo perante as intervenções realizadas, as relações entre pares e docente titular, podendo haver um registo mais pormenorizado das dificuldades e/ou necessidades que as crianças espoletavam. Assim, foram anotados todos os registos que fossem feitos através das conversas informais e intencionais, que conduzissem ao alargamento do conhecimento sobre a instituição, bem como ao registo de reuniões sobre os conteúdos a lecionar, das planificações, dos momentos de aula da professora cooperante, ou até mesmo das orientações tutoriais, e seminários semanais em ambos os níveis de ensino.

No que se relaciona aos processos informais surgem as conversas ou diálogos, sempre com teor intencional, onde se registam outros conhecimentos e curiosidades, proporcionando reflexões, enriquecimento das propostas e o levantamento de soluções, melhorando e atribuindo melhores experiências para o grupo. Através destes diálogos mais livres e, por vezes, mais sinceros, o questionado elabora reflexões mais subjetivas, ajudando, em momento de PES, a melhorar a prática e a aprimorar as ações pedagógicas.

Aqui, uma vez mais, enaltece-se a ação do ser reflexivo. Refletir sobre o que se observa, sobre a prática e sobre a ação, reformulando-a e ajustando os seus métodos aos desafios que vão surgindo. A reflexão surge assim que o professor ou educador retrocede mentalmente à ação efetuada, onde o próprio concerne um olhar abrangente, podendo averiguar a sua prestação, assim como, enquadrar novas soluções, caso necessárias (Amaral et al., citado por Alarcão, 1996).

Um outro recurso a ser utilizado na prática da formação educativa, vigora como sendo o diário colaborativo, onde a sua escrita se proporciona como uma estratégia formativa, com vista ao crescimento dos seus intervenientes, de forma colaborativa e cooperativa, uma vez que este é composto por narrativas reflexivas, onde o pressuposto será a partilha de opiniões, estruturadas e sustentadas, sobre a prática de cada um dos estagiários, não só entre a díade, como também entre os educadores-professores cooperantes, encaminhando para o estabelecimento de uma boa relação profissional (Ribeiro, 2007). Este instrumento proporciona uma reflexão da prática, não só através de uma autoavaliação, como de uma heteroavaliação da sua intervenção, estando interligado com a “intenção de criar (...), condições que permitam aos estagiários co-construírem os seus saberes profissionais” e, conseqüentemente, melhorá-los (Barca et al., 2007, p.3117).

Mantendo a linha das narrativas, não devemos desvalorizar aquelas que as crianças pretenderem construir, visto que a pedagogia parte, essencialmente, da criança, estando esta na centralidade de todas as atividades desenvolvidas e, até mesmo, da educação no seu todo, devendo, enquanto adultos mediadores da prática educativa, atribuir voz às crianças, permitindo que também estes mediem a nossa formação e colaborem para a construção dos saberes conjuntos. Não é apenas a criança que aprende ou que desenvolve capacidades, o educador-professor também, tornando, deste modo, a prática educativa bidirecional (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2019). Para Ribeiro (2011, p.44) “a melhoria da qualidade da educação está intimamente articulada com a transformação da cultura de formação” daí as narrativas e diálogos colaborativos se demonstrarem como um meio fulcral para a co-construção da identidade e saber profissional de cada professor ou educador de infância.

A análise dos documentos oficiais como a legislação, os documentos orientadores, as planificações, os manuais escolares, as fichas de trabalho ou até organismos públicos e carga horária, segundo Castro (2010), são instrumentos importantes na dinâmica deste processo visado, neste subtópico, tendo sido estes também analisados criteriosamente no decorrer de toda a PES. Da sua análise foi possível retirar as principais estratégias e ações, tendo-se adaptado ao grupo de crianças, bem como melhorar a sua prática futura, uma vez que um maior conhecimento dos documentos oficiais e normativos o prepara para um teor mais científico e qualificado.

Por fim, os registos fotográficos e em vídeo denotam-se como sendo uma mais-valia para a reflexão que o docente deve compreender no final das suas intervenções, uma vez que através dos mesmos registos conseguimos destacar pormenores que não são tão, linearmente, transparentes por outros meios, algo que a díade pretendeu realizar sempre que possível (Castro, 2010).

Ao conseguirmos delinear a nossa prática em todos os recursos mencionados anteriormente, adquirimos o culminar numa execução ampla, estruturada e valorativa de

planificação das atividades, onde prevalecem os principais focos de intervenção e de preocupação em cada atividade desenvolvida, indo ao encontro dos gostos e necessidades da turma.

O processo de planificar enquadra-se nas linhas orientadoras de “prever e organizar situações de aprendizagem” (Cardona et al., 2021), tendo sido possível desenhar planificações ajustadas ao contexto, nos momentos em PES. Este processo teve em consideração a necessidade de análise de todos os instrumentos descritos, anteriormente, baseando-se, primordialmente, na observação e análise cuidada do grupo e dos documentos pessoais e oficiais. Uma vez definidos os pontos a serem desenvolvidos, parte-se para a etapa destinada à própria ação.

O objetivo de planificar, segundo Cardoso (2023), é o de modificar algo, partir para uma melhoria de uma situação em concreto, devemos planificar para um fim, com sentido e significado. Planificar significa, assim, desenhar uma aula tal e qual como ela irá decorrer, pois esta dependerá de muitos outros fatores externos (Duarte, 2019).

O processo de planificação recai, para Duarte (2019, p.45), numa reflexão de três elementos: as finalidades e propósitos da mesma; as ações e atividades que tornam visível o ensino e os efeitos ocasionais dessas ações. Ou seja, o momento de planificar deve estar intrinsecamente ligado ao ato de refletir, uma etapa que não se denota num único compartimento, pois é essencial haver uma reflexão pré-ação, na ação e pós-ação, de modo a construir uma linha orientadora do conhecimento e entendimentos do que poderá ser melhorado ou mantido.

A última etapa desta metodologia destaca-se como sendo a avaliação, um procedimento que tanto se caracteriza como processo e produto. A avaliação define-se como o processo de avaliar, tomar consciência de estratégias e práticas e depreender o que delas resultou, recorrendo a métodos, a técnicas ou a instrumentos. O processo avaliativo recai ainda na precisão de uma reflexão “que caracteriza, compreende e discerne a qualidade daquilo que se avalia” (Cardona, et al., 2021, p. 16). Esta atividade tem em consideração uma reflexão ativa depreendida em documentos orientadores e oficiais, como as OCEPE, para a EPE, e as AE, para o 1.º CEB bem como todos os restantes documentos e modelos curriculares e pedagógicos.

Assim, segundo Cardona (2021, p.18), não é viável afirmar-se que se “avalia apenas por avaliar”, mas sim para um melhoramento do currículo, de forma a desenvolver a ação, e tornar significativa a aprendizagem, adaptando e adequando as habilidades. Em ambos os níveis educativos, o momento de avaliação oral realizado perante o PI forneceu ao par em formação notas essenciais sobre os conhecimentos, e conceitos compreendidos após todo o percurso traçado.

Em suma, a I-A apresenta características fulcrais processos de investigação da atividade pedagógica. Inicia-se, desde cedo, na formação dos professores, atribuindo-lhes bases fulcrais para sustentar as suas práticas futuras. O desenvolvimento curricular, bem como a investigação

estão sob o encargo do docente, sendo que a sua qualidade está dependente da forma como este investiga, assim como, do olhar atento que desperta no decorrer das estratégias adotadas, após todo o processo investigativo e reflexivo do mesmo (Stenhouse, 1975, citado Vieira, 2020).

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

Ao longo deste último capítulo estarão expostas as experiências vividas em contexto de estágio, quer no ensino do 1.º CEB, como na EPE. Numa primeira instância, será descrita e analisada, de forma cuidada e reflexiva, práticas pedagógicas realizadas em contexto de 1.º CEB, considerando a explicitação das estratégias, metodologias utilizadas e dos recursos selecionados em cada uma delas. Numa segunda instância, descrever-se-ão outras vivências em contexto de EPE, complementando-se também com as metodologias adotadas e resultados manifestados.

A descrição e reflexão das atividades e estratégias em ambos os contextos são de extrema importância, não só no que concerne à partilha das mesmas, como também no exercício de uma autocrítica e análise da mestranda em formação. Na impossibilidade de se trazer todas as atividades realizadas em PES, foram selecionadas três, interligadas com o PI, de cada valência, com vista a apresentar uma leitura clara de todo este capítulo.

#### **3.1 PERCURSO EXPERIENCIADO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Ao longo de todo o percurso de formação de professores, podemos salientar a necessidade de que a prática pedagógica desperta, no que se relaciona com a reflexão das ações.

É nesta linha de pensamento que Cunha (2008, p.79), afirma que “a reflexão parece ser um processo mediador da teoria e da prática”, isto porque, ela intervém em todo o processo educativo através da observação, da planificação pormenorizada e da consciência dos constrangimentos ou adaptações constantes que este processo pode apresentar. O ato de refletir encontra-se, intrinsecamente, ligado ao ato de ensinar, uma vez que toda a prática está subjacente a uma reflexão constante no pré, no decorrer e pós a ação, conforme referido no Capítulo II. A prática educativa é construída sob os instrumentos selecionados e utilizados no momento de reflexão. Ora, este procedimento não é algo que surge momentaneamente, mas sim que acompanha todo o crescimento profissional do docente, sendo imprescindível a presença deste processo nos primeiros níveis do ensino básico (Cunha, 2008).

Assim sendo, durante o período da PES, foi necessária a existência de uma análise peculiar no que se relaciona ao grupo, às características e às necessidades que estes apresentavam, descritas no Capítulo II. Esta investigação orientou todas as intervenções

realizadas pela díade, levando à precisão de cada planificação rumo ao trabalho de vários conteúdos que culminaram no PI, e despertando em cada um dos alunos aprendizagens significativas. Para tal, a questão da diferenciação pedagógica manteve um papel acentuado neste ciclo, uma vez que a turma era heterogénea, com distintas personalidades e diversos ritmos de aprendizagem, duas delas com um nível de aprendizagem inferior à restante turma e, ainda, uma destacada com NAS.

Para tal, durante todo o desenvolvimento das atividades e do PI, em contexto de estágio, houve a preocupação de alinhar todos os pontos fulcrais absorvidos do processo inicial de observação ativa, no decorrer das duas primeiras semanas.

No que concerne ao próprio PI, conforme mencionado no Capítulo I, este teve o seu mote através de várias intervenções das crianças que, incentivadas num dia da semana, pela professora cooperante, trabalhavam o Projeto UBBU, no âmbito do desenvolvimento da literacia digital. Aqui, as crianças tiveram a oportunidade de manipular o computador, trazendo os seus de casa. Sendo que, para as crianças que não dispunham de computador próprio, a escola disponibilizava *tablets*, para que todos os alunos conseguissem realizar as atividades propostas.

Sabemos que um projeto se rege por quatro fases, já mencionadas no capítulo I, sendo um incentivo à centralidade da criança, enquanto agente da ação educativa, valorizando a sua voz e as suas vivências pessoais. É através desta metodologia que surge a promoção da partilha de ideias, opiniões e sugestões para a resolução de problemas ou situações-problema (Vasconcelos, 2011). Deste modo, num dos primeiros momentos em contacto com o grupo, e considerando a curiosidade e a motivação que os alunos detinham quanto à Tecnologia e à Robótica Educativa, a díade conseguiu apurar, mais aprofundadamente, as ideias tácitas que as crianças apresentavam perante estas áreas, envolvendo o robô *SuperDoc* (um robô programável pertencente à linha Coding Lab da Clementoni), plataformas digitais e recursos analógicos diversificados. Após esse diálogo, foram retiradas algumas notas de campo, que foram avaliadas posteriormente, em momento de reflexão e partilha entre o par de formação. Tal como defendem Gonçalves & Freire (2012) citados por Figueiredo (2022), o trabalho com a robótica atribui oportunidade à criança de conseguir programar e controlar o seu robô, usufruindo de capacidades de pensamento crítico, promovendo a aprendizagem em distintas áreas do saber.

Vários alunos sentiram a necessidade de se envolverem na troca de ideias sendo que manifestaram já ter um robô em casa para fazer a comida ou “Eu tenho um robô em casa” (G), “os robôs só servem para as tecnologias e os computadores” (B), percebendo que algumas das crianças já tinham tido contacto com um robô, no decorrer da prática educativa em EPE “Nós já trabalhamos um robô na pré, e gostamos muito” (S). Após a análise das opiniões, conseguimos alcançar o nosso mote para o PI, tendo sido definida a questão-problema: “Não somos robôs, mas

e se fôssemos?” sugerida pelo aluno G, que sempre manifestou muito interesse neste tema, uma vez que já tinha um robô para auxiliar as suas brincadeiras em casa.

A seguinte fase do projeto denomina-se de planificação e desenvolvimento do trabalho, onde se presa que “a raiz da palavra planear, portanto, aponta-nos para a flexibilidade e multiplicidade de possibilidades e não para a unidireccionalidade de uma planificação tradicional e linear” (Vasconcelos, 2011, p.5). Neste processo de planificação, a díade teve o cuidado de desenhar todas as Unidades de Aprendizagem (UA), denominação atribuída à planificação realizada em 1.º CEB significando que aquele conjunto de atividades pedagógicas se inserem numa unidade de aprendizagem, enaltecendo a transdisciplinaridade que se pretende alcançar, através de um fio condutor que se relacionasse com o projeto desenvolvido pela turma “*SuperDoc* um amigo inesperado”. Cada uma das UA tentaram compreender a transversalidade entre todos os conteúdos e áreas do saber, alinhando-os num mapa conceptual, tal como se pode observar na seguinte imagem, e permitindo a articulação entre todas as áreas. Na restante UA, todas as atividades têm de apresentar um fio condutor entre elas mantendo a existência de uma relação entre as diferentes disciplinas. Todo o processo de planificar antecipa “objectivos gerais e específicos para cada atividade, apresentando uma hierarquização desses objectivos” (Vasconcelos, 2011, p.5), tornando a prática mais ajustada e flexível a cada turma.

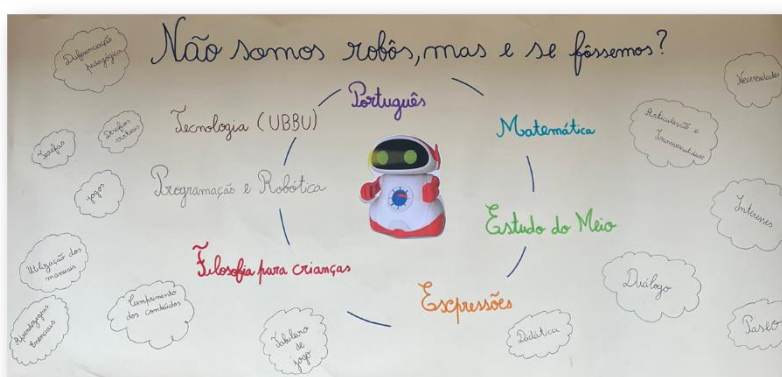


Figura 1. Mapa conceptual do PI em 1.º CEB

Em quase todas as planificações efetuadas, a linha comum entre as mesmas foi o PI, realizado com a turma, onde apenas numa das planificações se denota um não mencionar do mesmo, por se terem realizado atividades específicas, a pedido da professora cooperante, relacionadas com um dia festivo, do Halloween.

Para a fase de execução, a terceira etapa do projeto, foram pensadas inúmeras atividades, sendo que várias delas envolveram o robô *SuperDoc* e um tabuleiro de jogo com 24 quadrados, assim como, diversos recursos tecnológicos. Esta atividade apresentada inseriu-se na UA denominada de “Mais de 299 estrelas no Mundo”, do qual o *SuperDoc* foi o recurso principal para

o trabalho da Educação Literária, através da interpretação da obra “A Girafa que comia estrelas” (2005), de José Eduardo Agualusa, da Matemática com os números até 399 e do Estudo do Meio com o conteúdo dos animais domésticos e selvagens e seus respectivos habitats, bem como do sistema solar “Também existem estrelas na galáxia”(G), “Sim, onde existem os planetas, o sol e a lua” (M). Na semana anterior, a díade decidiu introduzir esta temática de Estudo do Meio, sobre os planetas, sabendo que não é esperada a ser desenvolvida no 2.º ano, mas sim no 3.º ano de escolaridade. Contudo, foi um interesse demonstrado pela turma, tendo sido desenvolvido de forma ténue, com vista a ser reforçado e aprofundado no ano que se segue. Aqui, evidenciou-se a importância da flexibilidade curricular, adaptando a prática consoante a turma e os seus interesses, algo já descrito no capítulo I e que pode ser comprovado na prática, neste mesmo capítulo.

Neste seguimento, a turma foi dividida em dois pequenos grupos de nove elementos tendo, cada um destes, um tabuleiro de jogo e um robô. O objetivo seria alcançarem os planetas dispostos em alguns dos quadrados do tabuleiro, dando a possibilidade às crianças, de definirem uma linguagem de programação que deslocasse o robô para o quadrado pretendido, refletindo e respondendo sempre com conceitos de orientação espacial, envolvendo as noções de Matemática, já trabalhadas em sala de aula: meia-volta, quarto de volta, e volta inteira. Assim, conforme fossem encontrando um planeta, guardavam-no na mesa onde estaria o tabuleiro de jogo, para que no final partilhassem, com todos, os planetas descobertos, com vista a desvendarem e lerem os cartões informativos de cada um e a preencherem uma tarefa. Enquanto um aluno movimentava o robô, os restantes estavam atentos ao que o colega ia realizando, com a finalidade de antecipar e perceber os caminhos traçados e as respostas dadas, bem como a sua veracidade, envolvendo todo o grupo na atividade desenvolvida através de questões impulsionadoras, por parte de cada estagiária. O culminar desta UA provém de uma sugestão da construção de um origami individual, no âmbito das Artes Visuais, tendo sido sugerido a sua finalização com as famílias, após a seleção dos planetas que mais gostaram de conhecer e que, posteriormente, desenharam, com o intuito de apresentarem à restante turma no dia seguinte. Esta sugestão de trabalho para casa surge com o intuito da criança poder partilhar em casa o que realizou em momento de aula, não só para tornar mais consistente o elo entre família-escola, como também demonstrar preocupação em envolver a criança e a sua família nas práticas educativas. A observação feita desta atividade foi bastante peculiar, pois quase todas as crianças trouxeram o seu origami construído e completo com vontade de partilhar o mesmo. Esta posição provou à mestranda que realmente é essencial o incentivo deste tipo de exercícios que aumentam a autoestima do aluno, tornando-o um ser mais capaz e crente de si mesmo.



Figura 2. Atividade com o tabuleiro do SuperDoc

Esta estratégia surgiu no âmbito da consolidação de alguns conteúdos já trabalhados, como o caso da orientação espacial, algo que se denotou como uma fragilidade da turma, pois a sua perceção através dos conceitos: meias-voltas, quartos de volta e voltas inteiras, ainda se encontravam muito abstratos e a utilização do robô despertou alguma consciência, ajudando a ultrapassar essa dificuldade. Este tipo de atividade foi muito recetivo pelo grupo, suscitando uma ligação oblíqua entre os elementos do digital e os conteúdos a serem abordados nas diferentes áreas do saber.

Refletindo sobre o momento descrito e desenhado, um fator menos positivo denotado visou a necessidade de adaptação entre a estratégia utilizada pela estagiária em formação, sugerido e alertado pela professora supervisora. Isto deveu-se a uma das mestrandas ter utilizado a estratégia da liberdade na orientação do robô pelo tabuleiro de jogo, sendo que onde o mesmo finalizasse a sua busca, partiria daquela posição para a caça de outro planeta. Já a segunda mestranda, em coadjuvação, utilizou a estratégia de retoma à casa de partida, o que levou a uma comunicação entre ambas e à seleção da dinâmica adotada pela primeira professora em formação, onde os alunos puderam programar o seu robô desde a última casa onde este se encontrava, ao invés de retomar sempre à casa de partida, que se fez sentir no decorrer das restantes atividades onde se implementasse o tabuleiro. Esta decisão recaiu, essencialmente, na atribuição de liberdade de escolha da criança, não a cingindo à retoma da casa de partida. Por outro lado, a partida do ponto onde o robô se encontrava, enaltece e desenvolve um raciocínio com base na resolução de problemas conforme consignado nas AE, aumentando a complexidade da tarefa e levando o aluno a criar habilidades mentais para alcançar o planeta pretendido. Esta reflexão trouxe, portanto, uma aprendizagem significativa para a mestranda, favorável ao reconhecimento de adaptações necessárias na sua prática futura, o que comprova a necessidade constante de flexibilidade, dependendo da dinâmica da aula e das atividades planeadas, assim como do grupo e da disposição que depreende no momento. Assim, “considera-se que os processos de desenvolvimento curricular devem ser abertos, dinâmicos, modificáveis e evolutivos, para poderem ser melhorados ao longo do tempo” (Sá-Chaves, 2002, p. 344). Algo muito motivador

regeu-se pelo facto de não ser necessária uma adaptação total da tarefa para as crianças com níveis de ensino inferiores, isto porque ambas conseguiram alcançar o objetivo proposto e perceber o propósito dos conceitos a serem trabalhados no âmbito da Matemática, potencializando capacidades da Robótica Educativa e da necessidade do desenvolvimento do pensamento computacional, tal como nos refere as novas AE de Matemática (2021, p.3), sabendo que “estas práticas são imprescindíveis na atividade matemática e dotam os alunos de ferramentas que lhes permitem resolver problemas, em especial relacionados com a programação”, articulando com as noções dos objetivos de aprendizagem de adoção de estratégias distintas na resolução de problemas, em contextos diversificados recorrendo à tecnologia e à programação.

Na realização da tarefa final de consolidação dos planetas e suas características, o guião com a resolução de problemas compreendeu uma apropriação às dificuldades de leitura e escrita dos dois alunos, efetuada pelos mesmos de forma bastante rápida e sem grandes entraves, o que levou a díade a estabelecer parâmetros de estruturação de novas tarefas, alicerçando-se nesta e na boa receção da mesma pelos dois alunos. Outro dos pontos com destaque foi a participação da família na sugestão do trabalho realizado em casa que a díade planeou, o que demonstrou a preocupação e ajuda que muitos dos pais manifestam, no envolvimento do desenvolvimento pedagógico do seu educando, conduzindo a uma partilha de origamis deveras divertida, que para as estagiárias em formação se deveu a um momento de observação dos gostos peculiares e específicos de cada criança, na seleção dos planetas. Este momento proporcionou, a cada aluno, um maior envolvimento pessoal e característico de si e da sua família, comprovando, uma vez mais, a influência positiva que a família e a sua presença nas atividades pedagógicas podem refletir nas crianças (Sousa & Sarmiento, 2010). O entusiasmo na partilha e vontade de explicar como selecionaram os planetas, quem os ajudou, como desenharam, onde procuraram a informação demonstrou o empenho em realizar a tarefa sugerida em aula, levando a refletir sobre a “necessidade de existir uma correlação forte e positiva entre os resultados escolares, a assiduidade e o comportamento dos alunos e a existência e qualidade do envolvimento das famílias” no progresso escolar (Sousa & Sarmiento, 2010, p.147).

Uma segunda atividade desenvolvida em contexto insere-se na UA “O mundo fantástico de Oz”. A tarefa surge com o propósito de descoberta do tema a ser abordado ao longo da semana, envolvendo uma saída de campo a um musical, sugerido pelo agrupamento, na época de Natal. Para tal, a díade preparou um jogo tecnológico, na plataforma Genially. (Apêndice A). De facto, a inserção da tecnologia na prática educativa teve no par de formação uma grande relevância, uma vez que estes tipos de ferramentas digitais criam nos alunos aprendizagens diversas, interligando linguagens tecnológicas, conceitos de robótica e programação, com as distintas áreas do saber e

os seus conteúdos, numa perspetiva transdisciplinar onde não existiu fragmentação disciplinar (Leite, 2012). Deste modo, fomentou-se no aluno a capacidade criativa de construir novas imagens mentais e novos conhecimentos, abrangendo o seu mapa pessoal de noções, conceitos e experiências pedagógicas, tornando a sua aprendizagem bem mais pessoal e significativa, tal como Ausubel (1980) defende, uma pedagogia pelas bases de aprendizagens que depreendam significado para as crianças.

Por conseguinte, o jogo tecnológico, sob a plataforma *Genially*, como mencionado, assemelhando-se a um jogo de tabuleiro, a ser realizado no quadro interativo. A intencionalidade pedagógica deste recurso pretendia tornar a aula mais dinâmica, visto a turma ter um interesse notório em jogos, incentivado pela docente cooperante, e pelo sentimento de competitividade saudável entre todos. Deste modo, ao construir-se um jogo o propósito não é apenas o de brincar, mas também de aprender. Sabemos que a criança está mais disposta a aprender quando se envolve naquilo que aprende e, conseqüentemente, quando demonstra gosto por tal aprendizagem. Assim, a melhor estratégia adotada ao longo da PES, foi o recurso a jogos e a atividades mais práticas. Uma vez mais enaltece-se o contributo das TIC e dos seus recursos para cativar as crianças que manifestam, “predisposição para a tarefa, entusiasmo, empenho e motivação” (Quadro-Flores et al., 2018, p.72) ao longo da mesma. A turma foi, então, dividida em 4 grupos correspondentes a cada personagem do jogo: o cão, a menina, o coração e a varinha mágica. O objetivo do jogo preservava a essência dos jogos tradicionais de tabuleiro, onde, à vez, um elemento de cada grupo lançava um dado, construído com esferovite pela díade, e o número que saísse, nesse dado, seria o número de casas que o grupo teria de avançar no tabuleiro. Seguindo o raciocínio, em cada uma das casas o grupo era exposto a uma adivinha, auxiliada por uma imagem, com vista à descoberta das personagens que integravam a obra a ser visualizada no musical e trabalhada em aula, desvendando-se, em cada casa, uma personagem. O elemento do grupo que estava a jogar lia a adivinha, solicitando a ajuda do restante grupo para que a mesma fosse desvendada e, no final do jogo, já com todas as personagens descobertas, a turma foi incentivada a decodificar o título da obra a ser trabalhada.



Figura 3. Jogo tecnológico construído pela díade em formação

Nesta atividade, a mestranda deteve o cuidado de articular conteúdos da área do Português, incentivando a leitura de forma dinâmica e estratégica, visto esta vertente ser uma das maiores dificuldades de toda a turma, promovendo o contacto com um tipo de texto distinto do texto em prosa, neste caso as adivinhas, texto em rima. Sentiu-se alguma dificuldade na leitura de determinados seguimentos de texto, em alguns alunos, porém o auxílio e incentivo constante da docente em formação foi primordial para a boa execução da tarefa. É de salientar, que a criança com maior dificuldade, no momento da leitura, apenas realizou uma escuta ativa do que a professora estagiária lia. Tal foi necessário, pois não lhe era possível acompanhar com uma leitura individual, uma vez que não detinha uma boa capacidade de leitura de texto. Deste modo, pretendeu-se fomentar, na criança, a competência de escuta de texto e descodificação de mensagens orais, assim como de reflexão para chegar à solução da adivinha exposta, tendo sido esta a adaptação pedagógica mais adequada que a mestranda decidiu adotar neste tipo de atividade pedagógica. Assim, possibilitou à criança realizar o mesmo tipo de tarefa que a restante turma e acompanhar, de forma orientada às suas especificidades, os conteúdos abordados. Para além da área curricular mencionada, na vertente da Matemática tentou-se trabalhar questões relacionadas com as casas avançadas, introduzindo perguntas que incentivassem o cálculo mental, tais como: “Quantas casas já andaram?”, “Andaram mais ou menos casas do que a equipa do cão?”. Esta articulação sentiu-se necessária, com vista a tornar a própria atividade mais desafiante para a turma de forma a combater a monotonia do jogo e a acompanhar o ritmo dos alunos.

A turma reagiu bastante bem à atividade, as expressões faciais e corporais de positividade, cada vez que acertavam ou erravam, assim como os sorrisos fez com que se construíssem mais jogos semelhantes, com um teor de competição saudável e trabalho em equipa, visto ter sido algo que motivou os alunos, assim como, despoletou nos mesmos o sentimento de gosto de descoberta de algo no final do jogo, tal como, neste caso, do título de uma obra.

Após a sua realização foi possível observar a evolução que as crianças demonstraram no que se relaciona com o cálculo mental, o *subtizing*, e com o raciocínio matemático, o que para muitas das crianças da turma se apresentava ainda muito lento e pouco trabalhado.

Uma vez mais, potenciou o desenvolvimento da autonomia da turma, no âmbito da tomada de decisões e escolhas das resoluções dos problemas/adivinhas, bem como no processo colaborativo e cooperativo, sabendo respeitar a voz e a vez do outro, durante o jogo, e ajudar, sempre que fosse necessário, não assumindo uma rivalidade extrema, mas sim despertando um sentimento de entajuda entre os alunos (Martins et, al., 2017). Salientaram-se algumas intervenções dos alunos, no decorrer do jogo, “Queres ajuda G?”, “Eu acho que não é bem assim, posso perguntar à S?”, “Acham que está certo?”. Tendo sido bastante visível esta postura e o crescimento do grupo, no que se relaciona com os aspetos sociais, no decorrer desta atividade e

de todo o período da PES, muito por incentivo por parte das estagiárias em formação e das dinâmicas criadas. Para além destas aprendizagens, foram compreendidos conceitos relativos ao Português e a um dos tipos de texto existentes através do contacto com as adivinhas, por exemplo, promovendo a leitura e a sua interpretação, uma das necessidades mais vincadas no grupo.

Como última atividade apresentada neste relatório, foi selecionado o culminar do projeto. Ora, esta tarefa encontra-se na UA “*SuperDoc um amigo civilizado*”, desenvolvida ao longo de quatro dias, tendo sofrido algumas alterações devido à situação de greve dos funcionários nas escolas, o que, por consequência, levou também a uma grande alteração da planificação. Na perspetiva da mestrandia, este tipo de situações que ultrapassam as responsabilidades pessoais despoletam uma reflexão consciente sobre a necessidade de adaptação que, enquanto docentes, se deve compreender e que muitas vezes apenas detemos um primeiro contacto na teoria. Alguns dos imprevistos não são calculados numa planificação, no entanto devem ser ultrapassados de forma simples e prática, tendo a capacidade de refletir e adaptar as estratégias, tornando a sua prática uma prática bem mais fluída e sem frustrações, enaltecendo os princípios de uma planificação flexível e refletida (Ribeiro et al., 1996).

A presença deste tipo de situações em PES, trouxe à estagiária uma boa noção do que é ser flexível e o saber reorganizar um planeamento diário ou semanal, dotando-a de um novo saber e perspetiva quanto a esta situação. Deste modo, a díade teve o cuidado de transformar, para esta UA, o ambiente da sala, com vista a transportar a turma para uma dimensão diferente, com ambiente de fundo de robôs, luz ambiente colorida e uma pequena exposição de alguns robôs, construídos previamente pelo par de estagiárias. Todo este cenário construído teve o intuito de cativar o olhar do aluno, assim que chegou à sala, despontando nele curiosidade e atenção para todo o desenrolar do dia, mantendo a motivação, uma vez que é da consciência de todos que quando algo está diferente impulsiona a um maior envolvimento do público-alvo. O ambiente educativo deve ser, então, organizado consoante as intencionalidades da turma e do próprio docente, bem como às situações desenvolvidas.

Assim para finalização de todo o projeto, a díade preparou a construção de um robô, em grandes dimensões, com o grupo. Deste modo, a construção do robô foi repartida por três partes dos três dias, dividindo-o pela execução da cabeça, do corpo e dos restantes membros (braços, mãos, pernas e pés), tendo-se, em debate e discussão de ideias, definido como seria a base da cobertura das caixas que comporiam todo robô, privilegiando-se a voz e opinião das crianças, uma vez que viria a ser o seu robô. As linhas orientadoras desta construção foram a criatividade e a imaginação da criança através de distintas técnicas de Artes Visuais, visto que as Artes “tornam possível satisfazer a necessidade de comunicar, de agir, de exteriorizar” da criança, libertando-a

de forma flexível, maleável e diversificada correspondendo às necessidades e gostos das mesmas (Gil, 2021, p.78).

Posto isto, a docente estagiária manteve-se como uma mera mediadora de todo o momento, pois o processo de finalização do robô e do próprio projeto foi essencialmente dos alunos. Apesar da atividade ter corrido favoravelmente, não equivale a não ter havido constrangimentos ou dificuldades sentidas pela mestrandia. No decorrer da gestão de todas as partes do robô, a organização do grupo e a peculiar atenção a todos os alunos tornou-se num desafio que foi bem superado pela formanda. No entanto, compreendeu-se que este tipo de atividades pedagógicas tendem a demorar mais tempo do que aquele que foi planejado, o que acabou por se refletir no momento da sua execução, tendo sido superado com a dinâmica de reorganização da planificação inicial o que levou a terminar certas partes do robô no dia seguinte.

Neste seguimento, implementou-se a essência de tudo a partir do aluno e das suas ideias, deixando-os chegar a uma decisão final, entre todos, e respeitando a opinião de cada um, interligando todas as sugestões, através de uma mediação das professoras presentes em sala. No primeiro dia, para a construção da cabeça, foi atribuída liberdade aos alunos para dialogarem entre todos sobre o seu formato, através de questões orientadoras: “Como acham que poderia ser a cabeça do nosso robô? Quadrada? Retangular? Oval?”, “E o corpo?”, “Os braços temos de os fazer iguais?”, entre outras, priorizando a opinião do aluno e a sua vontade quanto à construção do produto final do PI da turma. Bem como, sobre as principais partes que esta tinha de ter para que o seu robô conseguisse ouvir, falar e cheirar. Após este momento, foram fornecidos aos alunos alguns materiais, selecionados pelo par de estágio, para que, através de uma escolha autónoma, seleccionassem os que pretendiam utilizar nas suas construções, sempre com uma orientação dada pela docente em formação, com vista a que os alunos argumentassem e definissem os materiais, e técnicas que melhor se ajustavam ao seu gosto. Esta negociação e reflexão entre o docente e os alunos é de extrema importância, visto que se pretende que o aluno seja autónomo na tomada de decisões, porém consiga ter uma ZDP, por parte do adulto, que o apoie nas suas dificuldades. Com vista a incentivar e a cultivar o trabalho colaborativo, dois a dois, os alunos foram recriando partes essenciais da cabeça, assim como, acessórios, formas geométricas e formas abstratas, para que o seu cunho pessoal ficasse registada no robô. Durante todo este momento, o incentivo da autonomia, da decisão de escolha, da preocupação estética e da criatividade foi incentivado pela docente, correspondendo com os princípios consignados no PASEO, como também nas AE de Artes Visuais, onde se privilegia a noção estética e o cuidado em cada produção artística, despoletando o gosto pela criação e o olhar crítico em si e no outro, conjugando uma reflexão dos conhecimentos e técnicas adquiridas criando um processo pessoal para o seu trabalho. No entanto, no decorrer deste, a mestrandia em formação esteve presente para auxiliar os alunos no corte, na colagem e na

pintura de alguns materiais ou opinião sugerida. Neste processo, salientou-se a dificuldade que duas crianças apresentaram na manipulação da tesoura, algo que nem a professora cooperante tinha reparado, o que encaminhou para um cuidado específico com as mesmas, para que conseguissem iniciar, com prudência, o contacto com este material, estando sempre uma das professoras em formação atentas e a ajudar no procedimento. No final destes três dias, de Expressão Plástica, ambos os alunos já detinham uma capacidade melhorada de recorte com a tesoura, o que fomenta no docente a reflexão de que, por vezes, o incentivo e a prática de certas tarefas facilita na aquisição de inúmeras competências, não só de conhecimentos científicos, como também de conhecimentos técnicos. Cabe, assim, ao docente desenvolver atividades múltiplas e diversas, com vista ao aprimoramento das mais distintas aptidões.

No segundo dia, destinado à construção do corpo, houve a necessidade de adaptar toda a planificação visando, novamente, a necessidade do professor ter que adotar uma postura flexível e de fácil adaptação e adequação às suas práticas face ao surgimento de imprevistos, uma vez que estava pensado cobrir uma parte deste com elementos geométricos, articulando a Matemática e os conteúdos abordados nessa área curricular, com as Artes visuais, compreendendo a teoria relacionando-a com atividades práticas, a serem realizados nas aulas anteriores, pelos alunos. Contudo, devido ao motivo já mencionado, algumas destas atividades não foram possíveis de ser realizadas, o que levou a uma reorganização da atividade e selecionamento de outro tipo de estratégia para que cada criança deixasse a sua marca no robô (Arends, 1995). Decidiu-se, então, utilizar as diversas tintas de variadas cores que a escola tinha ao dispor dos professores e auxiliares de ação educativa para que cada aluno pudesse marcar a sua mão no corpo do robô, uma rápida estratégia, que levou a um entusiasmo surreal entre todas as crianças. No 1.º CEB o contacto com distintas técnicas artísticas e materiais, leva a que a criança desperte o seu lado “criativo, tendo conhecimento de novos contactos sensoriais e visuais, aumentando o seu leque de possibilidades de construções, criações ou recriações artísticas, não podendo colocar a arte como um ensino de competências ou tornar-se uma alfabetização estética” (Gil, 2021, p.78), mas sim alimentar o gosto pela inovação, e pelo “diálogo sem palavras” (Gil, 2021, p.78), que esta área curricular nos oferece. Nesta atividade, estas competências foram fomentadas a partir de técnicas de pintura, de desenho, de colagem de diversos materiais como: tecidos, folhas, papel EVA, cartolina, diversos tipos de papel, missangas, brilhantes, entre outros. No decorrer da atividade, enquanto uns alunos estavam a cravar a sua mão no corpo do robô, bem como a colocar bolinhas feitas por eles com papel crepe, os restantes estavam nos seus lugares a desenhar a forma como achavam que o seu robô iria ter no final de todas as partes efetuadas. Aqui, tomou-se consciência da necessidade de se despoletar, desde cedo, imagens futuras e projetos mentais que o individuo seja capaz de realizar numa antevisão, não mantendo só um registo de desenho totalmente livre

e que represente algo passado ou vivido, mas também, algo que se antecipe, salientando a ideia de passado, presente e futuro, e fomentando a imaginação da criança pegando em factos reais e experienciados.

Por fim, na execução dos diferentes membros do robô, a díade esperou trabalhar um pouco mais no que se relaciona o incentivo do trabalho colaborativo. Os alunos voltaram a trabalhar a pares, tendo sido distribuído por cada um, de forma sorteada, alguns materiais que as crianças trouxeram, antecipadamente, de casa, com o auxílio dos EE, tais como: garrafas, latas, caixas de cartão, pacotes de leite e rolos de papel, reforçando a recetividade que cada pedido das professoras tinha nos familiares da turma, o que facilitou esta atividade, promovendo aos alunos uma maior escolha e seleção de materiais. A preocupação com a sustentabilidade e o cuidado com o planeta esteve presente nos objetivos desta atividade pedagógica, alimentando a noção de que tudo o que usamos pode vir a ter uma outra utilidade, dando também significado à reciclagem e à sua essência, indo ao encontro do que também está consignado na Educação 2030, pela UNESCO (2016), encaminhando para o pensamento e reflexão sobre a cidadania, tal como foi denominada esta UA. Além do mais, pretendeu-se ilustrar a necessidade que o ser humano tem perante o sistema que o envolve, tendo a obrigação de cuidar do hoje para alcançar novas metas amanhã, satisfazendo as carências sentidas, sem colocar em causa as gerações futuras. Com esta perspetiva, educamos seres mais conscientes do mundo que os rodeia e responsáveis por esse mesmo mundo.



*Figura 4. Construção do robô da turma*

Quanto aos materiais estes que foram dispostos no meio da sala, para que fosse de fácil acesso a todos os alunos, e para que, assim conseguissem deslocar-se até eles. Para além dos materiais mencionados encontravam-se também: tecidos, papéis, missangas, brilhantes, cartolinas e colas, entre outros. Inicialmente, o par de estágio encontrava-se receoso com a realização de uma tarefa que envolvesse circular livremente pela sala e a seleção autónoma dos materiais, no entanto, para surpresa das estagiárias, esta foi uma atividade que correu muito melhor do que o esperado. O envolvimento de cada par e da aceitação de todos foi visto e sentido

de forma natural, tendo todos os alunos estado dentro do processo de execução do robô e sido bastante difícil terminar a própria tarefa, devido ao tal envolvimento.

Devido às características da turma, foi decidido em momento de reflexão e avaliação das possibilidades, a definição de atividades pedagógicas que tanto suscitasse o trabalho conjunto entre os alunos, como o gosto pela competitividade saudável. Assim sendo, tornou-se pertinente trabalhar estas diferentes competências com vista a formar cidadãos ativos, conscientes, reflexivos e críticos sobre si mesmo e sobre o outro, como nas intervenções que foram surgindo: "Achas que está giro? (S)", "Gostas desta cor? (D)", "E se fizéssemos o braço assim, mas para baixo? (M)", capazes de questionar o meio envolvente, as suas potencialidades, respeitando a influência que as suas decisões podem causar.

É de refletir que a gestão do tempo estava organizada, inicialmente, sem contar com os constrangimentos da greve, o que fez com que os ajustes feitos fossem prejudicados nesse aspeto. Poderia ter sido um ponto tido em maior consideração, para que não extravasasse o tempo estipulado, na realização destas atividades pedagógicas, pois a montagem de todas estas partes, executadas separadamente, teve de passar para um outro dia, o que levou a que outras atividades dispostas na planificação não pudessem ser aplicadas. No entanto, este complemento descrito pode comprovar que as Artes Visuais podem ser trabalhadas de forma holística com o restante currículo e não estanque, uma vez que se torna possível a sua articulação com todas as restantes áreas curriculares.

Acompanhando o seguimento das etapas do desenvolvimento de um PI, o realizado pela díade manteve todas as fases estipuladas, sendo a última destinada à divulgação e avaliação. Para a partilha de tudo o que foi realizado no decorrer do estágio com a turma do 2.º ano de escolaridade e restante comunidade escolar foi construído, em colaboração com a professora cooperante e a turma, na plataforma *Padlet* (Apêndice B), uma súmula de todas as atividades desenhadas e executadas com o grupo, com vista a incluir os EE e divulgar o que foi feito, bem como os objetivos propostos, uma vez que o envolvimento da família na prática educativa se denota como sendo uma mais-valia para o desenvolvimento da criança e para a sua aprendizagem, como tem sido reforçado ao longo deste relatório. A divulgação do projeto valoriza todo o percurso que a turma fez ao longo do mesmo, tornando público o trabalho desenvolvido, trazendo para a criança a sensação de importância da sua aprendizagem valorizando cada passo feito pela mesma.

Todo o projeto se denotou muito gratificante, atribuindo aprendizagem contínua e constante quer ao par de estágio, como à turma, percecionando a evolução e desenvolvimento da linguagem de programação de cada aluno comparativamente com o início do mesmo. A criatividade e envolvimento de trabalho cooperativo proporcionou a estas crianças um maior

sentido crítico e cívico, onde se preservou os princípios estipulados no PASEO, com vista a uma formação pedagógica que abranja e alcance a escola e os anos da sua obrigatoriedade.

Deste modo, a conceção e desenho do PI teve em consideração, não só as aprendizagens de saberes científicos como de saberes múltiplos e transversais. Na ótica da mestrandia este é o ciclo mais motivador para as crianças, pois dele florescem as bases da Educação Básica, principiando o primeiro contacto com a noção de escolarização e do ensino regular. Neste sentido, todo o percurso traçado em PES, e todos os desenhos das atividades pedagógicas desenvolvidas tiveram profunda preocupação na inserção de metodologias ativas e reflexivas, com base na metodologia *Science, Technology, Engineering, Art and Math* (STEAM), com vista ao seu melhoramento, já que, tal como o afirma Papert (1993), os robôs demonstram ser um objeto muito útil para a simulação de diversos comportamentos, podendo ser manipulados e deslocarem-se no espaço físico. Todas estas valências captam a atenção por parte das crianças, fazendo com que aprendam “mais depressa quando lidam com objetos em vez de fórmulas e abstrações” (Direção Geral da Educação, 2016, p. 5) e tornando a sua aprendizagem mais relevante.

## **3.2 PERCURSO EXPERIENCIADO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Mantendo o fio condutor do subcapítulo anterior, no contexto em PES na EPE as atividades desenvolvidas mantiveram, quase todas, o seguimento do PI realizado no grupo caracterizado no Capítulo II.

Como já mencionado a MTP está organizada através de distintas fases que se complementam entre si, tendo sido esta a estratégia utilizada no mesmo nível de educação.

Numa primeira fase, o grupo suscitou, no decorrer de um diálogo conjunto, distintas curiosidades relativas ao oceano, bem como às criaturas que dele fazem parte: “Se tirarmos os peixes de água, porque é que eles não sobrevivem?”, “Como é que os animais marinhos respiram? “Os peixes vivem sem água? “Onde dormem os peixes? “O que é que eles comem? “Os peixes têm língua? Todos os peixes têm dentes? “Como é que as alforrecas dão choque?” Perante as questões, dúvidas e interesses manifestados pelas crianças a diáde em colaboração com a educadora cooperante, assim como com o grupo de crianças definiu a temática a ser trabalhada em modalidade de projeto no decorrer da PES.

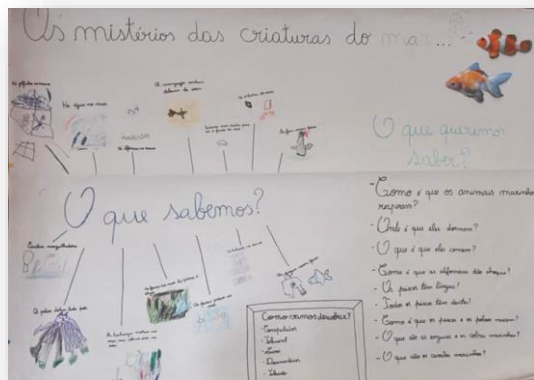


Figura 5. Mapa conceitual do PI em EPE

Para a definição do nome do projeto foi proposta uma atividade de votação, sendo que as estagiárias em formação orientaram três urnas de voto, de três cores distintas, associando a cada cor um dos nomes sugeridos pelas crianças. A votação decorreu através de pedaços de rolha de cortiça, sendo o nome mais votado “Os mistérios das criaturas do mar”, procedendo, de seguida, à construção do mapa conceitual do mesmo, definindo o que já sabemos, o que queremos saber e como iremos realizar todas as pesquisas. O próprio nome do projeto surge de uma das crianças que proferiu “Podia ficar os mistérios das criaturas do mar, porque o outro projeto que fizemos também tem mistérios no nome” (F). Este nome despoletou um interesse curioso, uma vez que é primordial a existência de uma ligação no decorrer do ano letivo, tendo sido importante a escolha do mesmo e a associação feita com o projeto já realizado anteriormente pelo grupo com as outras duas estagiárias em formação.



Figura 6. Urnas de voto para o nome do PI

É de realçar a necessidade constante de comunicação entre as quatro colegas em formação para que a finalidade da aprendizagem da criança seja algo linear e justificado, não alterando o fio condutor no decorrer da PES. Apesar de ambos os projetos abordarem tópicos de interesse distintos, dentro dessas temáticas houve a preocupação e a possibilidade de os enquadrar num pequeno aspeto, neste caso o nome, atribuindo voz ao grupo na sua escolha, bem como

privilegiando o que lhes fazia sentido, pois o projeto é dele e para ele, e cabe ao educador manter e alimentar essa perspectiva.

A fase posterior do projeto denomina-se de planificação e desenvolvimento de todo o trabalho, enaltecendo a possibilidade de realizar atividades flexíveis para promover o melhor desenvolvimento da criança na prática (Vasconcelos, 2011,). Ora, no decorrer da PES, está foi uma das preocupações da mestrandia, desenhando atividades pedagógicas que fossem ao encontro dos interesses e necessidades do grupo, assim como flexíveis para que fosse possível realizar a sua adaptação constante perante a disposição do grupo ou imprevistos que fossem surgindo. Deste modo, as três atividades selecionadas pela mestrandia em formação para registrar neste relatório escrito irão ser apresentadas de seguida.

Para corresponder à terceira fase da MTP, a etapa da execução, e com vista à articulação entre as várias áreas do saber, promovendo a interdisciplinaridade, bem como dos interesses e necessidades do grupo, a díade desenhou uma atividade de organização de conjuntos, “Qual é igual?”, onde fosse possível associar a Área da Formação Pessoal e social, a Área da Expressão e Comunicação, destacando o domínio da matemática, da Educação Física e da Linguagem oral e Abordagem à escrita e, ainda, a Área do Conhecimento do Mundo. Esta atividade foi realizada no espaço exterior com vista à captação da atenção de todo o grupo, uma vez que é importante aproveitar todo o recinto escolar, assim como o espaço exterior envolvente, propiciando um contacto com espaços abertos e jogos de movimento, motivando o grupo de crianças, pois este deve ser considerado “um espaço que permite o desenvolvimento de novas aprendizagens” apresentando-se como uma “continuação das situações de aprendizagens do espaço interior” (Gonçalves de Sá, 2016, p.5). Este espaço era muito apreciado pelas crianças da instituição caracterizada, o que motivou a díade a planear esta prática pedagógica no mesmo. Uma vez mais, o adulto pode incentivar o instinto de brincar, e brincar de forma livre, num espaço amplo e propício à criatividade e imaginação (Neto, 2020).

O grupo foi então disposto em roda, onde no seu centro se encontravam distintos tipos de animais marinhos, plastificados. Num primeiro momento, as crianças tiveram a missão de juntar os pares de animais iguais, compreendendo o significado das palavras “par”, “ímpar”, “diferentes” e “iguais”, bem como que os objetos têm diferentes características que os definem como tal, realizando pares de figuras tendo por base particularidades observáveis de cada imagem apresentada. A estagiária em formação ia solicitando a cada criança, que manifestasse interesse em realizar a atividade, que se dirigisse ao centro da roda. Sendo importante referir que todas as crianças foram incentivadas a participar no momento, quer de forma individual ou em grande grupo, consoante a sua preferência. Num segundo período, solicitou-se que estas virassem as imagens ao contrário e reparassem nas formas geométricas que cada animal depreendia. Neste

desafio, o importante foi perceber as crianças que conseguiam distinguir facilmente ou não as distintas figuras geométricas (quadrado, círculo, retângulo, triângulo), agrupando-as em conjuntos de cada uma das figuras.



*Figura 7. Execução da atividade "Qual é igual?" no exterior*

Esta atividade desenvolveu-se bastante bem, tendo sido visível a curiosidade e atenção de todo o grupo que, apesar de heterogéneo e de haver crianças mais novas que despertam um pequeno desinteresse por atividades mais longas, se mostraram bastante entusiasmadas na concretização desta mesma referida, "Consegui fazer bem" (DN), "Posso ajudar o I?", "Boa, é esses são iguais", privilegiando a ZDP entre este grupo de crianças, assim como com as educadoras em formação e educadora cooperante. A reação quase eufórica das crianças levou a mestrandas a captar os conhecimentos e aprendizagens que dela suscitaram, no que se relaciona não só a conceitos do Domínio da Matemática, como também da nomenclatura das distintas criaturas marinhas apresentadas relacionadas com o Domínio do Conhecimento do Mundo, alargando o vocabulário do próprio grupo. Todo o grupo compreendeu o que era pretendido, no entanto foi perceptível, nas crianças mais novas, que os conceitos acima referidos, bem como as distintas formas geométricas não ficaram tão claras, muito devido à imaturidade do grupo mais novo, e pouco estímulo do mesmo. A insistência no diálogo, em grande grupo, foi algo também muito incidente ao longo da PES, assim como nesta atividade pedagógica, visto ser a principal dificuldade destas crianças, levando a um esforço recorrente na conversa e comunicação verbal.

Importa ainda salientar os princípios de transversalidade de aptidões e aprendizagens, defendidos por Leite (2012), que esta atividade proporcionou através do trabalho motor e desenvolvimento de movimentos simples, da observação e orientação espacial, no que se relaciona com a análise das imagens e associação e organização visual das mesmas, a linguagem oral e comunicação constante com o grupo e com as crianças individualmente, incentivando as respostas e o pensamento das mesmas, os conceitos matemáticos abordados e ainda a noção do mundo que os rodeia com a apresentação de distintos tipos de animais marinhos, que nem todas as crianças conheciam.

Uma outra atividade a ser realçada neste relatório relaciona-se com um momento de leitura de uma história muito apreciada pelas crianças da sala, “A baleia” escrita por Benji Davies (2013). Ressaltar que a área da biblioteca foi uma das áreas com grande relevância no primeiro semestre, uma vez que não era tão procurada pelo grupo, o que levou as outras duas mestrandas a insistirem na remodelação da mesma, tendo sido visível a procura desta zona da mediateca nos meses seguintes. Perante este interesse observado, bem como no gosto pelo livro mencionado, a d'ade teve a ideia de contar a história através de um recurso didático e lúdico, com vista a apelar a atenção para o momento planeado. Para tal, usufruiu do recurso a um guarda-chuva, o qual foi todo ele redecorado ao encontro da obra a ser trabalhada, a sons de fundo calmos e do mar e a jogos de luz, transformando a sala num momento de “Hora do conto”, transferindo as crianças para outra dimensão, sendo esta relacionada com o oceano e o fundo do mar, transportando o grupo para dentro da história contada.



*Figura 8. Atividade da leitura da história e recurso construído*

Mal as crianças entraram na sala o espanto e curiosidade foi notório “Uau!” (F), “Olha M, é o mar e o som do mar” (G), “É mesmo areia ali no guarda-chuva?” (M). Nesta atividade, a principal preocupação recaiu na tentativa de envolver todo o grupo com atenção na história, com vista ao trabalho da capacidade de memorização e associação de acontecimentos, compreendendo que a leitura é uma atividade que proporciona prazer e satisfação capacitando a criança na Área de Expressão e Comunicação no que concerne ao domínio da Linguagem Oral, com aprendizagens significativas e específicas da língua enquanto elemento chave da comunicação social (Lopes da Silva et al.,2016). Procedendo a leitura seguiu-se um momento de diversas questões acerca da obra, sobre as personagens, o espaço onde a mesma decorria, assim como de possíveis continuações da própria história. Aqui o objetivo prezou-se na compreensão das mensagens orais em situações diversas, e na compreensão e identificação de características distintas das personagens presentes na própria história.

O trabalho da leitura de histórias tem vindo a ganhar cada vez mais relevância no âmbito da educação, preservando a capacidade imaginativa da criança, no que se relaciona com a visualização das ilustrações ao folhear o livro, ou perante a simples audição, assim como a iniciação ao gosto pela leitura e contacto com as primeiras letras e palavras, desde a EPE. O desenvolvimento da leitura é favorável à peculiaridade do exercício da audição ativa e atenta de histórias, proporcionando à criança um treino no respeito pela voz do outro (Lopes da Silva, et al., 2016). O ouvir contar histórias contribui para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança ajudando na sua capacidade de concentração, observação e memorização de acontecimentos, despertando o lado lúdico da criança desenvolvendo o pensamento crítico da mesma, compreendendo mensagens orais em situações distintas de comunicação (Lopes da Silva et, al. 2016). Esta atividade promoveu ainda o estímulo da resiliência, uma vez que as personagens passam por algumas adversidades e colmatam as mesmas, tornando possível o alcance de finais felizes, podendo confrontar a criança com sensações de tristeza ou de felicidade, fazendo com que ela se aperceba da sua existência, mas que consiga lidar, essencialmente, com as distintas emoções que o ser humano compreende.

Em suma, foi desenvolvida, pelo par de estágio, no âmbito do Domínio da Educação Artística, no Subdomínio da Música, uma melodia escrita tendo por base o instrumental da música “Eu gosto é do verão” da banda Fúria do Açúcar (apêndice C), com uma adaptação à temática do PI desenvolvido, “Eu gosto é do mar”, tendo sido ensaiada com o grupo através de distintos jogos vocálicos e associações de sons e gestos, coreografando a melodia em conjunto com as crianças. Este tipo de momento pedagógico era também bastante apreciado pelo grupo, o mesmo solicitava, constantemente à educadora cooperante para reproduzirem as músicas que já tinham aprendido, sendo uma das estratégias de dinâmica e gestão do grupo.

Após a aprendizagem da música e dos devidos ensaios da canção foi sugerida realização de um registo pictórico sobre a música aprendida, com o objetivo de a mesma ser exposta na parede da sala com os devidos desenhos de cada criança. A proposta foi aceite por quase todo o grupo e bem-sucedida, uma vez que este já estava habituado a reproduzir este tipo de registos com todas as melodias que aprendiam ao longo do ano letivo. No entanto, a gestão deste momento foi feita por partes, sendo que as crianças que pretendessem realizar o registo, logo pela manhã, dirigiram-se para a mesa de atividades, enquanto as restantes se dirigiram para as áreas de interesse que pretendiam, realizando o registo quando sentissem vontade. Desta forma, privilegiou-se a voz de cada criança, bem como a vontade e o bem-estar da mesma.



*Figura 9. Atividade de registo da música do PI*

Foi impressionante a rapidez com que o grupo aprendeu a música cantada, tendo sugerido novos gestos para a mesma, promovendo a relação entre as palavras e a linguagem gestual, percecionando a boa capacidade de memorização e associação do som às distintas partes do corpo, materiais e outras fontes sonoras. Sendo possível articular a dinâmica do momento de cantar e reproduzir alguns sons da música, com os jogos sonoros, e o aprender a brincar com as palavras.

No momento do registo da canção através de elementos pictóricos foi visível a diferença entre as crianças mais velhas e as mais novas, uma vez que as primeiras conseguiram registar elementos semelhantes ao ambiente marinho, sendo que as segundas apenas registaram elementos mais abstratos, o que demonstra a pouca maturidade que ainda apresentam no seu desenho, distanciando-se de um registo mais pictográfico e representativo do real.

É importante que o educador preserve no espaço da sala momentos para que a criança se escute a si mesma e aos outros, e seja escutada dando oportunidade de esta se sentir presente na sala, orientando as atividades para os seus gostos e interesses, tal como foi vivenciado durante a PES. Deste modo, os momentos planificados tornam-se bem mais significativos para a criança, que tal com referido no Capítulo I, se apresenta como sendo o centro da aprendizagem, e o adulto como um mediador da mesma (Oliveira-Formosinho, 2013).

A quarta fase do projeto designa-se como sendo a divulgação de todo o trabalho desenvolvido, no decorrer do espaço de tempo em que o Projeto Interventivo foi realizado, assim como a sua avaliação. No que concerne à partilha do PI esta foi feita em três fases.

Primeiramente, as crianças decidiram organizar um livro de pesquisas em casa, ao qual denominaram de “Os meninos tratam bem do mar”, sendo o principal objetivo deste livro cada criança levar para casa e realizar uma pesquisa, em colaboração com os familiares, para que no dia seguinte fosse partilhada com os restantes colegas da sala no momento das novidades do dia. Inicialmente, apenas foi solicitado um pequeno desenho, feito pelas crianças e os familiares, porém os mesmos sentiram a necessidade de ir mais além e de registarem curiosidades acerca do

animal escolhido pelos seus educandos. Esta estratégia surge num diálogo com todo o grupo preservando, essencialmente, o manifesto dos gostos e preferências individuais e coletivas de todos, justificando as opiniões, e decisões tomadas incorporando uma aceitação pelos outros e por si mesmo, na partilha autónoma das pesquisas efetuadas com responsabilidade e competência de trabalho colaborativo, possibilitando à criança ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016). O envolvimento da família tornou-se um aspeto importante, uma vez que os pais deste grupo de crianças se demonstraram muito interessados e curiosos com todas as atividades e projetos desenvolvidos pelo grupo, o que levou a inserir-se uma dinâmica em que os familiares pudessem também eles fazer parte do projeto a desenvolver. Quando é possível criar ligações e parcerias entre a família e a escola, esta aproximação é uma mais valia encontrando “formas partilhadas e com sentido para ambos contribuírem para a educação das crianças” (Mata & Pedro, 2021, p.25).

Uma segunda estratégia de divulgação do projeto “Os mistérios das criaturas do mar” alinhou-se na participação numa feira da primavera, na instituição onde se desenvolveu a PES durante este ano letivo, que integrou os dois níveis de educação (EPE e 1.º CEB). Nesta mesma feira o grupo enfeitou a sua banca com objetos que se associavam ao ambiente marinho, tendo decorado todo o espaço com elementos construídos pelas crianças, tais como: marcadores de livros com formatos de peixes e estrelas-do-mar, conchas, estrelas-do-mar, peixes, entre outros. Um dos objetivos desta feira era ajudar monetariamente a escola, criando um fundo para saídas de campo, e gastos futuros. Importa referir que a seleção do tipo de marcadores a serem construídos e o seu formato partiu sempre das crianças, tendo sido elas a personalizarem ao seu gosto os mesmos objetos, respeitando os ideais mencionados no capítulo I defendidos nas pedagogias socioconstrutivistas. Tudo partiu do grupo, sendo que a estagiária em formação e o seu par, em momento de coadjuvação, apenas orientaram toda a dinâmica dos materiais e organização do espaço.

Esta feira escolar foi aberta ao público possibilitando os familiares das crianças, bem como toda a restante comunidade educativa a participarem nela, tornando o momento bastante dinâmico e enriquecedor para todos, sendo que os vendedores das bancas eram as próprias crianças de cada turma, auxiliadas por um professor responsável pelo dinheiro recolhido. Esta é uma forma de linhar a escola e o contexto familiar promovendo a ligação entre ambos os meios envolventes da criança e a relação positiva que deles pode surgir, desta forma a criança sentir-se-á bem mais acolhida e segura depreendendo a sua importância nos dois, o que suscitará mais autoconfiança e sentimento de pertença, onde a sua voz e presença são valorizadas (Lopes da

Silva et al, 2016).



Figura 10. Feira da Primavera realizada na instituição

Uma última estratégia de divulgação do projeto teve por base uma exposição em sala de todos os trabalhos desenvolvidos no decorrer dos meses em estágio, pelas crianças. Toda a sala foi decorada com elementos que relembressem o oceano, sendo toda ela envolvida numa música de fundo, assim como em jogos de luz com focos de distintas cores. Nesta exposição a parte central recaiu na construção de um submarino, algo que as crianças pretenderam construir com vista a terem um meio de transporte que as levasse a conhecer as criaturas marinhas que foram conhecendo, assim como todas as atividades que realizaram e sua documentação pedagógica, mantendo a preocupação na colocação do peixe “Alguinha dos Santos do mar” visível para as restantes crianças o conhecerem. Nesta atividade prevalece a Área de Expressão e Comunicação difundindo-se para o Domínio da Educação Artística, mais especificamente no Subdomínio das Artes Visuais, atribuindo às crianças a possibilidade de manipular objetos, de observar e explorar distintas técnicas de colagem, de corte, encaixe e pintura, fomentando “o papel da educação artística no desenvolvimento da criatividade” implicando uma “íntima ligação com as áreas de Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 47 e 48).

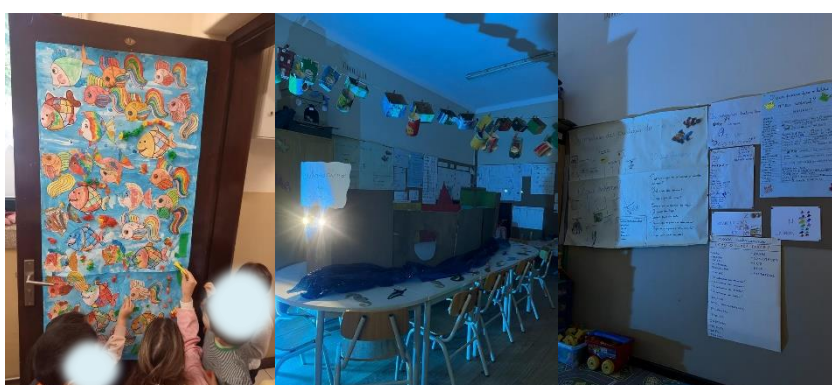


Figura 11. Divulgação do PI através da exposição em sala



*Figura 11.1. Divulgação do PI através da exposição em sala*

Com esta dinâmica a mestranda conseguiu juntar o momento de avaliação do projeto e dos pedaços de sabedoria que o mesmo tinha ficado no grupo, pois toda a visita guiada pela sala às restantes salas e turmas foi feita pelo o grupo de crianças onde se desenvolveu a PES em EPE, proporcionando a todos a possibilidade de irem intervindo nos momentos que pretendiam, para dialogarem com os colegas sobre as suas aprendizagens, o que mais gostaram de fazer, e de mostrar ao outro o seu próprio trabalho e dedicação. Neste momento foi perceptível o gosto e dedicação com que o grupo estava em apresentar todo o trabalho desenvolvido, sendo que até quiseram ensinar a música, já mencionada neste subcapítulo, que aprenderam aos restantes colegas.

É de salientar que, mesmo as crianças mais novas, sentiram a necessidade e vontade de partilhar como se sentiram perante este projeto e em algumas atividades pedagógicas desenvolvidas. Esta evolução no Domínio da Linguagem Oral ganhou muita relevância, visto ser uma das necessidades mais insistentes pela educadora cooperante e mais apresentadas pelo próprio grupo de EPE caracterizado neste relatório. Apesar de ser uma evolução pequena, o facto de ela existir já demonstra a diferença que a mediação do adulto, no decorrer de um período, numa determinada criança, ou grupo de crianças, insistindo no melhoramento de uma certa especificidade do mesmo pode, na realidade, transpor bons resultados.

Sabemos que a “avaliação é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas” (Ribeiro & Moreira, 2007, p. 44), assumindo um papel de orientador das aprendizagens

desenvolvidas e alcançadas, com vista ao melhoramento da qualidade do próprio ensino e dinâmicas utilizadas. Perante isto, a avaliação do projeto tornou-se inegável e proporcionou à mestranda a percepção dos conhecimentos adquiridos pelas crianças no que se relaciona aos tópicos de interesse sobre a vida marinha

É importante ressaltar a necessidade constante de reflexão e diálogo tanto entre a díade em formação, como a educadora cooperante e ainda a supervisora após todos os momentos de ação pedagógica. Esta análise criteriosa da ação fomentou na mestranda uma opinião mais construtiva dos pontos positivos e a melhorar na sua prática, enquanto futura docente, levando a perceber que “a problematização das situações formativas, sob o formato narrativo dialogado, ao promover o exercício da reflexão partilhada nos processos comunicacionais, é geradora de processos de auto e co-avaliação, essenciais à promoção do desenvolvimento profissional” (Ribeiro & Moreiro, 2007, p. 44). A autoreflexão da estagiária em formação foi algo que existiu ao longo de todo o percurso da PES, desafiando-se a si mesma, constantemente, mantendo o foco principal no grupo ao seu encargo e nas suas especificidades, uma vez que a avaliação pessoal forma o indivíduo para um processo de autoconhecimento e melhoramento da sua ação, desenvolvendo capacidades pessoais, sociais e profissionais ao longo da vida.

## **METARREXÃO**

Culminando todo este percurso pessoal e profissional apresenta-se indispensável a necessidade de realizar uma reflexão perante todo o desenvolvimento efetuado no decorrer da PES, sabendo que a reflexão é vista, como tem sido muito mencionado na redação deste documento, como uma estratégia “ao serviço do desenvolvimento do pensamento, da criatividade e da ação” (Rosa & Vasconcelos, 2010, p.94). Toda esta aprendizagem caracteriza-se como tendo sido imprescindível para a construção da identidade profissional que é pretendida e sua evolução gradual, complementando a mestranda num vasto leque de saberes e aptidões. A formação realizada revela-se como uma base sustentada para o combate de possíveis adversidades futuras e de formação, que se estende ao longo da vida, sendo que toda a prática e documentação pedagógica possibilitaram um “exercício da indagação sobre a prática, [visando] a sua transformação” (Ribeiro, 2011, p.41), assim como um maior conhecimento pessoal de si mesmo.

Um outro aspeto imprescindível a ser mencionado relaciona-se com os princípios basilares da Metodologia de Investigação-Ação, primordialmente no que se relaciona com a observação e as valências que a mesma depreende no processo educativo. Esta metodologia engloba um conjunto de princípios, como já referidos no decorrer deste documento, no entanto é a partir de uma observação ativa e sistemática que todo o percurso se evidencia envolvente às necessidades e especificidades das crianças de cada nível de ensino experienciado. Estes princípios tornam possível a articulação de saberes e das diferentes áreas de conteúdo, assim como possibilitam a flexibilidade curricular, mobilizando referentes adequados e significativos no decorrer da prática educativa.

Deste modo, a mestranda pretendeu valorizar sempre os princípios presentes nos ideais do socioconstrutivismo, preservando à criança autonomia possibilitando novas descobertas e conceções e saberes, através da criatividade e da construção de ideias.

A conceção de educação tem vindo a ganhar forma e relevância no decorrer das décadas, tal como foi especificado no capítulo I, fomentando a necessidade do papel do docente como mediador com vista à proclamação de crenças, valores, do sentimento de igualdade, democracia e de voz ativa, encaminhando com força para as perspetivas da mudança defendidas por Paulo Freire (1966), nos seus escritos.

Ao longo de todo o percurso da PES foi primordial o trabalho colaborativo desempenhado pelo par pedagógico, assim como com as professoras cooperantes, alinhando saberes, ideias, sugestões e diferentes formas de pensamento. O foco principal de toda a ação educativa foi a criança e as suas principais opiniões e vontades. Principalmente no combate à principal

dificuldade sentida pela mestranda, na construção de planificações tendo por base a transdisciplinaridade, principalmente em 1.ºCEB.

Não pode ser desvanecida a importância da construção do perfil duplo habilitado por este mestrado, que facilita o entendimento da evolução gradual da criança entre ambos os ciclos, e a peculiaridade que o docente deve ter em consideração a essa mudança. Quando refletimos sobre as transições de ciclo devemos ter em consideração, que esta deve ser realizada de forma a que a criança entenda a sua evolução e o seu crescimento, e não que o sinta de forma abrupta passando por momentos de inconstância emocional. As distintas conversas intencionais com todo o núcleo de docência, que da instituição cooperante fazem parte, possibilitou à mestranda um vasto entendimento de aptidões e estratégias utilizadas para amenizar estas transições, e outras situações que possam surgir futuramente, formando o currículo pessoal da mesma (Lopes da Silva et al., 2016).

Deste modo, todo este percurso vigora uma ampla formação pessoal, mas também profissional do docente que se estenderá ao longo da sua vida, contribuindo para a perspectiva de que este é “um processo contínuo com vista à constante construção da identidade profissional, não a encarando como um dado adquirido” (Marta, 2015, p.172).

A mestranda pretende levar para o seu seguimento profissional a ideia de que a educação se iguala a um barco à deriva no mar, onde o balanço das ondas é dado pelas crianças e o educador-professor é o comandante que somente orienta o mastro perante o embalar da própria maré.

Em jeito pessoal a educação torna-se uma das áreas profissionais mais desafiantes. A escolha por esta área e por esta missão de ser docente recaiu, essencialmente, na oportunidade de podermos ser diferentes todos os dias, de não cair numa rotina massuda e constante. De poder-se fazer mais e melhor todos os dias com o grupo de crianças que se tem ao seu encargo. Ser docente, atribui a possibilidade de conseguir aprimorar as mentes dos pequenos e tão grandes seres pensantes em desenvolvimento, que temos perante a nossa responsabilidade. Podemos não conseguir mudar o mundo, mas se conseguirmos regar e fazer florescer as flores do nosso jardim, contribuímos para uma mudança significativa, porque ajudaremos a cultivar mentes sabedoras, curiosas, criativas e motivadoras, sob as bases de metodologias ativas. Suscitando a procura e o interesse pelo mundo que nos rodeia, fomentamos ainda o gosto e o interesse dos mais novos em todas as áreas do conhecimento, articulando-as com todo o núcleo de saberes pretendidos no final da formação educacional.

## BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, S., Madanelo, O., Martins, M. (2019). *Autonomia e flexibilidade curricular: caminhos e desafios na ação educativa*. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.387>
- Alarcão, I. (1996). *Ser professor reflexivo*. In Alarcão, I. (1996) *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. pp. 171-189. Porto Editora. [http://sipeadturmad5.pbworks.com/w/file/117124026/Ser\\_professor\\_reflexivo\\_Isabel\\_Alarcao.pdf](http://sipeadturmad5.pbworks.com/w/file/117124026/Ser_professor_reflexivo_Isabel_Alarcao.pdf)
- Araújo, J. M., (2018). *A importância do tempo livre para as crianças*. <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/11629>
- Araújo, J. M., (2011). *De que falamos quando falamos de escola?* Escola Superior de Educação Instituto Politécnico do Porto.
- Ausubel, D. (1980) A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. In Moreira, M. (1995) Monografia n.º 10 da Série Enfoques Teóricos. Instituto de Física da UFRGS. [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3369246/mod\\_resource/content/1/Capitulo o%2010%20-%20A%20teoria%20da%20aprendizagem%20significativa%20de%20Ausubel%20-%20Teorias%20de%20Aprendizagem%20-%20Moreira%20C%20M.%20A.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3369246/mod_resource/content/1/Capitulo%20o%2010%20-%20A%20teoria%20da%20aprendizagem%20significativa%20de%20Ausubel%20-%20Teorias%20de%20Aprendizagem%20-%20Moreira%20C%20M.%20A.pdf)
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Duarte da Silva, B. e Almeida, I. (2007). *Diários Colaborativos de formação: A co-construção de saberes profissionais pela Pluralidade de Sentidos*
- Bonito, J. & Oliveira, H. (2022). Capítulo 1 – A abordagem CTEAM (STEAM) no currículo português: Distanciamentos e aproximações. pp.1-30. [Bonito\\_Oliveira\\_2022.pdf \(uevora.pt\)](#)
- Canavarro, A. P. (2003). *Práticas de ensino da matemática: duas professoras, dois currículos*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3110>

- Cardoso, A. P. P. O. (2023). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0666-8>
- Cardona, M., J., Siva, I., L., Marques, L., Rodrigues, P. (2021). Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção Geral de Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>
- Castro, C. (2010). *Características e finalidades da Investigação-ação*. <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>
- Castro, L., S., V. (2022). *El Legado de Lawrence Stenhouse, en el Cuadragésimo Aniversario de su muerte*. Estreialogos. Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa. V.7. n.º 1. [www.researchgate.net/publication/362509287\\_El\\_legado\\_de\\_Lawrence\\_Stenhouse\\_en\\_el\\_cuadragésimo\\_aniversario\\_de\\_su\\_muerte\\_Lawrence\\_Stenhouse's\\_legacy\\_on\\_the\\_fort\\_ieth\\_anniversary\\_of\\_his\\_death](http://www.researchgate.net/publication/362509287_El_legado_de_Lawrence_Stenhouse_en_el_cuadragésimo_aniversario_de_su_muerte_Lawrence_Stenhouse's_legacy_on_the_fort_ieth_anniversary_of_his_death)
- Cavadas, B. & Correia, M. (2020). Conceções dos professores sobre Ambientes Educativos Tradicionais e Ambientes Educativos Inovadores. Revista internacional de formação de professores. 5(2020),1-21. <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1873>
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I. & Cardona, M. (2017). Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva. Revista da UI\_IP Santarém, 98-118. <https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/14482>
- Cunha, A., C. (2008). *Ser professor. Bases de uma Sistematização Teórica*. Casa do professor.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Geremek, B., Chung, F., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., Nanzhao, Z (1996). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Porto: Edições ASA. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por)

- Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de Formação de Professores*. Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Penso.
- Figueiredo, D. P. (2022). *A robótica educativa e as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [TESE DANIELA+PAES+FIGUEIREDO.pdf \(uminho.pt\)](#)
- Folque, M. A. (6 de dezembro de 2006). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. pp. 5-11.
- Folque, M. A. (2018). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2019). Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas. *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil*. Editora Pensa. (3-25).
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra
- Gil, F. B. (2021). *As artes visuais na educação: das habilidades às estratégias de conhecimento*. Revista multidisciplinar volume 3. P.69-80.
- Gonçalves, L. M. V. (2013). *Articulação no ensino básico: estudo de caso*. Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/13392>
- Gonçalves de Sá, A. (2016). *Espaço exterior como promotor de aprendizagens: brincar e aprender*. Relatório de estágio. Universidade do Minho
- Gomes, A., C., (2005). *A sala de aula um espaço onde se aprende*. Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

- Hohmann, M., Weikart, P., D., Marujo, H., Á., Neto, L., M. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian. (p.19-245)
- Leite, C. (2012). *A Articulação Curricular como Sentido Orientador dos Projetos Curriculares*. Educação Unisinos, 16 (1), 88-93. <https://doi.org/10.4013/edu.2012.161.09>
- Kozanitis, A. (2017). *Pedagogias de aprendizagem ativa e uso de TIC na educação superior: uma combinação possível?*. Revista Diálogo, n.º 52, p. 479-502.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Novas Edições Académicas.
- Moran, J. (2019). *Metodologias ativas em sala de aula*. Pátio ensino médio. N.º 39 [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/Metodologias\\_Ativas\\_Sala\\_Aula.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/Metodologias_Ativas_Sala_Aula.pdf)
- Moran, J. (2000). *Mudar a forma de ensinar e de aprender. Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual*. vol. V, p.57-72. [http://www2.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias\\_eduacao/uber.pdf](http://www2.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacao/uber.pdf)
- Moreira, M., A., (2011). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Edições Pedagogo.
- Moreira, A., I., Duarte, P. (2019). *A planificação na formação inicial de professores: um retrato a partir dos contributos da educação histórica*. Indagatio Didactica, vol. 11. (pp. 41-60). <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/10575/6919>
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças - A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Editores
- Niza, S., (2012). *Sérgio Niza escritos sobre educação*. Tinta-da-china.
- Novoa, A. (2022). *Escolas e Professores. Proteger, Transformar, Valorizar*. Salvador. <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>

- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. Edição Artmed. (13-36).
- Oliveira-Formosinho, J., & Pascal, C. (2019). *Documentação Pedagógica e Avaliação na Educação Infantil. Um caminho para a transformação*. Penso
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F.F., Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Porto Editora.
- Quadros-Flores, P., Marta, M., & Sá, S. (2018). Criatividade com avatares na Prática Educativa Supervisionada. *Revista Prácticum*, 3(2), 60-76.  
[https://www.researchgate.net/publication/344097327\\_Criatividade\\_com\\_avatares\\_na\\_Pratica\\_Educativa\\_Supervisionada](https://www.researchgate.net/publication/344097327_Criatividade_com_avatares_na_Pratica_Educativa_Supervisionada)
- Quadro-Flores, P.; Gonçalves, D.; Ramos, A. (2022). *Technology and methodology: the “MADE BY THEM TO THEM” approach in early childhood*. *Digital Education Review*. Number 41.  
<https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/38161>
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 1(3), 21– 43.  
<https://doi.org/10.25757/invep.v1i3.68>
- Ribeiro, D., Moreira, M. A., Amaral, M. J. (1996). O Papel do Supervisor No Desenvolvimento do Professor Reflexivo: Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*, 89-122. Porto Editora.
- Ribeiro, D., & Moreira, M. A. (2007). *Onde acaba o Eu e o Outro e começa Nós... diálogos colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional*. Em R. Bizarro, *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp. 43-57). Areal Editores

- Ribeiro, D. (2011). *Diário colaborativo...Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade*. Moreira, M. *Narrativas dialogadas na investigação, na formação e supervisão de professores* (pp.41-56). Edições Pedagogo.  
[https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12228/1/Art\\_Deolinda%20Ribeiro\\_2011.PDF](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12228/1/Art_Deolinda%20Ribeiro_2011.PDF)
- Rosa, E., & Vasconcelos, T. (2010). *Implicações da Supervisão de Estágios no Processo de (Auto)Formação do Professores Cooperantes*. In *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, X (1), 91 – 126.  
<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/488/1/Implica%C3%A7%C3%B5es%20da%20supervis%C3%A3o%20de%20est%C3%A1gios%20no%20processo%20de%20%28auto%29forma%C3%A7%C3%A3o%20dos%20professores%20cooperantes.pdf> e acedido a 7 de maio de 2020
- Santos, S. F.; Barbanera, P. O. (2022). *A importância das aulas de Educação Física na Educação Infantil*. Revista Eletrônica Nacional de Educação Física, Edição Especial. v. 5, n. 5.  
<https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/renef/article/view/5279/5353>
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). *Da integração escolar: cruzando perspetivas e conceitos*.  
<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>
- Silva, M., O., E. (2009). *Da exclusão à inclusão*.  
<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/562>
- Sim-Sim, I. (2010). *Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da Educação Básica*. Exedra: Revista Científica, (1), 111-118.  
[http://exedra.esec.pt/docs/02/10-Inessim\\_sim.pdf](http://exedra.esec.pt/docs/02/10-Inessim_sim.pdf)
- Sousa, M. & Sarmiento, T. (2010). *Escola-família-comunidade: uma relação para o sucesso educativo*. *Gestão e Desenvolvimento*, (17-18), 141-156.  
<https://revistas.ucp.pt/index.php/gestaoedesenvolvimento/article/view/133>

Schön, D. (1992). *Formar professores como profissionais reflexivos*, 77-91. In Nóvoa, A. (1997) *Os professores e sua formação*. Dom Quixote. 91  
[https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/37875068/FORMAR\\_PROFESSORES\\_COMO\\_PROFESSORES\\_ONAIS\\_REFLEXIVOS\\_-DONALD\\_A.\\_SCHON-with-cover-pagev2.pdf?Expires=1656421177&Signature=edOsaHGLUiDGLCXTcfv3YDJz8TjZmkhfDL7P](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/37875068/FORMAR_PROFESSORES_COMO_PROFESSORES_ONAIS_REFLEXIVOS_-DONALD_A._SCHON-with-cover-pagev2.pdf?Expires=1656421177&Signature=edOsaHGLUiDGLCXTcfv3YDJz8TjZmkhfDL7P)  
NPV1e68ckB7Fhny2AHlMKuKCr0FgxwbR1ckXfYbPUUmPERfI3i6QLB1mrqdwOn00zyTf~ysm7NaI3xOiQVGcAIQyFW4v22rHkbSDfr25h-2TGVT-  
RJ8fcJNHVplAIECJM2x83c7f0pZDnGZgtO8yjh8QmOdpMqRAEIglbAMdKbdxWNgtHt65b2wX7sOLKYL6xcIP5mNWod5rS6uwutZNF  
crEJtt5Yag~Zt7CR9XVGFgtj9SO5qOwMrGTjuC82lrOkzfd6bMFopBS2xni46ndopX4F3YvY9e4nFgg5PeTvbOeA\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Tuckman, B. (2012). *Manual de Investigação em Educação: Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. Fundação Calouste Gulbenkian

Vieira, F. (2016). *Investigação pedagógica na formação inicial de professores: uma estratégia necessária e controversa*. Número 1.

Yunes, M.; Juliano, M. (2010). *A Bioecologia do Desenvolvimento Humano e suas Interfaces com Educação Ambiental*. Cadernos de Educação. Pelotas. (p. 347-379)  
<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1591/1477>

### **Normativos legais e Documentos orientadores**

Agrupamento de Escolas (2022). *Projeto A Escola como lugar de encontro, de oportunidade e de Vida*.

Agrupamento de Escolas (2017-2021). Regulamento Interno.  
<https://www.aevaladares.pt/docs/2021/Regulamento%20Interno%20com%20adenda%20set%202020.pdf>

Despacho Normativo n.º 10-A/2018 de 19 de junho (2018). *Estabelece o regime de constituição de grupos e turmas e o período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino no âmbito da escolaridade obrigatória*. Diário da República n.º 116/2018. Suplemento. II

Série de 19/06/2018.. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho-normativo/10-a-2018-115552668>

Declaração dos direitos da criança, proclamada pela Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas n.º 1386 (XIV), de 20 de Novembro de 1959.

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Assembleia da República, n.º 237/1986. I série. Ministério da Educação. Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34, Série I-A de 10/02/1997. Assembleia da República. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. <https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/declaracaodtoscrianca.pdf>

Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro. Diário da República n.º 29, Série I. de 11/02/2014. Ministério da Educação e Ciência. Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/22-2014-570766>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129, I Série de 6/07/2018.. Ministério da Educação. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho de 2018. Diário da República n.º 12, Série I de 2018-07-06. Presidência do Conselho de Ministros, Ministério da Educação. Lisboa. Currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República, n.º 92, Série I de 14/05/2014. Ministério da Educação e Ciência. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2014/05/09200/0281902828.pdf>

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Diário da República n.º 126, Série I de 2/07/2012. Ministério da Educação e Ciência. Proceda à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e

gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2012/07/12600/0334003364.pdf>

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República n.º 129, Série I de 5/07/2012. Ministério da Educação e Ciência. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2012/07/12900/0347603491.pdf>

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201, Série I de 30/08/2001. Ministério da Educação. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2001/08/201a00/55695572.pdf>

Decreto-Lei n.º 241/2009, de 6 de outubro. Diário da República n.º 193, série I de 6/10/2009. Ministério da saúde. Perfil individual de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

Decreto-Lei n.º 262/2011, de 31 de agosto. Diário da República, n.º 167, Série I de 31/08/2011. Ministério da Solidariedade e Segurança social. Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2011/08/16700/0433804343.pdf>

Decreto-Lei n.º 281/2009. Ministério da Educação. *Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância*. Diário da República n.º 193 Série I de 06/10/2009. <https://files.dre.pt/1s/2009/10/19300/0729807301.pdf>

Despacho-Normativo n.º 13313/2003, 8 de julho. Diário da República n.º 155, 2.ª série de 08/07/2003, página 10186. Gabinete do Secretário de Estado da Administração Educativa. Orientações quanto ao encerramento definitivo de escolas, ao seu reagrupamento e ao modo de reafectação dos respetivos recursos humanos. <https://files.dre.pt/2s/2003/07/155000000/1018610187.pdf>

Direção Geral da Educação (2016). *Iniciação à programação, no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Linhas Orientadoras para a Robótica.*  
[https://www.erte.dge.mec.pt/sites/default/files/linhas\\_orientadoras\\_para\\_a\\_robotica.pdf](https://www.erte.dge.mec.pt/sites/default/files/linhas_orientadoras_para_a_robotica.pdf)

Direção Geral da Educação (2021). Projeto Fénix.  
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/fenix.pdf>

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação/DGE  
[https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)

Mata, L., Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias - construção de parcerias em contextos de educação de infância.* Ministério da educação/Direção Geral da Educação (DGE).  
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>

Martins, G., O.; Gomes, C., A., S.; Brocardo, J., M., L.; Pedroso, J., V.; Carrillo, J., L., A.; Silva, L., M., U.; Encarnação, M., M., G., A.; Horta, M., J., V., C.; Calçada, M., T., C., S.; Nery, R., F., V.; Rodrigues, S., M., C., V. (2016). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.* Ministério da Educação/Direção Geral da Educação. Editorial do Ministério da Educação e Ciência.  
[https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais: Artes Visuais, 1.º ano do 1.º CEB.* República Portuguesa  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/1c\\_artes\\_visuais.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf)

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais: Matemática, 1.º ano do 1.º CEB.* República Portuguesa  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/matematica\\_1c\\_2a\\_ff\\_18julho\\_rev.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/matematica_1c_2a_ff_18julho_rev.pdf)

Ministério da Educação (2021). *Oferta Complementar UBBU- Ensinar ciência da computação de forma fácil!*.

Oliveira-Martins, G., Sousa Gomes, C. A., Leitão Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Acosta Carrillo, J. L., Ucha Silva, L. M., . . . Cordeiro Valente Rodrigues, S. M. (2017). Ministério da Educação/ Direção-Geral de Educação (DGE). Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória. Disponível em:  
[https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

Plano Curricular da turma (2022)

Regulamento Interno do Agrupamento (2017-2021)

Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas (1959). *Declaração dos Direitos da Criança*. n.º 1386 (XIV), de 20 de novembro.  
<https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/declaracaodtoscrianca.pdf>

UNESCO (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

UNESCO (2022). Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato para a educação. Relatório da Comissão Internacional sobre os futuros da Educação. Fundação SM

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., Alves, S. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens integrar metodologias*. Ministério da Educação. 93  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho\\_por\\_pr\\_ojeto\\_r.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_pr_ojeto_r.pdf)

Vilhena, G.; Silva, M., I., L. (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Ministério da Educação.

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/organizacao\\_componente\\_apoio\\_familia.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/organizacao_componente_apoio_familia.pdf)

# ANEXOS

## Anexo A- MATRIZ DE PLANIFICAÇÃO DO 1. CICLO DO ENSINO BÁSICO

<b>Instituição cooperante:</b>	<b>Data:</b>
<b>Orientadora cooperante:</b>	<b>Ano e turma:</b>
<b>Díade:</b>	<b>Estagiária responsável:</b>

### PLANIFICAÇÃO

**Contextualização** (necessidades, interesses, dificuldades, entre outros):

---

---

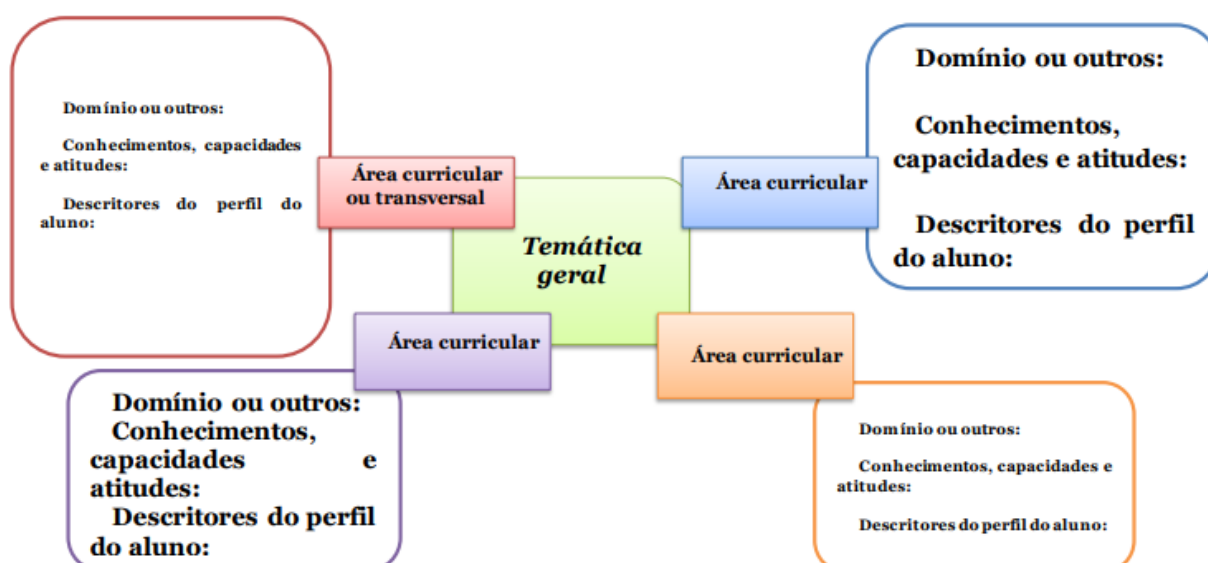
**Objetivos principais da aula** (ou da manhã, dia, 2 dias ou 3 dias, consoante a gradatividade da intervenção):

---

---

---

### MAPA DE ARTICULAÇÃO



<b>Dia/ Tempo previsto</b>	<b>Ações estratégicas</b>	<b>Recursos</b>
	Desafio inicial:  Desenvolvimento das estratégias:  Aplicação dos conhecimentos construídos:  Sistematização:	
<b>Avaliação formativa</b>	Critérios de avaliação formativo (o aluno deve ser capaz de ...) Instrumento(s):	

## ANEXO B- MATRIZ DE PLANIFICAÇÃO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

PLANIFICAÇÃO SEMANAL: x a y de outubro 2017						
Necessidades de aprendizagem evidenciadas: (...)	Instituição: Sala:		Equipa educativa: Educativa: Assistente operacional: Estagiárias/os:			
	Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem: (...)					
Interesses evidenciados: (...)	Manhã	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Aprendizagens evidenciadas: (...)	Tarde	Almoço				
<b>Decisões pedagógicas:</b>						
Enquadramento nas áreas/dominios de conteúdo:						
Organização do espaço:						
Organização dos materiais:						
Organização do grupo:						
Responsável/eis pela dinamização da/s atividade/s:						

## ANEXO C- MATRIZ DA NARRATIVA COLABORATIVA

### *Narrativa Colaborativa*

Episódio de observação: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Estagiária observadora	Estagiária observada	Orientadora cooperante



## **APÊNDICES**

### **Apêndice A – Jogo tecnológico construído na plataforma digital *Genially***

<https://view.genial.ly/637b8f21e7e91400197f5ca9/interactive-content-que-historia-vamos-ouvir-hoje-vamos-descobrir-as-personagens>.

### **Apêndice B – Padlet com a divulgação do Projeto Interventivo em 1.ºCEB**

<https://padlet.com/inespolidofreire/super-doc-um-amigo-inesperado-14xx1yop5k5zds8k>

### **Apêndice C- MÚSICA CONSTRUÍDA PELA DÍADE EM FORMAÇÃO**

#### **Eu gosto é do Mar**

No Verão não paro de nadar.

No Verão os bichos andam no mar.

No Verão vejo estrelas no mar.

E eu não consigo parar de investigar.

No Verão as estrelas apanho

Para logo as devolver ao seu lar.

No Verão camarões vejo aos montes

A nadarem perto dos rochedos.

Eu gosto é de nadar

Até ao fundo do mar vou chegar.

Investigar e o balde usar

Para estudar criaturas do mar.

E ao fim do dia, bem feliz

Devolve-las ao mar

Procurando sempre saber mais...

## Apêndice C- EXEMPLAR DE PLANIFICAÇÃO DO 1.º CEB

<b>Instituição cooperante:</b>	<b>Data:</b> 09/01/2022, 10/01/2022, 11/01/2022 e 12/01/2022
<b>Orientadora cooperante:</b>	<b>Ano e turma:</b> 2.ºano
<b>Díade:</b> Bárbara Lopes, 3180097; Inês Freire, 3180610	<b>Estagiária responsáveis:</b> Inês Freire e Bárbara Lopes

### “*SuperDoc* um amigo civilizado”

#### Contextualização:

A presente Unidade de Aprendizagem (UA) está desenhada para quatro dias, numa turma do 2.º ano de escolaridade, composta por 18 alunos. Integra-se no projeto “*SuperDoc*, um amigo inesperado”, projeto este que tem, entre outros, como principais objetivos, utilizar, de modo proficiente linguagens e símbolos associados às línguas, às tecnologias e à Matemática, aplicando-as de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação, em ambientes analógico e digital; interpretar informação, gerindo projetos e tomando decisões para resolver problemas; incitar pensamento crítico e criativo em distintas situações que envolvam o viver em sociedade, desenvolvendo o relacionamento interpessoal e autónomo; Suscitar sensibilidade estética e artística.

Tendo por base os interesses e dificuldades das crianças as estratégias e recursos selecionados pretendem facilitar a compreensão dos conteúdos a serem trabalhados, no que diz respeito às diferentes áreas: Português, Estudo do Meio, Matemática, bem como a Educação Artística, nomeadamente as artes visual, música, drama e a Educação física. Além do mais são desenvolvidas competências no âmbito das TIC, da Iniciação à Programação – Robótica e da Filosofia para Crianças.

Esta UA, consiste na finalização do projeto interventivo implementado nesta turma, onde se destaca o culminar deste com a construção de um robô gigante, por todos os elementos da turma, bem como a aplicação selecionada, o *Padlet*, para a divulgação do mesmo a toda a comunidade educativa.

Durante todo o conjunto de atividades selecionadas para esta UA, a diáde despoleta o objetivo do trabalho em grande grupo, em pequenos grupos de quatro e cinco elementos, cada um e ainda trabalho a pares. Metodologicamente, considerar-se-á a metodologia STEAM. Trabalhando, pela primeira vez, questões relacionadas com a filosofia para crianças, onde se pretende incitar o desenvolvimento do pensamento através de diálogos, e reflexões sobre acontecimentos em concreto acerca do viver em sociedade e respeito pelo próximo. Este instrumento constrói uma prática de pensamento cognitivo, emocional, afetivo, social e psicossocial, que interliga o pensar com o falar e o agir, sendo estas competências principais do século XXI.

#### **Objetivos principais da aula:**

- Construção da tabuada do 2.
- Igualdades multiplicativas ( $2 \times 3 = 3 \times 2$ ).
- Interpretação e análise de textos audiovisuais.
- Escrita de frases ou textos simples com coerência e correção.
- Noção básica de cidadão e de sociedade.
- Interpretação de composições musicais



- Desenvolvimento pessoal e social.
- Promover a autonomia do pensamento crítico e criativo.
- Pensar de modo abrangente e de forma lógica, observando e analisando informação, experiências ou ideias.

#### **Conhecimentos prévios necessários:**

- Distinção e identificação de figuras geométricas.
- Noção de conjuntos.
- Estrutura formal de um texto informativo ou narrativo.
- Compor e decompor números naturais.
- Compreender adições sucessivas relacionadas com a multiplicação.
- Distinção de boas e más atitudes.
- Orientação espacial para a deslocação do robô.
- Motricidade fina e trabalho de recorte e delineamento.
- Explorar as possibilidades motoras e expressivas do corpo na criação e interpretação de personagens.

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

- O aluno G apresenta dificuldades na compreensão e aquisição dos conceitos de direção e orientação espacial (direita, esquerda, cima, baixo), com a realização da leitura dos desafios e tarefas, deste modo irá ser feita uma adaptação somente nas tarefas de trabalho do aluno, mantendo o trabalho em grupo, de forma que os pares se ajudem mutuamente, e o aluno consiga acompanhar as atividades. O aluno apresenta alguns problemas de concentração, o que levará o docente a tentar arranjar estratégias de modo a cativar a sua atenção para as diversas propostas realizadas, através da seleção de materiais manipuláveis distintos, bem como do trabalho a pares e em pequenos grupos.

### Mapa de articulação

#### Português

**Tópicos (M), Domínios (P, EM, EA, TIC, Cidadania e desenvolvimento, I), Áreas das atividades físicas (EF)**

**Domínio ou outros:** Oralidade, Leitura - Escrita; Gramática

**Conhecimentos, capacidades e atitudes:**

- Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras.
- Usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia.
- Identificar intenções comunicativas de textos orais, designadamente perguntas, afirmações, exclamações apreciativas, ordens, pedidos.
- Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta.
- Identificar informação explícita no texto.
- Variar adequadamente a prosódia e o ritmo discursivo em função da finalidade comunicativa.
- Escrever textos curtos com diversas finalidades (narrar, informar, explicar).
- Planear, produzir e avaliar os seus próprios textos.
- Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto.
- Identificar e referir o essencial de textos lidos ou ouvidos.
- Escrever corretamente palavras com todos os tipos de sílabas, com utilização correta dos acentos gráficos e do til.

**Descritores do perfil do aluno:**

Linguagem e texto; Informação e Comunicação.

*"Poderá ser o robô um bom cidadão?"*

#### Matemática

**Tópicos (M), Domínios (P, EM, EA, TIC, Cidadania e desenvolvimento, I), Áreas das atividades físicas (EF)**

**Tema:** Capacidade Matemática e Geometria e Medida - Números

**Tópico:** Pensamento computacional  
Comunicação Matemática  
Orientação espacial  
Número natural  
Relações numéricas  
Cálculo mental  
Raciocínio matemático  
Representações gráficas

**Subtópico:**

- Abstração
- Expressão de ideias
- Discussão de ideias
- Orientação espacial
- Usos do número natural
- Composição e decomposição.
- Estratégias de cálculo mental
- Relações numéricas
- Classificar
- Gráfico de barras

**Objetivos de aprendizagem-Conhecimentos, Capacidades e atitudes:**

- Partilha de ideias;
- Descrever a sua forma de pensar acerca de ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito; criar, representar e comparar itinerários, usando os termos "quarto de volta", "meia-volta", "três quartos de volta" e "volta completa" para explicar as suas ideias.
- Ler e representar números naturais, pelo menos até 1000, usando uma diversidade de representações, nomeadamente a reta numérica.
- Mobilizar os factos básicos da adição/subtração e da multiplicação/divisão e as propriedades das operações para realizar cálculo mental.
- Reconhecer igualdades aritméticas envolvendo a adição e subtração.
- Compreender e automatizar os factos básicos da multiplicação (tabuadas do 2, 4, 5, 10 e 3).
- Classificar objetos atendendo às suas características.
- Representar através de gráficos de barras os dados recolhidos, incluindo fonte, título e legenda.

**Descritores do perfil do aluno:**

Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo; Desenvolvimento pessoal e autonomia

**Tópicos (M), Domínios (P, EM, EA, TIC, Cidadania e desenvolvimento, I), Áreas das atividades físicas (EF)**  
**Domínio ou outros:** Natureza

**Conhecimentos, capacidades e atitudes:**  
 - Refletir sobre comportamentos e atitudes, vivenciados ou observados, que concorrem para o bem-estar físico e psicológico, individual e coletivo.

**Descritores do perfil do aluno:**  
 Informação e comunicação; Raciocínio e resolução de problemas; Saber científico, técnico e tecnológico.

**Estudo do Meio**

*“Poderá ser o robô um bom cidadão?”*

**Educação Artística**

**Tópicos (M), Domínios (P, EM, EA, TIC, Cidadania e desenvolvimento, I), Áreas das atividades físicas (EF)**  
**Artes visuais; Música; Expressão Dramática /Teatro**

**Domínio ou outros:** Experimentação e criação  
 Interpretação e comunicação

**Conhecimentos, capacidades e atitudes:**  
 - Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura; desenho – incluindo esboços, esquemas, e itinerários; técnica mista; assemblage; ~~ludotec~~ escultura; maquete; fotografia, entre outras) nas suas experimentações: físicas e/ou digitais.  
 - Experimentar possibilidades expressivas dos materiais (carvão vegetal, pasta de modelar, barro, pastel seco, tinta cenográfica, pincéis e trinchas, rolos, papéis de formatos e características diversas, entre outros) e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações.  
 - Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas.  
 - Explorar fontes sonoras diversas (corpo, objetos do quotidiano, instrumentos musicais) de forma a conhecê-las como potencial musical.  
 - Interpretar rimas, trava-línguas, lengalengas, etc., usando a voz (cantada ou falada) com diferentes intencionalidades expressivas.  
 - Explorar as possibilidades motoras e expressivas do corpo em diferentes atividades (de movimento livre ou orientado, criação de personagens, etc.).

**Descritores do perfil do aluno:**  
 Linguagem e textos; Informação e Comunicação; Pensamento crítico e pensamento criativo.

**Conhecimentos, capacidades e atitudes:**

- Promover a autonomia do pensamento (aprender a colocar questões, a fornecer razões, a imaginar hipóteses).
- Estimular a autoestima e a autoconfiança.
- Fomentar a solidariedade e a cooperação.
- Promover o questionamento e a problematização relativamente à relação da criança consigo própria e com o mundo.
- Educar para o respeito da heterogeneidade de pontos de vista;

**Descritores do perfil do aluno:**  
 Reflexão e pensamento crítico, poder de argumentação, sensibilidade e empatia, cidadania e participação, linguagens e textos, raciocínio e resolução de problemas, relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia.

**Filosofia para crianças**

*“Poderá ser o robô um bom cidadão?”*

**Educação Física**

**Tópicos (M), Domínios (P, EM, EA, TIC, Cidadania e desenvolvimento, I), Áreas das atividades físicas (EF)**

**Domínio ou outros:** Investigar e Pesquisar; Criar e Inovar.

**Conhecimentos, capacidades e atitudes:**  
 - Recolha de informação.  
 - Identificar e resolver problemas matemáticos simples, com apoio em ferramentas digitais.  
 - Partilha de ideias.

**Descritores do perfil do aluno:**  
 Reflexão e pensamento crítico, poder de argumentação, sensibilidade e empatia, cidadania e participação

**Tópicos (M), Domínios (P, EM, EA, TIC, Cidadania e desenvolvimento, I), Áreas das atividades físicas (EF)**

**Bloco - Jogos**

**Conhecimentos, capacidades e atitudes:**  
 - Praticar jogos infantis, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos.

**Descritores do perfil do aluno:**  
 Raciocínio e resolução de problemas, Consciência e domínio do corpo.

Dia/ Tempo previsto	Objetivos de aprendizagem	Ações estratégicas	Recursos	Áreas de competências do Perfil do aluno
<p>15 min</p> <p>15 min</p>	<p>- Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras.</p> <p>- Usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia.</p>	<p><b>Dia 09/01/2022 (Estagiária Bárbara)</b></p> <p><b>Disposição da sala:</b> mesas em "U".</p> <p><i>Primeira parte da manhã – 1h30min</i> <i>9h00-10h30</i></p> <p><b>Nota:</b> A sala deverá transpor um ambiente de uma outra dimensão, com o auxílio de focos de luz, de tons diferentes, bem como de uma música de fundo.</p> <p><b>Desafio inicial:</b> O aluno entra na sala e a observa o ambiente onde estão expostos alguns tipos de robôs, construídos pelo docente, bem como o robô SuperDoc. Sendo provocado por algumas questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que estão a ver?</li> <li>- Parece que estão noutra sítio, em qual?</li> <li>- E os nossos amigos que temos aqui hoje, o que acham deles?</li> <li>- Onde acham que vivem os robôs?</li> <li>- Lembram-se da primeira vez em que falamos de robôs? O que é que têm vindo a perceber/conhecer sobre eles? E sobre o nosso grande amigo <i>SuperDoc</i>?</li> </ul>	<p>- Robôs</p> <p>- Focos de luz</p> <p>- Som de fundo</p>	

<p>15 min</p> <p>3 min</p> <p>20 min</p>	<p>- Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta.</p> <p>- Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras.</p> <p>- Usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia.</p> <p>- Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta.</p> <p>- Compreender o sentido de textos com características narrativas e descritivas, associados a finalidades diferentes (lúdicas, estéticas, informativas).</p> <p>- Recolha de informação.</p> <p>- Refletir sobre comportamentos e atitudes, vivenciados ou observados, que concorrem para o bem-estar físico e psicológico, individual e coletivo.</p>	<p>O aluno é convidado a sentar-se no seu lugar e a realizar a sua rotina da manhã.</p> <p>As luzes devem ser ligadas, com vista a dar continuação ao desenvolvimento da aula, direcionando para um momento de diálogo:</p> <p><b>Rotina da turma:</b> Escrita da data Escrita do abecedário</p> <p><b>Desenvolvimento das estratégias:</b></p> <p>O grupo visualiza um trailer do filme <i>Wall E</i>.</p> <p>Após a visualização do trailer, a turma interpreta-o, através de algumas questões orientadoras, efetuadas pelo professor, usufruindo da aplicação <i>genially</i>.</p> <p>Após a realização do <i>genially</i>, a turma efetua uma consolidação oralmente, através de <b>algumas</b> questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como é que podemos descrever o <i>Wall E</i>?</li> <li>- O que é que ele sentia?</li> <li>- Quem apareceu depois? Como se chamava a outra personagem?</li> <li>- Acham que ela praticava boas ações?</li> <li>- Isso faz com que ela seja o quê? Será considerado um bom cidadão?</li> <li>- O que será isto de ser cidadão?</li> <li>- E sociedade, como podemos defini-la?</li> </ul>	<p>Trailer do filme "Wall E" <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Qcl2hIXOvPU">https://www.youtube.com/watch?v=Qcl2hIXOvPU</a></p> <p><a href="https://view.genial.ly/63aeb1e7560d0500191d3ddf/interactive-content-mars-quiz">https://view.genial.ly/63aeb1e7560d0500191d3ddf/interactive-content-mars-quiz</a></p> <p>Ppt Títulos de notícias com sociedade e cidadão (Anexo 1)</p>	<p>Linguagem e textos; Informação e Comunicação.</p>
--	---	--	--	--

20 min		A turma, após o momento de diálogo, observa alguns títulos de algumas notícias, realizando, em conjunto com professor, uma definição para as palavras sociedade e cidadão. Registrando-a no seu caderno.		
15 min		<i>Intervalo da manhã – 30 a 40 min</i>  <i>Segunda parte da manhã – 2h00</i> <i>11h00-13h00</i>  <u>Rotina: Momento de relaxamento.</u> A turma realiza um pequeno momento de relaxamento, com música de fundo calma e exercícios para posteriormente retornar à concentração necessária. - Audição da Rádio miúdos n.º 18.	<a href="https://www.radiomidos.pt/index.php?cont=240&amp;page=1">https://www.radiomidos.pt/index.php?cont=240&amp;page=1</a>	
20 min		Análise, em turma, do Padlet sobre as distintas atividades do Projeto “SuperDoc, um amigo inesperado” implementado na turma. Em grande grupo, o docente, auxilia o aluno na escrita da definição de sociedade e cidadão, posteriormente escrita nos cadernos, na coluna, da plataforma digital, respetiva à aula deste dia.	<a href="https://padlet.com/inespolidofreire/14xxxv0p5kszds8k">https://padlet.com/inespolidofreire/14xxxv0p5kszds8k</a>	
30 min	- Escrever textos curtos com diversas finalidades (narrar, informar, explicar). - Planear, produzir e avaliar os seus próprios textos. - Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto.	<b>Desenvolvimento das atividades:</b>  <i>“O meu robô é...”</i>  O aluno planifica o seu próprio robô, de forma individual, num B.I. Robótico. O professor regista no quadro algumas indicações/orientações para a redação deste B.I.: <i>Como se chama o vosso robô? Qual a função dele? O</i>	B.I. Robótico (Anexo 2)	Linguagem e textos; Informação e Comunicação.

20 min	- Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras. - Usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia.	O docente deve explicitar que, no final do desenho livre do robô, cada aluno terá de registar, no caderno a tipologia e quantidade de figuras geométricas utilizadas nos registos (caso utilizem figuras geométricas).  Após a realização desta tarefa, a turma é incitada a realizar uma breve apresentação do seu robô. A quando da apresentação, o docente direciona algumas questões, para o conteúdo das figuras utilizadas, para o desenho das ilustrações dos alunos. Os alunos são provocados, com questões relacionadas com as distintas figuras geométricas. No quadro estão dispostos, quatro conjuntos, referentes às quatro principais figuras (Triângulo, Quadrado, Retângulo e Círculo), com vista a que o aluno, após a sua apresentação escreva, em cada conjunto, a quantidade de figuras que utilizou no seu registo pictórico.	Conjuntos escritos no quadro (triângulo, retângulo, quadrado, círculo)	
15 min	- Classificar objetos atendendo às suas características. - Representar através de gráficos de barras os dados recolhidos, incluindo fonte, título e legenda.	<b>Nota:</b> Os alunos com maior dificuldade na escrita devem ter um auxílio por parte do docente, na escrita da descrição do seu robô.  <i>“Vamos organizar as figuras geométricas”</i> A turma é orientada, para a organização dos dados recolhidos em cada conjunto, sendo incentivada pelo docente a realizar um gráfico de barras, em grande grupo, posteriormente registado no caderno.		Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo; Desenvolvimento pessoal e autonomia

<p>60 min</p>	<p>- Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão. - Experimentar possibilidades expressivas dos materiais (carvão vegetal, pasta de modelar, barro, pastel seco, tinta cenográfica, pincéis e trinças, rolos, papéis de formatos e características diversas, entre outros) e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações.</p>	<p><i>Intervalo de almoço – 1h30min</i> 13h00 – 14h30</p> <p><i>Parte da tarde – 1h00</i> 14h30- 15h30</p> <p style="text-align: center;"><u><i>A cabeça do meu robô</i></u></p> <p>A turma é questionada pelo docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- E se construíssemos o nosso próprio robô?</li> <li>- Começaríamos por onde? Pela cabeça?</li> <li>- Como gostavam que fosse o formato?</li> </ul> <p>A sugestão com mais votos deve ser a aceite por todos.</p> <p>Após este momento, a turma procede à construção da cabeça do robô, em grande grupo, com o auxílio do professor.</p> <p>No momento seguinte, o docente proporciona à turma alguns materiais, previamente recolhidos, para a decoração do objeto.</p> <p>O aluno é incentivado a participar na decoração do robô, dois a dois.</p> <p>A restante turma, enquanto aguarda a sua vez, molda, em pasta de modelar, uma réplica do desenho, que realizou de manhã, do seu robô.</p> <p><i>Nota:</i> A decoração deve ter em consideração todos os alunos e a sua marca, trabalhando de forma cooperativa e colaborativa.</p>	<p>Tecidos, diferentes tipos de papel, cartolina, tintas, marcadores, elementos decorativos, fitas, cordas, brilhantes, entre outros.</p> <p>Pasta de modelar</p> <p>Caixa para a cabeça</p>	<p>Informação e Comunicação; Pensamento crítico e pensamento criativo.</p>
---------------	---	--	--	--

<p>25 min</p>	<p>- Refletir sobre comportamentos e atitudes, vivenciados ou observados, que concorrem para o bem-estar físico e psicológico, individual e coletivo.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Dia 10/01/2022 (Estagiária Inês)</b></p> <p><b>Disposição da sala:</b> Mesas em “U”</p> <p><i>Primeira parte da manhã – 1h30min</i> 9h00-10h30</p> <p>A turma entra na sala de aula e confronta-se com a sala desarrumada.</p> <p><b>Nota:</b> Algumas cadeiras estão caídas no chão, as mesas encontram-se desalinhasadas, estão dispersos pelo chão alguns papéis bem como as caixas do material dos alunos.</p> <p><b>Desafio inicial:</b> O grupo observa a frase que está, previamente, escrita no quadro branco. “Se a tabuada hoje queres <b>trabalhar</b>, primeiro toda a sala terá de arrumar” Os alunos, em grupos de 4, selecionados pelo professor, são convidados a arrumar a sala: O <b>primeiro grupo</b> de alunos arruma as mesas. O <b>segundo grupo</b> apanha os papéis do chão e coloca-os no caixote. O <b>terceiro grupo</b> apanha as caixas do chão e coloca nas respetivas mesas. O <b>quarto grupo</b> apanha as cadeiras e coloca-as direitas nos respetivos lugares. O aluno é motivado a responder a algumas questões, após a sala estar devidamente arrumada:</p>	<p>Linguagem e textos;</p> <p>Informação e Comunicação;</p> <p>Reflexão e pensamento crítico, poder de argumentação, sensibilidade e empatia, cidadania e participação.</p>	
---------------	---	---	---	--

20 min		<p>- Quando chegaram à sala tiveram de arrumar tudo, mas e se não arrumassem?</p> <p>- Porque é que acham que não conseguíamos trabalhar da forma como a sala estava?</p> <p>- Por que razão é importante termos um local limpo, arrumado e sossegado?</p> <p>O aluno é convidado a realizar a sua rotina da manhã.</p> <p><b>Rotina da turma:</b> Escrita da data Escrita do abecedário</p>		
10 min		<p><b>Desenvolvimento das estratégias:</b> <i>Colar de contas a tabuar</i></p> <p>A turma dirige-se ao quadro, um aluno de cada vez, selecionado pelo professor, com vista a realizar conjuntos de 2 em 2, té ao número 20, no colar de contas em cartolina. Recorrendo a noções de adição sucessiva. O aluno realiza o conjunto solicitado, e escrever no quadro o mesmo em numeral.</p> <p>Paralelamente, os alunos registam o colar de contas no seu caderno diário.</p>	Colar de contas em cartolina (Anexo 3)	
30 min	Mobilizar os factos básicos da adição/subtração e da multiplicação/divisão e as propriedades das operações para realizar cálculo mental	<p><b>Nota:</b> O colar de contas, em cartolina, ficará exposto na sala e vai sendo atualizado conforme as tabuadas abordadas, bem como utilizado para outros momentos didáticos e, conseqüentemente, outros conteúdos.</p> <p>Após este momento, um aluno, selecionado pelo docente, distribui 20</p>	Missangas Fio de pesca (Anexo 4)	

15 min		<p>O aluno constrói o seu colar da tabuada do dois através das seguintes instruções:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Irão ser distribuídas por todos 20 missangas da mesma cor, e um pedaço de fio de pesca.</li> <li>- Cada um terá de enfiar as missangas no fio até ao fim.</li> <li>- Após a construção, podem experimentar com o vosso colar realizar conjuntos de 2 em 2, tal como fizemos no colar grande, anteriormente, auxiliando-se das molas que também foram distribuídas.</li> <li>- Se quiserem, a caneta, escrevem o numeral correspondente ao conjunto na mola.</li> </ul> <p><b>Nota:</b> os alunos que terminarem mais rapidamente esta tarefa, poderão passar para o manual e realizarem os exercícios sobre o conteúdo trabalhado.</p> <p><b>Disposição da sala:</b> Dois em grupos de 4 e 5 elementos</p> <p><i>Intervalo da manhã – 30 a 40 min</i></p> <p><i>Segunda parte da manhã – 2h00</i> <i>11h00-13h00</i></p> <p><b>Rotina: Momento de relaxamento.</b> A turma realiza um pequeno momento de relaxamento, com música de fundo calma e exercícios para posteriormente retornar à concentração necessária. Através das indicações:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vamos fechar os olhos.</li> <li>2. Agora, comecem a rodar as vossas cabeças devagar, primeiro para o lado esquerdo, agora para o lado direito.</li> </ol>	Manual página 63-65 (Anexo 5)	Raciocínio e resolução de problemas;  Pensamento crítico e pensamento criativo;
15 min				

<p>35 min</p>	<p>- Mobilizar os factos básicos da adição/subtração e da multiplicação/divisão e as propriedades das operações para realizar cálculo mental.</p> <p>- Reconhecer igualdades aritméticas envolvendo a adição e subtração.</p> <p>- Compreender e automatizar os factos básicos da multiplicação (tabuadas do 2, 4, 5, 10 e 3) - Interpretar e modelar situações com a multiplicação no sentido aditivo, e resolver problemas associados.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Coloquem a cabeça no sítio e inspirem, e expirem, devagar.</li> <li>4. Movimentem os vossos ombros para cima e para baixo, inspirando e expirando, devagar.</li> <li>5. Deixem os vossos ombros repousarem.</li> <li>6. Levantem os vossos braços e, enquanto os forem levantando, inspirem até as vossas mãos estiverem a apontar para o teto.</li> <li>7. Agora, enquanto baixamos os braços, vamos expirar, deitando o ar todo para fora.</li> <li>8. Depois deste exercício de respiração vamos abrir os nossos olhos.</li> </ol> <p><b>Nota:</b> O professor deve repetir as indicações 6 e 7 pelo menos 2 vezes.</p> <p><b>Desenvolvimento das atividades:</b></p> <p>Após a realização das tarefas propostas a turma é direcionada a realizar alguns jogos didáticos e tecnológicos, em grande grupo.</p> <p><b>Nota:</b> O aluno com maior dificuldade na realização das tarefas, deve ter elementos físicos que possibilitem uma melhor relação entre as somas e os objetos. Bem como tarefas adaptadas conforme os conteúdos.</p> <p>O aluno é incentivado a realizar, em pequenos grupos, um cartão com um desafio em cada um, para continuar a completar o seu robô gigante.</p> <p><b>Desafio A:</b> O nosso robô ainda está muito inacabado e precisamos de o completar! Para tal precisamos da vossa ajuda! Em grupo terás de cortar</p>	<p>Jogos:  <a href="https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/externallesson/1364794/L/4667?seType=&amp;coid=172683">https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/externallesson/1364794/L/4667?seType=&amp;coid=172683</a></p> <p>Cartões de desafios (Anexo 6)</p>	<p>Desenvolvimento pessoal e autonomia</p> <p>Reflexão e pensamento crítico, poder de argumentação, sensibilidade e empatia, cidadania e</p>
---------------	--	---	---	--

<p>30 min</p> <p>20 min</p>		<p><b>Desafio B:</b> O nosso robô ainda está muito inacabado e precisamos de o completar! Para tal precisamos da vossa ajuda! Em grupo terás de cortar 4x6 triângulos, para que o nosso amigo fique todo janota! Vamos ajudá-lo?</p> <p><b>Desafio C:</b> O nosso robô ainda está muito inacabado e precisamos de o completar! Para tal precisamos da vossa ajuda! Em grupo terás de cortar 3x8 quadrados, pois ele adora quadradinhos! Vamos ajudá-lo?</p> <p><b>Desafio D:</b> O nosso robô ainda está muito inacabado e precisamos de o completar! Para tal precisamos da vossa ajuda! Em grupo terás de cortar 7x3 retângulos, para que ele fique bem arranjado! Vamos ajudá-lo?</p> <p><b>Nota:</b> O que os alunos recortarem servirá como complemento para a tarefa a ser realizada na parte da tarde.</p> <p>Em cada grupo será disposto diferentes tipos de materiais.</p> <p><i>Intervalo de almoço – 1h30min</i> 13h00-14h30</p> <p><i>Parte da tarde – 1h00</i> 14h30- 15h30</p> <p style="text-align: center;"><u>O corpo do meu robô</u></p> <p>A turma é questionada pelo docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ontem construímos a cabeça do nosso robô, mas ele ainda não está pronto. O que falta?</li> <li>- E se fizéssemos o corpo do robô?</li> <li>- Como gostavam que fosse o seu formato?</li> </ul>	<p>Tecidos, diferentes tipos de papel e cartolina.</p> <p>Tecidos, diferentes tipos de papel, cartolina, tintas,</p>	
-----------------------------	--	---	--	--

60 min	<p>- Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão. - Experimentar possibilidades expressivas dos materiais (carvão vegetal, pasta de modelar, barro, pastel seco, tinta cenográfica, pincéis e trinchas, rolos, papéis de formatos e características diversas, entre outros) e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações.</p>	<p><b>Nota:</b> A sugestão com mais votos deverá ser aceite por todos.</p> <p>Após este momento, a turma procede à construção do corpo do robô, em grande grupo, com o auxílio do professor.</p> <p>No momento seguinte, o docente proporciona à turma alguns materiais, previamente recolhidos, para a decoração do objeto, bem como os materiais realizados na parte da manhã.</p> <p>O aluno participa na decoração do robô, dois a dois.</p> <p>A restante turma, enquanto aguarda a sua vez, pinta a réplica em pasta de modelar, do desenho que realizou de manhã, do seu robô.</p> <p><b>Nota:</b> A decoração deverá ter em consideração todos os alunos e a sua marca, trabalhando de forma cooperativa e colaborativa.</p>	<p>marcadores, elementos decorativos, fitas, cordas, brilhantes, entre outros.</p> <p>Pasta de modelar</p> <p>Caixa para o corpo</p>	<p><b>Informação e Comunicação;</b></p> <p><b>Pensamento crítico e pensamento criativo.</b></p>
--------	--	--	--	---

15 min		<p align="center"><b>Dia 11/01/2022 (Estagiária Bárbara)</b></p> <p><b>Disposição da sala:</b> Mesas em "U"</p> <p><i>Primeira parte da manhã – 1h30min</i> <i>9h00-10h30</i></p> <p><b>Rotina da turma:</b> Escrita da data Escrita do abecedário</p>		
25 min	<p>- Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras.</p> <p>- Usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia.</p> <p>- Refletir sobre comportamentos e atitudes, vivenciados ou</p>	<p><b>Desafio inicial:</b> Os alunos são confrontados com a exposição de algumas fotos e vídeos recolhidos da turma dentro ou fora da sala de aula. A turma é questionada: - Reconhecem as pessoas que estão nestas fotografias e vídeos? - E o local? - Qual é a ação que estamos a observar? - Podemos considerá-las como boas ou más atitudes? Porquê? - O que fariam de diferente agora?</p> <p><b>Desenvolvimento de estratégias:</b> A turma assiste a uma curta-metragem sobre a temática que envolve a cidadania. O aluno reflete sobre o vídeo que visualizou através das seguintes questões orientadoras: - Como é que era o senhor, inicialmente? - O que é que o fez mudar de atitude?</p>	<p>Fotos e vídeos recolhidos da turma (<a href="#">Anexo 7</a>)</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=iGy-RKMKFSA">https://www.youtube.com/watch?v=iGy-RKMKFSA</a></p>	<p>Linguagem e textos; Informação e Comunicação.</p>

<b>30 min</b>	observados, que concorrem para o bem-estar físico e psicológico, individual e coletivo.  - Refletir sobre comportamentos e atitudes, vivenciados ou observados, que concorrem para o bem-estar físico e psicológico, individual e coletivo.	- Quais são as principais diferenças que existiram entre o senhor do início do vídeo e do fim? - Se fossem vocês, seriam um senhor indiferente ou um senhor que ajuda? Porquê? - E eu? Que cidadão sou? Porquê? - O que posso fazer para ser um bom cidadão? E o que posso fazer para ajudar os outros a serem bons cidadãos?	Papel de cenário "Ser bom cidadão é..." (Anexo 8)	Raciocínio e resolução de problemas;  Pensamento crítico e pensamento criativo;  Desenvolvimento pessoal e autonomia.
<b>20 min</b>	- Escrever textos curtos com diversas finalidades (narrar, informar, explicar).	O grupo constrói um placard sobre "Ser bom cidadão é...". Os alunos recebem um cartão em cartolina onde terão de escrever boas práticas, para serem bons cidadãos. Esses cartões são colados no placard e expostos na sala de aula, tendo por base a reflexão realizada anteriormente. A turma lê, oralmente, todo o placard, onde cada aluno lê o seu cartão.  A turma realiza um jogo, como consolidação da atividade feita, distinguindo as boas e más praticas sociais.	Cartões em cartolina  <a href="https://view.genial.ly/635ea240ba042d0019de06ca/interactive-content">https://view.genial.ly/635ea240ba042d0019de06ca/interactive-content</a>	
<b>15 min</b>		<i>Intervalo da manhã – 30 a 40 min</i>  <i>Segunda parte da manhã – 2h00</i> <i>11h00-13h00</i>  <b>(Estagiária Inês)</b>		
<b>10 min</b>		<u>Rotina: Momento de relaxamento.</u> A turma realiza um pequeno momento de relaxamento, com música de fundo calma e exercícios para posteriormente retornar à concentração	<a href="https://www.r">https://www.r</a>	

<b>25 min</b>		O <i>SuperDoc</i> intervirá afirmando que apreciou ter assistido à primeira parte da manhã! Colocando um desafio à turma: "Se eu fizer duas boas ações, por cada dia da semana. Quantas boas ações terei feito no final da semana? E se eu quiser representar o resultado por uma multiplicação?"	<a href="#">/index.php?cont=240&amp;page</a>  PowerPoint SuperDoc (Anexo 9)	Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo; Desenvolvimento pessoal e autonomia.
<b>10 min</b>		Após este momento, o grupo realiza os exercícios do manual escolar e caderno de atividades de Matemática, com vista à consolidação da atividade realizada. Os exercícios devem ser resolvidos, em grande grupo, através do colar de contas construído no dia anterior.  <b>Nota:</b> O aluno com maior dificuldade deve ser auxiliado pelo docente coadjuvante na realização das tarefas.	Manual página 63-65 (Anexo 5)	
<b>25 min</b>	- Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras. - Usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia.	A turma é alertada por uma missão do amigo <i>SuperDoc</i> : <i>Agora que já sabem muito bem a tabuada do 2, tenho um desafio! Gostam de Puzzles? Tenho um que me está a dar cabo da cabeça, e não o consigo resolver, preciso da vossa ajuda!</i>  O aluno é informado, pelo professor, sobre as regras do jogo, através das seguintes orientações: - O jogo do quebra-cabeças da tabuada deve ser realizado dois a dois. - Cada par terá um puzzle, constituído por três peças, do qual terão de construir em conjunto. - As peças do puzzle correspondem a três fases: a fase da soma consecutiva, da multiplicação e do produto ou resultado.	PowerPoint SuperDoc (Anexo 9)	

20 min		<p><b>Nota:</b> O professor exemplifica a construção da primeira peça.</p> <p>Após todos os pares realizarem a construção do seu puzzle, cada um deles diz, uma das peças à sua escolha, em voz alta.</p> <p>A turma recebe um quadro com uma síntese sobre o puzzle construído, colando-o no seu caderno.</p> <p style="text-align: center;"><b>(Estagiária Bárbara e Inês)</b></p> <p>O <i>SuperDoc</i> surge, novamente, felicitando a turma pela resolução do desafio proposto. Surgindo com um novo!  <i>"E se fossemos movimentar as nossas pernas e as pernas dos nossos números? Porque a "Tabuar Tabuar (a movimentar), não há que errar!"</i></p> <p>A turma dirige-se ao meio exterior.</p> <p>Ao grupo é apresentado o teor do exercício:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Para próxima tarefa devemos de ter muita atenção, não podemos fazer muito barulho para que escutem bem o que será pedido.</li> <li>- Irei realizar o primeiro exercício duas vezes com vocês, para que numa primeira vez percebam o que é pedido.</li> </ul> <p><b>Exercício de aquecimento</b></p> <p style="text-align: center;"><u><i>Tabuar Tabuar (a movimentar), não há que errar</i></u></p> <p>O grupo é orientado para se posicionar, livremente, no espaço.</p>	<p>Puzzle da tabuada do 2 (<a href="#">Anexo 10</a>)</p> <p>Quadro – Síntese (<a href="#">Anexo 11</a>)</p> <p>PowerPoint <i>SuperDoc</i> (<a href="#">Anexo 9</a>)</p>	
40 min				

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Partilha de ideias;</li> <li>- Mobilizar os factos básicos da adição/subtração e da multiplicação/divisão e as propriedades das operações para realizar cálculo mental.</li> <li>- Reconhecer igualdades aritméticas envolvendo a adição e subtração.</li> <li>- Compreender e automatizar os factos básicos da multiplicação (tabuadas do 2, 4, 5, 10 e 3).</li> </ul>	<p>O aluno escuta e exemplificar o que o professor irá realizar, num primeiro momento, da primeira página do livro "Tabuar, tabuar, não há que errar":</p> <p>"O 0 é um senhor muito gordinho" – fazer uma roda no ar.</p> <p>"O 1 é um mastro de bandeira" – fazer o movimento da bandeira</p> <p>"O 2 é um ganso de olho vivo" – imitar o movimento de um ganso</p> <p>"O 3 – é um anzol para ir à pesca" - imitar o movimento de lançar uma cana de pesca.</p> <p>"O 4 pousa a caninha no ombro" – imitar o pousar de uma cana no ombro</p> <p>"O 5 é um franzido sobrolho" – franzir o sobrolho</p> <p>"O 6 é uma cereja com pezinho" – imitar cereja com a mão</p> <p>"O 7 é uma seta, é um espinho" – realizar o movimento da seta e o picar-se num espinho</p> <p>"O 8 são uns óculos em pé" – imitar movimento de óculos na cara</p> <p>"O 9 é aquele que eu prefiro" – abraçar-se</p> <p>"O 10 diz tu o que é" – cada aluno inventará um movimento para o dez</p> <p><b>Desenvolvimento da atividade</b></p> <p>O grupo dispersa pelo espaço, mantendo a atenção no que o professor dirá:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- "Olha o mastro da bandeira em pleno largo da feira escutando toda a gente em continhas de cabeça: um vezes um dá?" A turma completa a fala e realiza grupos de elementos consoante o resultado.</li> </ul>	<p>Livro "Tabuar, tabuar não há que errar" (<a href="#">Anexo 12</a>)</p>	<p>Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo; Desenvolvimento pessoal e autonomia.</p> <p>Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e</p>
--	--	--	---	---

	<p>- Partilha de ideias;</p> <p>- Mobilizar os factos básicos da adição/subtração e da multiplicação/divisão e as propriedades das operações para realizar cálculo mental.</p> <p>- Reconhecer igualdades aritméticas envolvendo a adição e subtração.</p> <p>- Compreender e automatizar os factos básicos da multiplicação (tabuadas do 2, 4, 5, 10 e 3).</p>	<p>- “Dois vezes um dá?” A turma completa a fala e realiza grupos de elementos consoante o resultado.</p> <p>- “Seis vezes dois são?” - A turma completa a fala e realiza grupos de elementos consoante o resultado.</p> <p>- “Cinco vezes dois são?” - A turma completa a fala e realiza grupos de elementos consoante o resultado.</p> <p>- “Na tabuada do dois, não paras de duplicar; e se dois mais dois são?” - A turma completa a fala e realizar grupos de elementos consoante o resultado.</p> <p>“dois vezes dois ... é adivinhar” - A turma completa a fala e realiza grupos de elementos consoante o resultado.</p> <p>- “E o zero, Rita? E o zero, Edgar? O zero é zero, é bom de ver. Zero vezes zero é?” - A turma completa a fala e realiza grupos de elementos consoante o resultado.</p> <p>- “Só um momento, para acabar, ora aponta nos papeis (na cabeça): dois vezes três é igual a?” - A turma completa a fala e realiza grupos de elementos consoante o resultado.</p> <p>“três vezes dois também são?” - A turma completa a fala e realiza grupos de elementos consoante o resultado.</p>	<p>pensamento criativo; Desenvolvimento pessoal e autonomia.</p>
--	---	--	--

<p>60 min</p>		<p>Após este momento, a turma dirige-se para o refeitório para almoçar.</p> <p><i>Intervalo de almoço – 1h30min</i> 13h00-14h30</p> <p><i>Parte da tarde – 1h00</i> 14h30- 15h30</p> <p><i>Os membros do meu robô</i></p> <p>A turma é questionada pelo docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Já construímos a cabeça e o corpo do nosso robô, mas ele ainda não está pronto. O que falta?</li> <li>- E se fizéssemos os membros superiores e inferiores do robô?</li> <li>- Como gostavam que fosse o seu formato?</li> </ul> <p><b>Nota:</b> A sugestão com mais votos deve ser a aceite por todos.</p> <p>Após este momento, a turma procede à construção dos membros do robô, em grande grupo, com o auxílio do professor.</p> <p>No momento seguinte, o docente proporciona à turma alguns materiais, previamente recolhidos, para a decoração do objeto, bem como os materiais realizados na parte da manhã.</p> <p>O aluno é incentivado a participar na sua decoração, dois a dois.</p> <p><b>Nota:</b> A decoração deve ter em consideração todos os alunos e a sua marca, trabalhando de forma cooperativa e colaborativa.</p>	<p>Tecidos, diferentes tipos de papel, cartolina, tintas, marcadores, elementos decorativos, fitas, cordas, brilhantes, entre outros.</p> <p>Garrafas e caixas</p>	<p>Linguagem e textos; Informação e Comunicação; Pensamento crítico e pensamento criativo.</p>
---------------	--	--	--	--

15 min		<p><b>Dia 12/01/2022 (Estagiária Bárbara e Inês)</b></p> <p><b>Disposição da sala:</b> dois grupos de 9 elementos cada um.</p> <p><i>Primeira parte da manhã – 1h30min</i> <i>9h00-10h30</i></p> <p><b>Rotina da turma:</b> Escrita da data Escrita do abecedário</p> <p><b>Desafio inicial:</b></p> <p>A turma visualiza e escuta um vídeo da Maria de Vasconcelos sobre a tabuada trabalhada no dia anterior. Tabuada do 2 - As canções da Maria II - Maria de Vasconcelos</p> <p>O grupo reflete sobre o que visualizou no vídeo, através das seguintes <b>questões orientadoras:</b> - No vídeo ouvimos falar de números pares, quais são esses números? - 2x4 são quanto? E 2x10? Então e 2x9? O docente deverá escrever no quadro a informação que a turma for partilhando.</p> <p>A turma regista, posteriormente, no caderno todas as informações que retirou do vídeo.</p>		
25 min	<p>- Mobilizar os factos básicos da adição/subtração e da multiplicação/divisão e as propriedades das operações para realizar cálculo mental.</p> <p>- Compreender e automatizar os factos básicos da multiplicação (tabuadas do 2, 4, 5, 10 e 3)</p> <p>- Praticar jogos infantis, cumprindo as suas regras, seleccionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos.</p>		<p>Video: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=KzYRGGzPrGk">https://www.youtube.com/watch?v=KzYRGGzPrGk</a></p>	<p>Linguagem e textos; Informação e Comunicação; Pensamento crítico e pensamento criativo.</p>

50 min	<p>- Mobilizar os factos básicos da adição/subtração e da multiplicação/divisão e as propriedades das operações para realizar cálculo mental.</p> <p>- Compreender e automatizar os factos básicos da multiplicação (tabuadas do 2, 4, 5, 10 e 3)</p> <p>- Praticar jogos infantis, cumprindo as suas regras, seleccionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos.</p>	<p><b>Desenvolvimento das estratégias:</b></p> <p style="text-align: center;"><i>O meu robô sabe tabuar</i></p> <p>O aluno, em dois grupos de 9 elementos cada, mobiliza o robô <i>SuperDoc</i>, para concluir uma missão: <i>Direccionar o SuperDoc consoante as cartas mistérios que forem encontradas no tabuleiro</i>. Assim, o aluno deve utilizar as noções de orientação espacial, e multiplicação, já trabalhadas, com o auxílio do robô.</p> <p>O jogo é realizado em dois pequenos grupos, cujo as regras são expostas, antes da missão, pelo professor, a cada um deles:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O objetivo é programar e orientar o seu robô, um de cada vez, sob forma de conseguir chegar às 9 cartas mistério expostas no tabuleiro.</li> <li>- O robô orienta-se através das setas que apresenta na cabeça: seta roxa - quarto de volta à esquerda; seta azul - quarto de volta à direita; seta amarela- andar para trás e seta laranja – andar para a frente.</li> <li>- Cada aluno terá a oportunidade de realizar, pelo menos uma vez, a missão, sendo o professor a definir a ordem dos alunos que vão dar os comandos ao robô.</li> <li>- O aluno deve respeitar a vez e voz do colega.</li> </ul> <p>Enquanto um aluno estiver a realizar o jogo no tabuleiro, os restantes preenchem uma ficha de consolidação da tabuada do 2.</p> <p><b>Nota:</b> O aluno com maior dificuldade deve ser auxiliado pelo docente coadjuvante na realização das tarefas.</p>	<p>Robô Tabuleiro de jogo  Cartas mistério (Anexo 13)  Ficha de consolidação (Anexo 14)</p>	<p>Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento pessoal e autonomia</p>
--------	---	--	---	---

<p>15 min</p> <p>20 min</p>	<p>- Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura; desenho – incluindo esboços, esquemas e itinerários; técnica mista; assemblage; land' art; escultura; maquete; fotografia, entre outras) nas suas experimentações: físicas e/ou digitais.</p> <p>- Experimentar possibilidades expressivas dos materiais (carvão vegetal, pasta de modelar, barro, pastel seco, tinta cenográfica, pincéis e trinchas, rolos, papéis de formatos e características diversas, entre outros) e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações.</p> <p>- Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas.</p>	<p><i>Intervalo da manhã – 30 a 40 min</i></p> <p><i>Segunda parte da manhã – 2h00</i> <i>11h00-13h00</i></p> <p><b>Rotina: Momento de relaxamento.</b> A turma realiza um pequeno momento de relaxamento, com música de fundo calma e exercícios para posteriormente retornar à concentração necessária. Através das orientações dadas pelo professor:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vamos fechar os olhos.</li> <li>2. Agora, comecem a rodar as vossas cabeças devagar, primeiro para o lado esquerdo, agora para o lado direito.</li> <li>3. Coloquem a cabeça no sítio e inspirem, e expirem, devagar.</li> <li>4. Movimentem os vossos ombros para cima e para baixo, inspirando e expirando, devagar.</li> <li>5. Deixem os vossos ombros repousarem.</li> <li>6. Levantem os vossos braços e, enquanto os forem levantando, inspirem até as vossas mãos estiverem a apontar para o teto.</li> <li>7. Agora, enquanto baixamos os braços, vamos expirar, deitando o ar todo para fora.</li> <li>8. Depois deste exercício de respiração vamos abrir os nossos olhos.</li> </ol> <p><b>Nota:</b> O professor deve repetir as indicações 6 e 7 pelo menos 2 vezes.</p>	<p><a href="https://app.e">https://app.e</a></p>	
-----------------------------	---	---	--	--

*A tabuada do 2 cantada*

<p>30 min</p> <p>30 min</p> <p>25 min</p>	<p>- Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras.</p> <p>- Usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia.</p> <p>- Partilha de ideias;</p> <p>- Mobilizar os factos básicos da adição/subtração e da multiplicação/divisão e as propriedades das operações para realizar cálculo mental.</p> <p>- Partilha de ideias;</p> <p>- Descrever a sua forma de pensar acerca de ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito; criar, representar e comparar itinerários,</p>	<p>A canção é trabalhada com a turma:</p> <p>Primeiramente, a turma é convidada a proceder à leitura da letra da música. A leitura é feita em parcelas, dividindo as estrofes da canção. Repetição dos versos, com distintos compassos.</p> <p>Posteriormente, a música é explorada com diferentes ritmos, com o auxílio de palmas, estalinhos, entre outros. Seguidamente, é cantada acapella pela turma seguindo a letra da música. Num último passo, a turma cantará a música com o instrumental da mesma.</p> <p>O grupo construirá o seu próprio instrumento musical, através das instruções dadas pelo docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cada aluno tem uma garrafa de plástico ou um copo de iogurte líquido.</li> <li>- Será distribuído, por todos, uma porção de arroz que terão de colocar, com cuidado, na vossa garrafa ou copo de iogurte.</li> <li>- São os alunos que decidem a quantidade de arroz que pretendem colocar, para depois serem confrontados se surgem diferenças no som ou não, do instrumento de cada um.</li> </ul> <p>Após a realização destes passos, a turma partilha o som de cada um dos seus instrumentos, avaliando quais os que apresentam uma melhor sonoridade.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Por que razão temos sons diferentes?</li> <li>- O material influenciará? E a quantidade de arroz?</li> </ul> <p><b>Consolidação:</b></p>	<p><a href="https://app.e">eachet/resou</a> <a href="https://app.e">rce/282889/L?se=4667&amp;seType=&amp;colId=172506</a></p> <p>Letra da música (Anexo 15)</p> <p>Garrafas de plástico Copo de Iogurte líquido Arroz</p> <p>Exercícios: <a href="https://app.e">https://app.e</a> <a href="https://app.e">scolavirtual.p</a></p>	<p>Linguagem e textos; Informação e Comunicação; Pensamento crítico e pensamento criativo.</p>
---	---	---	---	--

60 min	<p>usando os termos "quarto de volta", "meia-volta", "três quartos de volta" e "volta completa" para explicar as suas ideias.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler e representar números naturais, pelo menos até 1000, usando uma diversidade de representações, nomeadamente a reta numérica.</li> <li>- Mobilizar os factos básicos da adição/subtração e da multiplicação/divisão e as propriedades das operações para realizar cálculo mental.</li> <li>- Reconhecer igualdades aritméticas envolvendo a adição e subtração.</li> <li>- Completar igualdades aritméticas envolvendo a subtração.</li> <li>- Compreender e automatizar os factos básicos da multiplicação (tabuadas de 2, 4, 5, 10 e 3).</li> <li>- Variar adequadamente a prosódia e o ritmo discursivo em função da finalidade comunicativa.</li> <li>- Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas.</li> <li>- Explorar fontes sonoras diversas (corpo, objetos do quotidiano, instrumentos musicais) de forma a conhecê-las como potencial musical.</li> <li>- Interpretar rimas, trava-línguas, lengalengas, etc., usando a voz (cantada ou falada) com diferentes intencionalidades expressivas</li> <li>- Explorar as possibilidades motoras e expressivas do corpo em diferentes</li> </ul>	<p>Ao aluno é proposto a realização de exercícios e jogos tecnológicos, da escola virtual, realizados em grande grupo, sobre o conteúdo da multiplicação.</p> <p><i>Intervalo de almoço – 1h30min</i> <i>13h00-14h30</i></p> <p><i>Parte da tarde – 1h00</i> <i>14h30- 15h30</i></p> <p style="text-align: center;"><i>"E se eu fosse o meu robô..."</i></p> <p>A turma é incitada pelo docente a realizar uma reflexão individual e oralmente sobre as funcionalidades que os robôs poderão ter, sendo estas apontadas no quadro branco pelos alunos, surgindo algumas <b>questões orientadoras</b>, efetuadas pelo docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual era a principal função do <i>SuperDoc</i>? Em que nos ajudou? O que aprendemos com ele?</li> <li>- Os robôs poderão ter apenas uma única função? Servem todos para o mesmo? Porquê?</li> <li>- Que tipo de função gostariam que o nosso robô tivesse?</li> </ul> <p>Após este momento, a turma é convidada a escrever e a desenhar o que refletiu e mencionou no diálogo em cima.</p> <p>Cada aluno apresenta à turma uma mímica da função que gostaria que o robô tivesse, enquanto os restantes colegas terão de adivinhar essa mesma função.</p>	<p><a href="https://lms/playerteacher/externallesson/1364794/L/4667?seType=&amp;coid=172683">t/lms/playerteacher/externallesson/1364794/L/4667?seType=&amp;coid=172683</a></p>	<p>Informação e Comunicação; Pensamento crítico e pensamento criativo.</p>
--------	--	---	--	--

	<p>atividades (de movimento livre ou orientado, criação de personagens, etc.).</p>	<p>Em conjunto, os alunos selecionam, em debate, a função ou funções que o seu robô terá.</p> <p>Em grande grupo, com o professor, a turma deve partilhar o Padlet construído, com a comunidade educativa.</p>	<p><a href="https://padlet.com/inespolidofreire/14x11vop5k5zds8k">https://padlet.com/inespolidofreire/14x11vop5k5zds8k</a></p>	<p>Consciência e domínio do corpo</p>
Avaliação formativa		<p><b>CrITÉRIOS de avaliação formativo</b></p> <p><b>Instrumento (s):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogos em grande grupo</li> <li>- Trabalho de pares</li> <li>- Realização dos guiões e tarefas</li> <li>- Participação nas atividades</li> </ul>		





Anexo 2 – B.I. Robótico

*o Bilhete de Identidade do meu robô*

Nome: \_\_\_\_\_

Caracterização: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

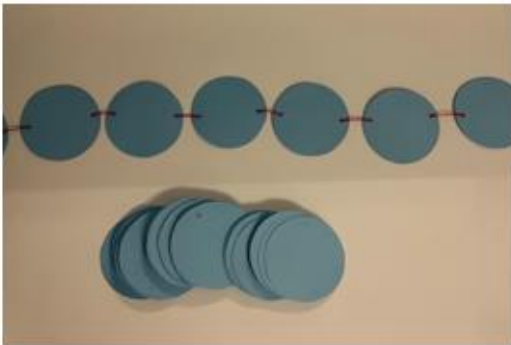
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Anexo 3 – Colar de contas em cartolina



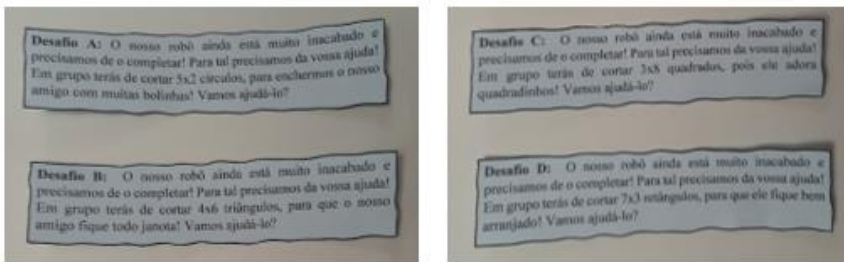
Anexo 4 – Contas para a construção do colar de 20 contas para cada aluno



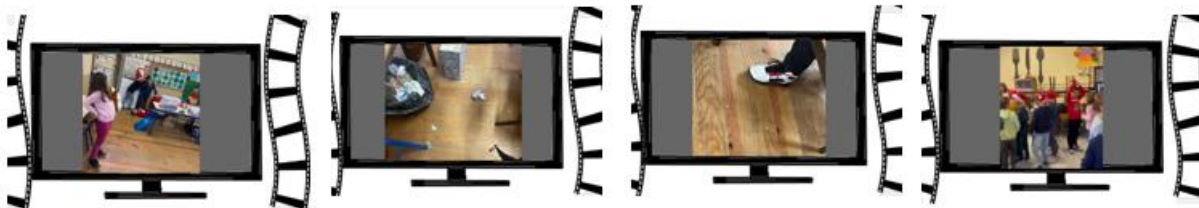
Anexo 5 – Manual escolar e caderno de atividades – a tabuada do 2



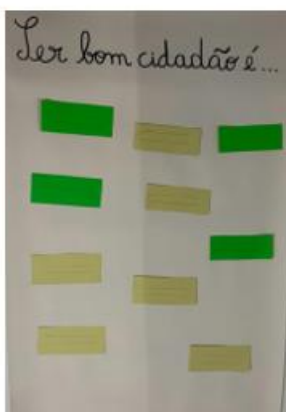
Anexo 6 – Cartões de desafios



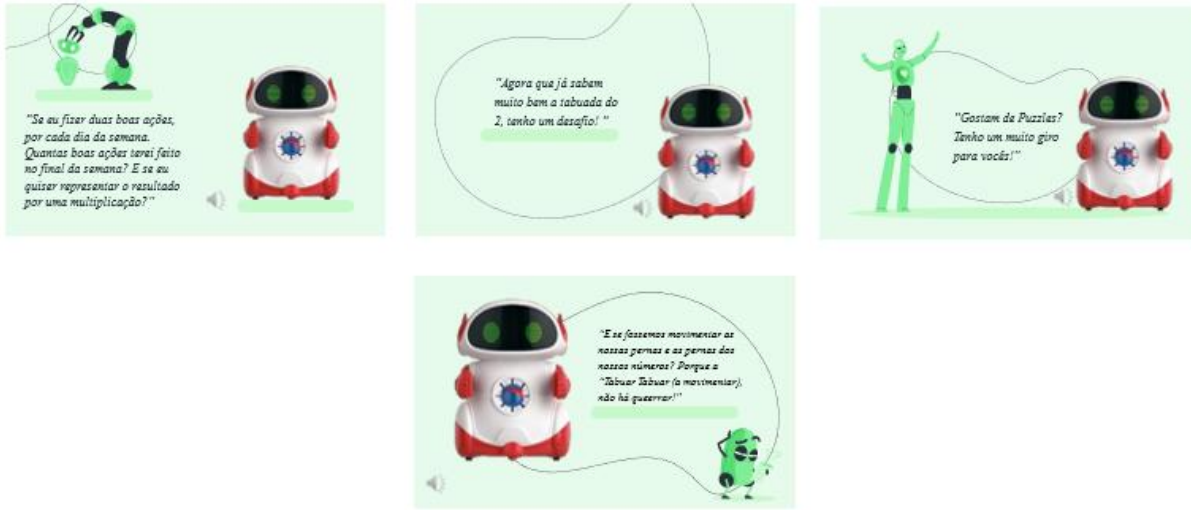
Anexo 7 – Fotografias e vídeos da turma – momento de cidadania



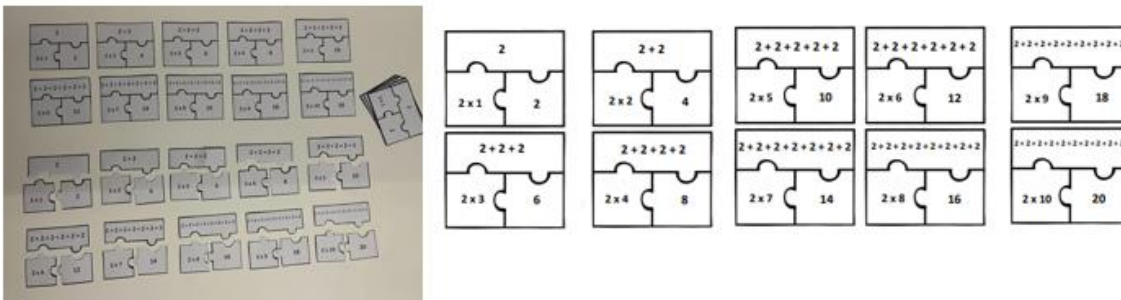
Anexo 8 – Placard "Ser bom cidadão é..."



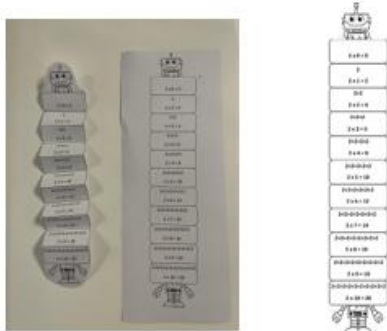
Anexo 9 – PowerPoint SuperDoc



Anexo 10 – Puzzle da tabuada do 2

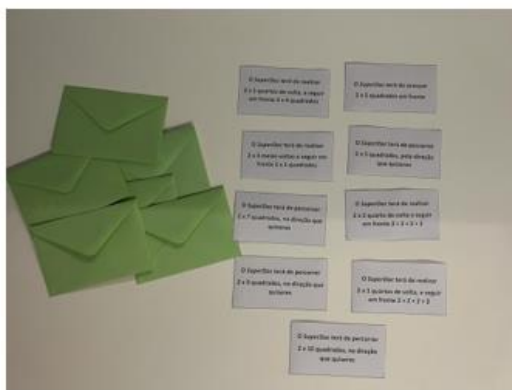


Anexo 11 – Quadro Síntese sobre a tabuada do 2



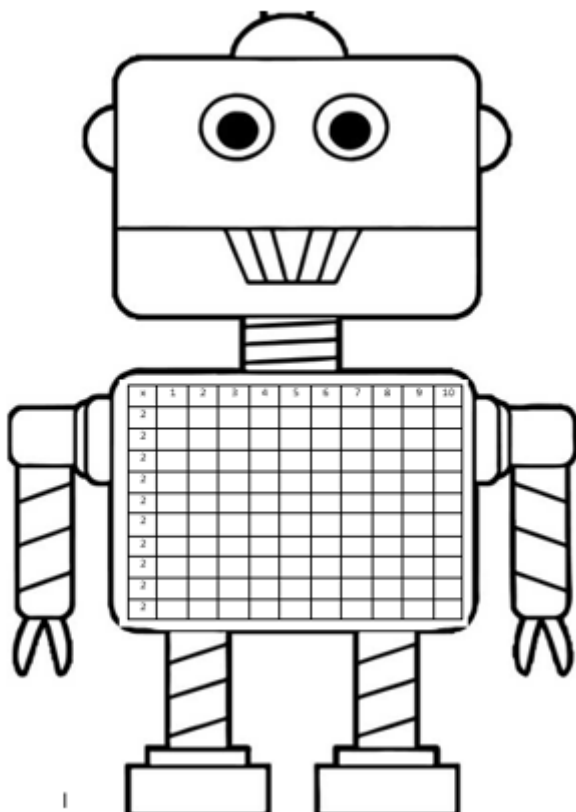


Anexo 13 – Cartas mistério para o jogo de tabuleiro com desafios sobre multiplicação



- O SuperDoc terá de avançar  
2 x 2 quadrados em frente
- O SuperDoc terá de realizar  
2 x 1 quartos de volta, e seguir  
em frente 2 x 4 quadrados
- O SuperDoc terá de percorrer  
2 x 5 quadrados, pela direção  
que quiseres
- O SuperDoc terá de realizar  
2 x 3 meias-voltas e seguir em  
frente 2 x 1 quadrados
- O SuperDoc terá de percorrer  
2 x 7 quadrados, na direção que  
quiseres
- O SuperDoc terá de realizar  
2 x 2 quarto de volta e seguir  
em frente 2 + 2 + 2
- O SuperDoc terá de realizar  
2 x 1 quartos de volta, e seguir  
em frente 2 + 2 + 2 + 2
- O SuperDoc terá de percorrer  
2 x 9 quadrados, na direção que  
quiseres
- O SuperDoc terá de percorrer  
2 x 10 quadrados, na direção  
que quiseres

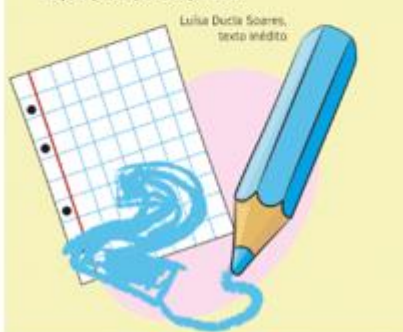
Anexo 14 – Tarefa de consolidação



**Tabuada do dois,  
não a deixes pra  
depois**

Dois vezes um, dois  
Dois vezes dois, quatro  
Dois vezes três, seis  
Dois vezes quatro, oito  
Dois vezes cinco, dez  
São os dedos dos pés.

Dois vezes seis, doze  
Dois vezes sete, catorze  
Dois vezes oito, dezasseis  
Dois vezes nove, dezoito  
Dois vezes dez, vinte  
Lápis pra que te pinte.



## Apêndice D- EXEMPLAR DE PLANIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

PLANIFICAÇÃO SEMANAL: 17 a 21 de abril de 2023		
<p><b>Necessidades de aprendizagem evidenciadas:</b></p> <p>Partilhar materiais (necessidade mais evidenciada no D.S., V., M.S., T.) *1</p> <p>Capacidade de concentração (necessidade mais evidenciada no D.N., S., I.M., M.S., L.) *2</p> <p>Comunicação linguística: lexical e fonética (necessidade mais evidenciada no R., I.M., T., S.) *3</p> <p>Orientação no espaço perante objetos (necessidade evidenciada em todas as crianças) *4</p> <p><b>Interesses evidenciados:</b></p> <p>Em realizar produções plásticas (interesse de todas as crianças, mas mais evidenciado no I.M., V.) +1</p>	<p>Instituição: Sala: 1</p>	<p>Equipa educativa: Professores/Educadores em coadjuvação e Terapeuta da Fala Educativa: Assistente operacional: Estagiárias/os: Bárbara Lopes e Inês Freire</p>
<p><b>Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem:</b></p> <p><u>Objetivos espectáveis na realização das rotinas diárias (marcação de presenças, rotinas de higiene, lanche, almoço e brincar nas áreas de desenvolvimento, eleição dos responsáveis):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cooperar e colaborar com os outros; *1</li> <li>- Utilizar os materiais e os espaços com responsabilidade; *1</li> <li>- Realizar autonomamente as tarefas da rotina diária; *2</li> <li>- Expressar as suas emoções e sentimentos (felicidade, tristeza, medo, ...); *3</li> <li>- Manifestar interesse pelo diálogo e a partilha em grupo; *3</li> <li>- Verbalizar as necessidades relacionadas com o seu bem-estar físico (tem fome, precisa de ir à casa de banho); *3</li> <li>- Manifestar os seus gostos e preferências (alimentos, jogos, espaços, ...). *3</li> </ul> <p><u>Objetivos espectáveis na realização da atividade do Orelhudo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar auditivamente sons vocais; +3 +4</li> <li>- Comentar canções manifestando opiniões através de vocabulário adequado; *2 *3</li> <li>- Desenvolve capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; *2 +1</li> <li>- Utilizar a imaginação e criatividade para a reprodução de desenhos; +1</li> <li>- Apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de pinturas e desenhos; *2 *3 +1</li> <li>- Expressar opinião e leitura crítica. *2 *3</li> </ul> <p><u>Objetivos espectáveis na realização da atividade "O caderno de pesquisas autónomas":</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifestar os gostos e preferências (animais marinhos, temáticas, etc.);</li> <li>- Justificar as suas opiniões e decisões, aceitando também as dos outros; *3</li> <li>- Revelar confiança em propor atividades e falar em grupo;</li> <li>- Facilitar as interações com pessoas e recursos, bem como, com o contexto próximo;</li> <li>- Promover a autonomia na realização de escolhas e tomada de decisões; *2</li> <li>- Assumir responsabilidades; *2</li> <li>- Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem;</li> <li>- Cooperar com os outros no processo de aprendizagem; *1</li> </ul>		

<p>Escuta de obras literárias (interesse de todas as crianças, especialmente no IP, FP., F., M.) +2</p> <p>Escuta de produções musicais (interesse de todas as crianças, mais evidenciado no F., M., L., R.) +3</p> <p>Produção de sons musicais através de instrumentos (interesse de todas as crianças, mais evidenciado no R., F., V., DN., DS.) +4</p> <p>Atividades motoras no exterior (interesse de todas as crianças, mais evidenciadas no R., R. P., DN., T., IM., IP.) +5</p> <p>Cálculos mentais e contas simples (interesse mais evidenciado em todas as crianças mais velhas, de 4 e 5 anos). +6</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicitar e partilhar com a educadora e as outras crianças o que descobriu e aprendeu; *3</li> <li>- Colocar questões que evidenciem o seu desejo de saber mais; *3</li> <li>- Encontrar explicações provisórias para dar resposta às questões colocadas; *3</li> <li>- Participar na organização e apresentação de informação, de modo a partilhar com o grupo os conhecimentos, resultados e conclusões a que chegou; *3</li> <li>- Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos, mais concretamente, dos animais marinhos.</li> </ul> <p><b>Objetivos espectáveis na realização da atividade “Eu rimo eu traquino”:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar e valorizar as rimas de cada um;</li> <li>- Cooperar com outros no processo de aprendizagem; *1</li> <li>- Utilizar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo a realizar rimas;</li> <li>- Escutar o outro e responder adequadamente, construindo rimas com as palavras apresentadas; *3</li> <li>- Elaborar rimas; *3</li> <li>- Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (sílabas), que possibilitam a construção de rimas;</li> <li>- Isolar ou contar sílabas de uma palavra;</li> <li>- Descobrir e referir palavras que acabam ou começam da mesma forma;</li> <li>- Criar oportunidades de jogo para que as crianças brinquem com rimas.</li> </ul> <p><b>Objetivos espectáveis na realização da atividade “Qual é igual?”:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Localizar objetos num ambiente familiar;</li> <li>- Reconhecer formas geométricas presentes nos peixes e nos objetos do seu quotidiano;</li> <li>- Utilizar termos como “pares”, “ímpares” ou “iguais” e “diferentes”;</li> <li>- Compreender que os objetos têm características que os permitem categorizar como “iguais” ou “diferentes”;</li> <li>- Reconhecer as características que permitem distinguir as formas geométricas;</li> <li>- Identificar características iguais ou diferentes nos peixes e nas formas geométricas;</li> <li>- Realizar pares com base no reconhecimento das características iguais observáveis.</li> </ul> <p><b>Objetivos espectáveis na realização da atividade “Como é que os peixes respiram” (diálogo + realização da experiência):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Demonstrar curiosidade e interesse pelo que a rodeia, observando e colocando questões que evidenciem o seu desejo de saber mais;</li> <li>- Encontrar explicações provisórias para dar resposta à questão colocada; *3</li> </ul>
---	---

<p><b>Aprendizagens evidenciadas:</b></p> <p>Realiza autonomamente as suas tarefas de rotina diária (aprendizagem mais recente da L.)</p> <p>Realiza recortes utilizando a tesoura (aprendizagem mais recente do DN., B., IM.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demonstrar envolvimento no processo de descoberta e exploração; *2</li> <li>- Incentivar a curiosidade das crianças através de questões que as levem a pensar, a interrogar-se e a querer saber mais (Repararam que...? Como podemos descobrir? Haverá outra forma de fazer? De que precisamos? Etc.); *2 *3</li> <li>- Compreender e identificar características distintas dos seres vivos, concretamente na respiração;</li> <li>- Reconhecer a importância das guelras na respiração dos peixes;</li> <li>- Descrever e procurar explicações para o que observa;</li> <li>- Antecipar e expressar as suas ideias relativamente ao que pensa que vai acontecer na situação que observa e procura explicações sobre os resultados;</li> <li>- Antecipar e expressar as suas ideias sobre o que acontece (mais concretamente quando o filtro de café filtra a terra da água);</li> <li>- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; *1</li> <li>- Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia.</li> </ul> <p><b>Objetivos espectáveis na realização da atividade “A tirar e a retirar os peixes vou contar”:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar a correspondência termo a termo para resolver problemas de comparação de conjuntos e para contar objetos de um conjunto; +6</li> <li>- Utilizar os termos “mais do que” e “menos do que” na comparação de quantidades;</li> <li>- Começar a relacionar a adição com o combinar de dois grupos de objetos e a subtração com o retirar uma dada quantidade de um grupo de objetos; +6</li> <li>- Resolver problemas do quotidiano que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração; +6</li> <li>- Sentir-se competente para lidar com noções matemáticas e resolver problemas. +6</li> </ul> <p><b>Objetivos espectáveis na realização da atividade “Canção do Mar” e do seu registo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretar com intencionalidade expressiva-musical da canção, através de diferentes tonalidades, gestos e ritmos; +3</li> <li>- Desenvolver o sentido rítmico e de relação com o corpo; +3 +4</li> <li>- Cantar canções com controlo progressivo da melodia e da estrutura rítmica; +3</li> <li>- Cantar, reproduzindo de forma cada vez mais correta a letra da canção; +3</li> <li>- Ser capaz de reconhecer as rimas da canção;</li> <li>- Explorar situações em que há repetições de palavras de palavras ou sons, através da canção; +4</li> <li>- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas, partindo da canção;</li> <li>- Representar e recriar plasticamente a canção, recorrendo a diversos materiais e diferentes meios de expressão; +1</li> <li>- Expressar a sua visão da canção através de produções plásticas. +1</li> </ul>
--	--

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Manhã	Acolhimento (9h00)				
	Preenchimentos dos quadros (calendário, tempo, presenças e inscrição na dinâmica (mostrar, contar e/ou escrever) Eleição da representante da semana e distribuição dos responsáveis pelas tarefas (Segunda-feira)				
	Novidades				
	Canção do "Bom dia te quero dar"				
	Escuta do Orelhudo				
	"O caderno de pesquisas autónomas"	Análise do caderno de pesquisas em casa, em grade grupo	"Como é que os peixes respiram?"	Análise do caderno de pesquisas em casa, em grande grupo	Análise do livro de pesquisas em casa
	Proposta de elaboração do caderno de pesquisas em casa	+	Orientação para a primeira pergunta pesquisada: "Como é que os peixes respiram?"	+	+
	+	Brincadeira livre nas áreas de desenvolvimento	+	Brincadeira livre nas áreas de desenvolvimento	Brincadeira livre nas áreas de desenvolvimento
	Diálogo sobre o caderno e escolha do nome do mesmo		+		
	+		Diálogo com o grupo		
Iniciação da forragem da capa do caderno		+			
+		Brincadeira livre nas áreas de desenvolvimento			
Brincadeira livre nas áreas de desenvolvimento					

	Rotina de higiene				
	Lanche da manhã – 10h15 às 10h30				
	Tempo de brincadeira ao ar livre – 10h30 às 11h15				
	Continuação da forragem da capa do caderno.	"Eu rimo eu traquino"	"A tirar e a retirar os peixes vou contar"	"Canção do mar"	"Vamos ser criaturas marinhas?"
	+	Jogo silábico e de rimas com os nomes dos peixes.	Atividade de matemática da subtração dos peixes	Iniciação da música do projeto "Os mistérios das criaturas do mar". Anexo 3.	Expressão corporal
	Brincadeira livre nas áreas de desenvolvimento				Ao som de música, as crianças irão expressar-se através do seu corpo sendo cada uma um animal marinho
					+
					Diálogos posteriores em que as crianças transmitirão qual o animal que expressaram
	Tarde	Rotina de higiene			
Almoço – 12h00-12h30					
Rotina de higiene					
Tempo de brincadeira ao ar livre – 12h30 às 13h30					
Atividade desenvolvida pela educadora do artigo n.º 79		"Qual é igual?"	"Como é que os peixes respiram?"	Registo escrito da música, através de produções plásticas	Análise do diário de grupo
	Atividade de associação de formas geométricas e distintos tamanhos de	Atividade experimental para responder à questão a ser	+	+	
				Avaliação da semana	



**Organização do espaço:**

**Segunda-feira:** Todas as atividades pensadas deverão ser realizadas em grande grupo, dentro da sala, no tapete de diálogo e na mesa de atividades, onde somente a brincadeira nas áreas de desenvolvimento deverá ser desenvolvida conforme as regras de funcionamento da sala e das mesmas áreas.

**Terça-feira:** As atividades pensadas deverão ser realizadas em grande grupo, dentro da sala, no tapete de diálogo e na mesa de atividades, onde somente a brincadeira nas áreas de desenvolvimento deverá ser desenvolvida conforme as regras de funcionamento da sala e das mesmas áreas. Apenas a atividade da parte da tarde deverá ser realizada no espaço exterior.

**Quarta-feira:** Todas as atividades pensadas deverão ser realizadas em grande grupo, dentro da sala, no tapete de diálogo e na mesa de atividades, onde somente a brincadeira nas áreas de desenvolvimento deverá ser desenvolvida conforme as regras de funcionamento da sala e das mesmas áreas.

**Quinta-feira:** Todas as atividades pensadas deverão ser realizadas em grande grupo, dentro da sala, no tapete de diálogo e na mesa de atividades, onde somente a brincadeira nas áreas de desenvolvimento deverá ser desenvolvida conforme as regras de funcionamento da sala e das mesmas áreas.

**Sexta-feira:** Todas as atividades pensadas deverão ser realizadas em grande grupo, dentro da sala, no tapete de diálogo e na mesa de atividades, onde somente a brincadeira nas áreas de desenvolvimento deverá ser desenvolvida conforme as regras de funcionamento da sala e das mesmas áreas.

**Organização dos materiais:**

**Segunda-feira:** Para as atividades deste dia será preciso um caderno liso, materiais de forragem (papel de cenários, lápis de cor, lápis de cera, marcadores, tecidos, purpurinas, elementos decorativos, etc.).

**Terça-feira:** Para o início do dia será preciso o caderno de pesquisas, sendo que para a atividade do "Qual é igual?" serão precisos distintos peixes e distintas figuras geométricas impressas e plastificadas.

**Quarta-feira:** Para o início do dia será preciso o caderno de pesquisas, sendo que para a atividade "A tirar e a retirar os peixes vou contar" serão precisos os mesmos peixes plastificados do dia anterior. Da parte da tarde, para a realização da experiência "Como é que os peixes respiram?", serão necessários dois copos transparentes, filtros de café, elásticos, 1 colher de sopa e uma porção de terra.

**Quinta-feira:** Para as atividades serão precisas a música do projeto, material de desenho (lápis de cor, lápis de cera, marcadores e folhas lisas).

**Sexta-feira:** Para este dia serão precisos o caderno de pesquisas e o diário de grupo.

**Organização do grupo:**

**Segunda-feira:** Todas as atividades pensadas deverão ser realizadas em grande grupo, onde somente a brincadeira nas áreas de desenvolvimento deverá ser desenvolvida de forma individual ou em pequenos grupos, conforme as regras de funcionamento da sala e das mesmas áreas.

**Terça-feira:** Todas as atividades pensadas deverão ser realizadas em grande grupo, onde somente a brincadeira nas áreas de desenvolvimento deverá ser desenvolvida de forma individual ou em pequenos grupos, conforme as regras de funcionamento da sala e das mesmas áreas, na parte da manhã. Na parte da tarde o grupo deverá ser dividido em quatro pequenos grupos.

**Quarta-feira:** Todas as atividades pensadas deverão ser realizadas em grande grupo, onde somente a brincadeira nas áreas de desenvolvimento deverá ser desenvolvida de forma individual ou em pequenos grupos, conforme as regras de funcionamento da sala e das mesmas áreas.

**Quinta-feira:** Todas as atividades pensadas, na parte da manhã, deverão ser realizadas em grande grupo, onde somente a brincadeira nas áreas de desenvolvimento deverá ser desenvolvida de forma individual ou em pequenos grupos, conforme as regras de funcionamento da sala e das mesmas áreas. Enquanto um grupo de crianças realiza o registo escrito da música, os restantes brincam nas áreas, sendo que após concluírem o seu registo trocam de posições.

**Sexta-feira:** Todas as atividades pensadas deverão ser realizadas em grande grupo, onde somente a brincadeira nas áreas de desenvolvimento deverá ser desenvolvida de forma individual ou em pequenos grupos, conforme as regras de funcionamento da sala e das mesmas áreas.

**Responsável/eis pela dinamização da/s atividade/s:**

- **Segunda-feira:** A parte da manhã será dinamizada pelas estagiárias e a parte da tarde será dinamizada pela Educadora Dulce (educadora que vem apenas às segundas-feiras e está pelo artigo n.º 79).
- **Terça-feira:** Todas as atividades serão dinamizadas pelas estagiárias e pela educadora cooperante.
- **Quarta-feira:** A parte da manhã deverá ser dinamizada pelas estagiárias e educadora cooperante, sendo que a parte da tarde será dinamizada pelas estagiárias.
- **Quinta-feira:** Todas as atividades serão dinamizadas pelas estagiárias e pela educadora cooperante.
- **Sexta-feira:** Todas as atividades serão dinamizadas pela educadora cooperante.

### Anexo 1. Imagens de diferentes animais marinhos com formas geométricas associadas



### Anexo 2. Experiência “Como é que os peixes respiram?” – Materiais e procedimento

#### Materiais:

- Filtros de café;
- Elásticos;
- 2 Copos transparente;
- 1 Colher de sopa;
- 1 porção de terra.

#### Procedimento:

1. Tapar, utilizando um elástico, um copo transparente com o filtro de café.
2. De seguida, encher o outro copo com água. Depois, adicionar terra e misturar, com a ajuda de uma colher. Neste caso, a água representa a água do oceano e a terra, o oxigênio dissolvido e presente na água.
3. Seguidamente, despejar a mistura feita anteriormente, no copo com o filtro de café. O filtro de café irá filtrar a terra, enquanto a água vai passando pelo filtro.

Da mesma forma, as brânquias "capturam" o oxigênio e o puxam para fora da água à medida que a água passa pelas guelras. Se a terra fosse realmente oxigênio e o filtro de café, uma guelra, a mesma, iria coletar o oxigênio e passá-lo para o sistema circulatório para ser entregue ao resto do corpo do peixe (ou caranguejo ermitão ou polvo).

A água simplesmente passa pelas guelras e sai do peixe com um pouco menos de oxigênio dissolvido. Este procedimento mostra às crianças que a água se move pelas guelras enquanto o oxigênio se move para dentro do peixe. Também ajuda a visualizar o facto de que a água tem oxigênio dissolvido nela.

### Anexo 3. Canção elaborada pelo par de estágio para o projeto a ser desenvolvido em PES.

#### **Eu gosto é do Mar**

No Verão não paro de nadar.

No Verão os bichos andam no mar.

No Verão vejo estrelas no mar.

E eu não consigo parar de investigar.

No Verão as estrelas apanho

Para logo as devolver ao seu lar.

No Verão camarões vejo aos montes

A nadarem perto dos rochedos.

Eu gosto é de nadar

Até ao fundo do mar vou chegar.

Investigar e o balde usar

Para estudar criaturas do mar.

E ao fim do dia, bem feliz

Devolve-las ao mar

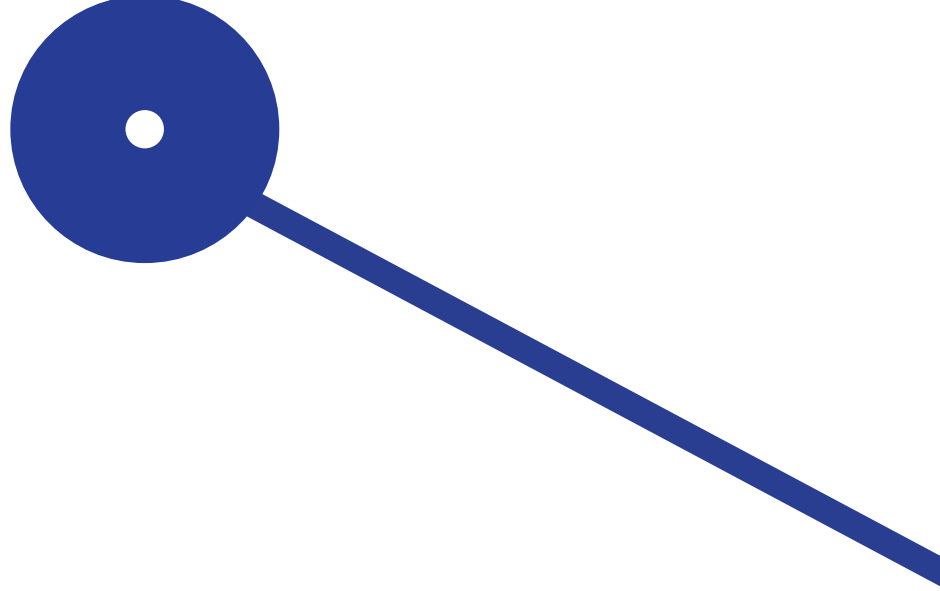
Procurando sempre saber mais...

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

**P.PORTO**

**M**

MESTRADO  
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO



**Título**  
**Nome**