

M

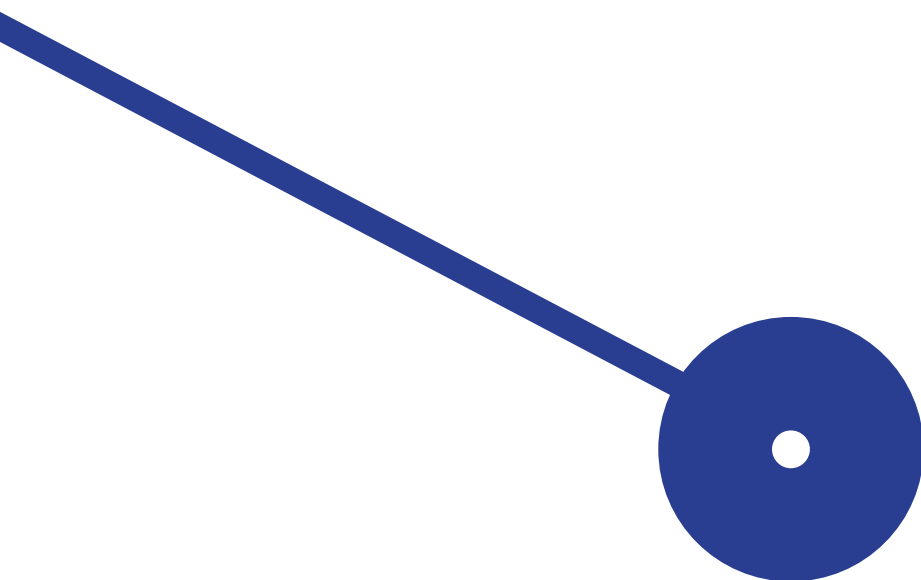
MESTRADO

Em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Diana Micaela Pereira Moreira

07/2021



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Diana Micaela Pereira Moreira

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof.ª Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.ª Doutora Susana Marques de Sá

Porto, julho de 2021

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Diana Micaela Pereira Moreira

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof.ª Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.ª Doutora Susana Marques de Sá

Porto, julho de 2021

AGRADECIMENTOS

Este percurso só foi possível com o apoio, incentivo, carinho e amor daqueles que me acompanham desde o início deste sonho. A findar esta etapa tão importante da minha vida, a todos eles agradeço de coração tudo o que fizeram e fazem por mim!

À minha mãe, sem a qual este percurso não teria sido possível, agradeço o amor incondicional, por sempre acreditar em mim e lutar comigo nos momentos mais difíceis. Ao meu pai por me apoiar e me ajudar a seguir os meus sonhos. Ao meu irmão por todo o carinho e por, mesmo que a quilómetros de distância, estarmos sempre pertinho uns dos outros.

Aos meus avós, padrinhos, tios e primos por me lembrarem que não estou sozinha na caminhada da vida. Obrigada por estarem sempre lá, prontos para me apoiarem. Sou uma sortuda por vos ter como família!

Às supervisoras institucionais agradeço a partilha de conhecimentos e a ajuda e acompanhamento incansáveis para o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas e para a construção do presente relatório.

Às orientadoras cooperantes um muito obrigada por nos receberem, ajudarem a fazer sempre o melhor, colaborarem connosco e nos permitirem crescer, pessoal e profissionalmente, com os grupos de crianças que acompanham.

Às crianças com quem tivemos a sorte de privar e que nos receberam de braços abertos agradeço todos os sorrisos, abraços e momentos partilhados que nunca serão esquecidos. Cada uma de vocês tem um lugar muito especial no meu coração.

À Ana, o meu par pedagógico, agradeço por me acompanhar todos os dias neste percurso desafiante das nossas vidas. Obrigada pelas boleias, conversas infundáveis, apoio constante e partilha de conhecimentos e momentos únicos. Tenho a certeza que juntas fazemos uma boa equipa! Que a nossa amizade perdure pela vida fora!

À Márcia e à Maria, o par pedagógico que desenvolveu as suas práticas nas mesmas instituições educativas, agradeço a partilha de saberes, o apoio nos momentos difíceis e a amizade que se construiu ao longo deste último ano.

Às amigas que a faculdade me deu agradeço o companheirismo desde o primeiro ano de licenciatura. Obrigada por me ajudarem a crescer, pelas vivências partilhadas e, sobretudo, por me fazerem feliz na minha segunda casa, a cidade do Porto que tão bem me acolheu.

RESUMO

O presente relatório redigido no âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada, incluída no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, espelha o percurso de aprendizagem da futura profissional docente com base num caráter reflexivo e crítico.

Para a construção de uma postura reflexiva denotou-se essencial a utilização da Metodologia de Investigação-Ação em ambos os níveis educativos (Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico), acompanhando as suas características de natureza cíclica – observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, com o objetivo de melhorar e adaptar as práticas consoante a mobilização dos referentes teóricos e legais.

Para além da metodologia de investigação adotada, este documento revela também a importância do paradigma socioconstrutivista que defende que a criança se encontra no epicentro da aprendizagem, uma vez que possui um papel ativo e participativo na construção do seu próprio conhecimento. Assim, de forma a proporcionar-lhe uma aprendizagem holística, salienta-se o trabalho colaborativo assinalado pela cooperação entre o par pedagógico, as orientadoras cooperantes, as supervisoras institucionais e as famílias, contribuindo igualmente para a construção do saber profissional. O docente tem de prosseguir a formação ao longo da sua profissão, atendendo às constantes alterações com que o ensino se depara, de forma a revelar-se um agente de mudança e transformação da educação.

Neste âmbito, procurou-se evidenciar a análise, fundamentação e reflexão das ações pedagógicas desenvolvidas nos dois contextos de estágio, tendo em consideração o contributo da Metodologia de Investigação-Ação para a formação inicial docente.

Palavras-chave: Colaboração; Criança; Educação; Prática Educativa Supervisionada.

ABSTRACT

This essay is written within the course unit of Supervised Teaching Practice, included in the Master's Degree of Preschool and Primary Education, and shapes, critically and reflectively, the learning path of a future teacher.

In order to assume a reflexive approach, it became necessary to adopt a specific methodology: investigation – action in both education stages (preschool and primary education), keeping up with its cyclic nature features – observation, planning, action, reflection and evaluation with the purpose of improving and adapting teaching practices to theoretical and legal references.

In addition to the chosen methodology, this essay also reveals the importance of the paradigm of social-constructivism, which stands up for the idea that the child is the focus of the learning process, since they have an active and collaborative role in developing their own knowledge. Therefore, in order to promote an holistic learning, we emphasize the collaborative work performed by the teaching team, the co-operative supervisors, the institutional supervisors and families, which contributed to the development of the professional performance. Teachers must carry on with life-long learning due to the several changes in education, so that they can become transformation agents as far as education is concerned.

Thus, we tried to highlight the analysis, the validity and the reflection about the teaching decisions took in both training experiences, considering the contribution of the Investigation – Action methodology to the beginning of the teacher's career.

Keywords: Collaboration; Child; Education; Supervised Teaching Practice.

LISTA DE ABREVIações, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC- Atividades de Enriquecimento Curricular

CDC – Convenção sobre os Direitos da Criança

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CMG – Câmara Municipal de Gondomar

DL – Decreto-Lei

EPE – Educação Pré-Escolar

H-S – *High-Scope*

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM – Movimento da Escola Moderna

MIA – Metodologia de investigação-ação

MTP- Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PDGC – Plano de Desenvolvimento e Gestão Curricular

PES – Prática Educativa Supervisionada

PIPL – Programa Integrado de Promoção da Literacia

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Fases da Metodologia de Trabalho de Projeto.....	11
Figura 2 – Modelos Curriculares	15
Figura 3 – Crianças constroem a gruta iluminada pelas luzes cintilantes.....	51
Figura 4 – Pintura da obra "A Noite Estrelada" de Van Gogh.....	54
Figura 5 – Tapete d"O Jogo das Estrelas da Noite".....	55
Figura 6 – Jogo da macaca	58
Figura 7 – Percurso no chão.....	58
Figura 8 – Jogo dos alvos coloridos.....	58
Figura 9 – Construção e exposição da casa do escaravelho.....	62
Figura 10 – Ações desenvolvidas em torno do projeto "Leitura e Escrita"	65
Figura 11 – "Fábrica de Histórias" com os elementos textuais	67
Figura 12 – Cenário e máscaras para o teatro "O Sapo Apaixonado"	69
Figura 13 – Exemplo de um cartaz de sensibilização para a poluição dos mares	74
Figura 14 – Crianças formam a família de palavras de Mar	77
Figura 15 – Alunos a jogarem o jogo da glória	79

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	3
1.1. EDUCAÇÃO: CONCEÇÕES E PARADIGMAS.....	3
1.2. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: A PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	13
1.3. PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO: A PRIMEIRA ETAPA DO ENSINO OBRIGATÓRIO.....	20
2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	28
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO.....	28
2.2. O AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	31
2.3. O AMBIENTE EDUCATIVO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	36
2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	41
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	46
3.1. AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	46
3.2. O PERCURSO FORMATIVO DESENVOLVIDO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	63
METARREFLEXÃO.....	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83
NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS.....	92

INTRODUÇÃO

O presente documento foi elaborado no âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no 2º ano do plano de estudos do Mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, que, tal como o promulgado pelo Decreto-Lei nº 79/ 2014, de 14 de maio, visa a habilitação profissional para ambas as valências educativas.

Neste sentido, ao longo da PES conjecturaram-se o desenvolvimento de competências tendo por base os seus objetivos principais, sendo eles a mobilização de conhecimentos científicos, didáticos, pedagógicos, culturais e de investigação, a construção de uma atitude profissional de carácter reflexivo e investigativo, a planificação e avaliação das ações educativas e a co-construção de saberes profissionais (Ribeiro, 2020). Assim, destaca-se que conjuntamente com a realização do estágio, também as observações no contexto e as reuniões pós-ação contribuíram para a melhoria das práticas e, conseqüentemente, para o crescimento da identidade profissional. Ademais, a dinamização dos seminários divulgou-se igualmente fulcral para o desenvolvimento do quadro concetual, através da partilha e reflexão de experiências, estratégias e saberes com as docentes e restantes pares pedagógicos.

A PES foi realizada em duas instituições educativas da rede pública, principiando-se pela instituição de EPE com um grupo de vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, no período de 12 de outubro de 2020 a 7 de janeiro de 2021 e terminando com um grupo de 3º ano do 1º CEB constituído por vinte e seis crianças, com oito e nove anos de idade, no período de 15 de março a 1 de junho de 2021. Estes meses divulgaram-se desafiantes devido à persistência da grave pandemia Covid-19, que impossibilitou, muitas das vezes, a realização de atividades em pequenos grupos de trabalho e a partilha de material, sendo essencial disponibilizar o mesmo numa dimensão mais alargada. Além do mais, as crianças ficaram privadas de conhecerem, fisicamente, melhor a díade, devido ao uso diário de máscara.

Denota-se que este percurso foi realizado, em ambas as valências, concomitantemente com o par pedagógico, fomentando assim a importância do trabalho colaborativo bem como a análise e reflexão antes, durante e após as ações educativas. O trabalho colaborativo e a reflexão conjunta com outros docentes assumem-se como alicerces para a aprendizagem profissional,

viabilizando a tomada de decisões, a partilha de saberes e a construção de novas práticas pedagógicas (Nóvoa, 2019).

Neste âmbito, o presente relatório de estágio encontra-se dividido em três principais capítulos, articulados entre si, que refletem, de modo geral, as aprendizagens construídas. Assim sendo, o primeiro refere-se aos pressupostos teóricos e legais mobilizados para a prática, o segundo à caracterização de ambos os contextos e o terceiro à análise e reflexão das ações pedagógicas desenvolvidas.

Desta forma, o primeiro capítulo expõe os fundamentos teóricos e legais que sustentaram e orientaram toda a prática pedagógica. Primeiramente apresentam-se os paradigmas e as conceções comuns aos dois níveis educativos e posteriormente, em dois subcapítulos autónomos, evidenciam-se as especificidades que caracterizam cada um deles, a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.

O segundo capítulo ostenta inicialmente, de forma geral, a caracterização do agrupamento e das distintas instituições educativas e especifica, nos seguintes dois subcapítulos, os ambientes educativos observados e a caracterização dos grupos de crianças da EPE e do 1º CEB. Além do mais, neste capítulo são ainda descritas as características da Metodologia de Investigação-Ação (MIA), bem como a forma como foram integradas ao longo da PES. A MIA é essencial para a formação inicial de docentes uma vez que a educação sofre continuamente inúmeras alterações, tendo os profissionais de educação que assumir uma postura investigativa e reflexiva para as acompanhar e melhorar as suas práticas, contribuindo para a aprendizagem holística das crianças (Alarcão, 2001; Ribeiro et al., 2020).

O terceiro capítulo aborda a descrição, a fundamentação e a análise crítica e reflexiva de algumas das ações desenvolvidas no contexto de EPE e de 1º CEB, considerando as suas particularidades, a sua relevância, o seu impacto no processo educativo das crianças e os desafios vivenciados e alcançados.

Por último, urge findar com uma metarreflexão, analisando global e retrospectivamente as aprendizagens, as competências e os saberes construídos ao longo de todo o percurso de formação profissional vivenciado na PES.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“Educação é um processo direto da vida, e a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida.” (Dewey, 1967, p. 7).

O presente capítulo aborda o quadro teórico e legal que sustentou a Prática Educativa Supervisionada nas duas valências educativas, a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. A educação consiste numa “atividade intelectual, política e de gestão de pessoas e recursos”, sendo imprescindível a promoção de diversas estratégias e formas de trabalho que permitam que a criança experimente, explore e construa a sua aprendizagem (Ponte, 2004, p. 2).

Assim, considerando a importância da incessante investigação da prática profissional e o papel central da criança e do docente neste processo de formação, este capítulo encontra-se subdividido em três partes. Primeiramente serão abordadas as concepções e os paradigmas comuns aos dois níveis educativos tendo por base o perfil duplo do profissional docente, procedendo-se seguidamente, em dois subcapítulos autónomos, para as especificidades de cada valência.

1.1. EDUCAÇÃO: CONCEÇÕES E PARADIGMAS

A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), de 20 de novembro de 1989, a qual retrata os direitos humanos internacionais, ratificada por Portugal a 21 de setembro de 1990, estabelece que todas as crianças têm direito à educação, uma vez que esta viabiliza “o desenvolvimento da [sua] personalidade, dos seus dons e aptidões mentais e físicos (...) e deve preparar para uma vida adulta ativa numa sociedade livre” (Unicef, 1989, art.º 29º). Deste modo, é essencial que estas beneficiem de uma igualdade de oportunidades e de uma aprendizagem significativa, na medida em que o direito à educação, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), se espelha pela afirmação de uma constante ação formativa “orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, art.º 1º).

Nesta continuidade, importa refletir sobre a educação dado que esta ao longo da vida propicia o desenvolvimento de saberes, a articulação das transições educativas e a diversificação

dos percursos de cada um. A educação eleva-se como “imprescindível para que a humanidade progrida na estabilização dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (Delors et al., 1996, p. 5). Esta coopera para o total desenvolvimento da personalidade e do “espírito democrático e pluralista”, impulsionando “a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários”, “com espírito crítico e criativo”, “respeitadores dos outros e das suas opiniões” (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, art.º 2º). Além disso, define-se também por uma experiência social que permite que a criança se descubra a si mesma e aos outros, desenvolvendo as interações e adquirindo bases para a aprendizagem, sendo que deve acontecer antes da idade da escolaridade obrigatória, sob diferentes formas, implicando a família e a comunidade (Delors et al., 1996). Posto isto, podemos afirmar que a educação se revela como “o amor à infância e à juventude, que devemos acolher nas nossas sociedades”, concedendo-lhes “o espaço que lhes cabe no sistema educativo (...), mas também na família, na comunidade de base [e] na nação” (*idem*, p. 11).

No entanto, “o mundo atual coloca desafios novos à educação” (Martins et al., 2017), na medida em que ocorre o abandono do chamado método tradicional, que se caracterizava pela mera transmissão de conteúdos por parte dos profissionais às crianças. Atualmente, os docentes devem assumir um papel de mediadores do conhecimento, existindo “uma ênfase na aprendizagem por meio do fazer e não pela transmissão” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2019, p. 5). Estes necessitam de promover aprendizagens curriculares que sustentem “a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada” (DL nº 240/2001, de 30 de agosto, cap. II). É essencial que o educador de infância e o professor proporcionem às crianças uma aprendizagem centrada nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors et al., 1996), articulando-os com as dimensões do perfil de desempenho docente explanadas no referido Decreto-Lei.

Neste sentido, aprender a conhecer caracteriza-se pela compreensão e aquisição de novos conhecimentos por parte das crianças, fundamentais para conhecerem o mundo que as rodeia, estimularem a sua curiosidade intelectual e o seu sentido crítico “mediante a aquisição da autonomia” (Delors et al., 1996, p. 91). Para isto, fomentando a dimensão profissional, social e ética, o docente tem de garantir a todas elas aprendizagens diversificadas, a fim de cooperarem para a sua plena inclusão (DL nº 240/2001, de 30 de agosto). Relativamente ao aprender a fazer,

argumentado outrora por Dewey (1916, citado por Sikandar, 2016), este pilar relaciona-se com o anterior visto que a criança adquire conhecimentos através de situações concretas e significativas pelo meio de interações e experiências espontâneas. Desta forma, o profissional docente deve promover aprendizagens de um currículo, recorrendo a estratégias diversas para garantir uma educação de qualidade, estabelecendo assim a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (Delors et al., 1996; DL nº 240/2001, de 30 de agosto).

No que respeita ao aprender a viver juntos, tal como defendido por Nóvoa (2019), este revela-se substancial para a criança aprender a cooperar e a respeitar o outro em todos os momentos. O docente tem a função de desenvolver a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, fomentando o desenvolvimento de relações pedagógicas de qualidade e o envolvimento ativo das crianças nas mesmas (DL nº 240/2001, de 30 de agosto). Por último, o aprender a ser, o que engloba os três pilares antecedentes, centraliza-se na promoção do desenvolvimento integral da criança, “espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (Delors, 1996, p. 99). Para tal, o docente, visando a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, precisa de reajustar a sua prática com base nas necessidades que concebe através da análise problematizada, da reflexão e da investigação individual ou conjunta (Delors et al., 1996; DL n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Assim, depreende-se que ser profissional docente requer a reflexão acerca das “dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado” (Nóvoa, 2019, p. 6), na medida em que o eu pessoal e o eu profissional encontram-se, inquestionavelmente, relacionados. O desenvolvimento profissional constrói-se com base no autoconhecimento e na autoconstrução, mas também com a reflexão conjunta com outros profissionais docentes, constituindo-se a associação entre a teoria e a prática. Os docentes devem procurar continuamente “novos saberes, numa atitude de empreendimento ativo, no processo de desenvolvimento ao longo do percurso profissional” (Day, 2001, citado por Marta, 2015, p. 140). À medida que a sociedade evolui estes também devem procurar evoluir, para “se adaptarem aos alunos e aos contextos de trabalho” e para que se formem profissionais competentes e prático-reflexivos (*idem*).

A construção do eu profissional “passa pela relação de proximidade com as crianças/alunos, que, no espaço educativo, deverá ser um lugar de afetividade a que a formação

deve dar particular atenção” (Marta, 2015, p. 146). Além do mais, ser educador de infância e/ou professor de 1º CEB exige a construção da identidade profissional ao longo da vida a partir da autoformação e da heteroformação, dentro da instituição educativa comunicando com todos os agentes educativos e fora desta “através da formação contínua (participação em conferências, congressos, ações de formação, outras graduações)” (Marta, 2015, p. 140).

Destacando o trabalho colaborativo, este é considerado um “poderoso fator de aprendizagem profissional” (Lima & Fialho, 2015) sendo impensável descobrir e aprender a profissão docente por si só, pois é necessário o auxílio e a cooperação com outros profissionais. Sem se alicerçar na reflexão com outros colegas docentes, o profissional de educação “não constrói novas práticas pedagógicas” visto que ninguém, individualmente, consegue gerir integralmente a profissão, “precisamos dos outros para nos tornarmos professores” (Nóvoa, 2019, p. 10). O trabalho colaborativo entre os agentes educativos favorece a partilha de conhecimentos, auxiliando no desenvolvimento das competências e dos saberes. De facto, ao longo da PES observou-se que os docentes reuniam e dialogavam frequentemente refletindo sobre a prática e sobre os projetos comuns e, ainda, desenvolviam um trabalho colaborativo juntamente com o par pedagógico, na medida em que cooperavam na planificação e reflexão das ações pedagógicas.

Além do mais, refletir com outros profissionais docentes demonstra-se, também, crucial na avaliação para o desenvolvimento de cada criança, visto que possibilita clarificar o que considera relevante e sustentar as suas decisões (Lopes da Silva et al., 2016). A avaliação é um instrumento promotor e explícito de uma qualidade de ensino e de aprendizagem (DL nº 240/2001, de 30 de Agosto), conceituada “como uma forma de conhecimento direcionada para a ação”, em que o profissional docente “valoriza os progressos de cada criança, comparando cada uma consigo própria de modo a localizar a evolução da sua aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15).

Na perspetiva de que o trabalho colaborativo deve ser coerente, dando continuidade às aprendizagens já realizadas (Lopes da Silva et al., 2016), objetiva-se que o docente de perfil duplo proporcione uma maior estabilidade nos momentos de transição, uma vez que, *a priori*, conhece “o âmbito de atuação dos ciclos vizinhos”, em virtude dos níveis educativos subjacentes à sua habilitação (Sim-Sim, 2009, p. 113). A transição entre a EPE e o 1º CEB divulga-se significativa no processo educativo, dado que se caracteriza pela “entrada da criança na escolarização

obrigatória, considerando-se, por isso, uma etapa fulcral e estruturante no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança que, muitas vezes, é vivida com algum sofrimento e angústia” (Ribeiro et al., 2018, p. 324). Quando a criança transita do jardim de infância para a escola, deixa “um espaço conhecido, um profissional de referência, rotinas e hábitos instalados e a segurança perante o que conhece e lhe é habitual” (Sim-Sim, 2009, p. 111). Neste âmbito, para que essa transição seja um processo benéfico, é essencial que as instituições possibilitem ambientes estimuladores de aprendizagem e de progresso para cada uma das crianças (*idem*), daí a relevância do trabalho colaborativo entre os profissionais docentes.

Esta transição vertical deve garantir a continuidade educativa e “proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97). Garantir uma transição favorável torna-se crucial e necessária para que a criança crie bem-estar social, emocional e cognitivo, sendo fundamental, seguindo a perspetiva ecológica de Bronfenbrenner, que estejam incluídos todos os intervenientes do processo educativo.

A criança deve ter um apoio peculiar por parte dos adultos nestes momentos, que lhe deverão “transmitir segurança e confiança nessa passagem para um novo ciclo, como uma oportunidade de crescer, de realizar novas aprendizagens, de conhecer outras pessoas e contextos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 98). Estes profissionais devem oferecer, em cada nível educativo, oportunidades de aprendizagem que possibilitem fomentar o desenvolvimento absoluto da criança, o aprender a ser, demonstrado anteriormente.

Assim, cabe ao educador juntamente com o professor do 1º CEB, propiciar uma transição benéfica para a escolaridade obrigatória, em cooperação com os familiares (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro), exercendo também “a função de uma permanente vigilância investigativa, envolvendo uma atitude de observação, questionamento e reflexão crítica sobre a adequação entre os objetivos formativos, os métodos adotados e os progressos das crianças” (Ribeiro et al., 2018, p. 326). Na EPE as crianças têm uma maior liberdade para se movimentarem e se expressarem, principalmente a partir do brincar, o qual será retratado posteriormente, tendo o professor de 1º CEB a função de lhes proporcionar ações e momentos dinâmicos, assegurando a sua motivação.

Reconhece-se, portanto, que o profissional de perfil duplo, com habilitação em ambas as valências, compreende melhor os desafios pelos quais as crianças terão que passar, sendo que tem uma maior amplitude de conhecimentos nestes níveis educativos, colaborando nas interações, na articulação curricular e na transição educativa, permitindo que estas avancem para a etapa seguinte de forma positiva e natural tendo por base a continuidade pedagógica. Além do mais, considerando o DL nº 79/2014, de 14 de maio, esta amplitude de saberes reforça a sua autonomia e segurança na relação com os outros, “traduzindo-se numa mais elevada qualidade de aprendizagem” das crianças e dos jovens.

A educação teve o contributo importantíssimo de grandes autores, nomeadamente, de Piaget, de Vygotsky e de Bronfenbrenner, que asseguraram a educação pela visão do construtivismo, do socioconstrutivismo e da perspectiva ecológica do desenvolvimento humano. Desta forma, o construtivismo é uma noção de Piaget caracterizada pela aprendizagem pela ação, dado que a criança através da interação e dos conhecimentos prévios constrói o seu próprio saber (Giusta, 2013). Essa ação mediada pelo sujeito tem explícitos dois conceitos fundamentais: a assimilação e a acomodação. A criança age, “tanto quando incorpora a experiência aos esquemas de interpretação já elaborados (assimilação), como quando modifica [os] seus esquemas para aproximar-se melhor da realidade (acomodação)” (Sanchis & Mahfoud, 2010, p. 21).

Assim, para que a criança aprenda é necessário partir-se sempre dos seus conhecimentos prévios, tal como se procedeu na PES, proporcionando-lhe atividades interessantes que permitam reorganizar e reestruturar os seus conhecimentos, de modo a adquirir novos conceitos. Ademais, no decorrer da prática foram igualmente disponibilizados vários recursos fundamentais, objetivando que a criança construísse o seu conhecimento de forma concreta e baseada na experiência, no aprender fazendo, tal como referido anteriormente.

Seguidamente ao surgimento da conceção e aprendizagem construtivista e do seu desenvolvimento na educação, Vygotsky definiu um novo conceito: o socioconstrutivismo, caracterizado pelo desenvolvimento das interações sociais, da linguagem e do psiquismo humano. Na perspectiva de uma prática educativa socioconstrutivista é importante que as crianças criem as suas hipóteses, formulem as suas perguntas e testem a sua validade, para que desenvolvam a reflexão como elemento dinamizador da aprendizagem, sendo que através dela estruturam, generalizam e concebem significado para as experiências vivenciadas (Boiko & Zamberlan, 2001; Giusta, 2013). Efetivamente, ao longo da PES, as crianças tiveram a

oportunidade de manifestarem as suas ideias, colocarem questões, investigarem e refletirem sobre as mesmas, sobretudo a partir da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), que será retratada posteriormente, assumindo o profissional o papel de observador, impulsionador e desafiador do seu desenvolvimento (Boiko & Zamberlan, 2001; Giusta, 2013).

No que concerne à perspectiva ecológica de desenvolvimento humano, impulsionada por Bronfenbrenner, esta defende que o desenvolvimento estabelece-se pela relação com o meio, em que a criança é influenciada, mas também influenciadora (Alves, 1997). Além disso, privilegia ambientes naturais, procurando apreender a realidade de forma abrangente, assim como é vivenciada e percebida pelo ser humano (Lopes da Silva et al., 2016; Martins & Szymanski, 2004). Esta perspectiva é essencial para compreender a realidade, a qual possibilitou, ao longo da PES, adequar o ambiente educativo de forma ativa às características, aos interesses e às necessidades das crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

Bronfenbrenner dividiu o ambiente educativo em quatro níveis visto que a sua organização se divulga fulcral para esta perspectiva, sendo eles o microsistema caracterizado como um “padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas” (1996, citado por Martins & Szymanski, 2004, p. 67), o mesossistema definido pelas inter-relações dos ambientes em que a criança participa ativamente, o exossistema determinado pelas esferas abrangentes que intervêm no desenvolvimento da mesma, apesar de esta não ser participante ativa, e o macrossistema delineado pelos restantes meios que influenciam o contexto cultural da criança (*idem*). Estes níveis estiveram presentes ao longo da prática pedagógica, na medida em que as interações das crianças diversificavam de nível para nível.

Considerando o suprarreferido acerca das três perspectivas, reflete-se que estas sustentam a aprendizagem através da interação com o meio natural e social, revelando-se de extrema importância para o desenvolvimento de um currículo que promova e apele à inclusão de todas as crianças, permitindo que enriqueçam competências humanas significativas e de qualidade.

Nesta linha de pensamento, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) asseguram que o desenvolvimento e o aprendizado da criança sucedem-se num contexto de interação social, desempenhando esta um papel ativo e central e caracterizando-se como “sujeito e agente do processo educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9), permitindo o

desenvolvimento de todas as suas competências. Desta forma, compete ao docente despertar essa evolução e aprendizagem para que, gradualmente, as suas decisões, opiniões, concepções e pontos de vista sejam explanados e discutidos.

Assim como evidenciado na CDC (1989), a participação ativa da criança surge também dos seus direitos como cidadão: o direito à informação, a tomar decisões em seu benefício e de expressar livremente a sua opinião e as suas perspectivas, sendo respeitada e ouvida (Unicef, 1989, art.º 12º). Realmente, na PES favoreceu-se a pedagogia da escuta e práticas pedagógicas participativas, para que a criança desenvolvesse a autonomia e o espírito crítico, visto que revela um papel dinâmico na construção do seu próprio conhecimento, tendo o direito de participar nas decisões relativas ao processo educativo. Nesta visão, ambiciona-se, como patenteado no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que a escola forme indivíduos com conhecimento a nível “factual, concetual, processual e metacognitivo”, com competências cognitivas e psicomotoras e atitudes seguindo valores éticos (Martins et al., 2017, p. 9), e ainda que reconheça a criança como um ser único, adaptando os processos de ensino às características e contextos individuais de cada uma, a fim de todas aprenderem e participarem na comunidade educativa (DL nº 54/2018, de 6 de julho).

A inclusão, no campo particular da educação, exige, primeiramente, recusar a exclusão de qualquer criança da identidade escolar e, para isso, a escola deve seguir uma estratégia de educação inclusiva, valorizando a colaboração ativa de todas elas para, deste modo, alcançarem competências académicas sem discriminação (Rodrigues, 2006). Neste âmbito, o profissional docente deve recorrer à diferenciação pedagógica contemplando a criança “como autor[a] da sua aprendizagem e parceir[a] do professor e dos colegas”, considerando-a “como [um] indivíduo com as suas características intrínsecas e extrínsecas psicossomáticas, sociais e culturais e tem como objetivo o sucesso educativo de cada um[a]” (Henrique, 2011, p. 171). Em suma, o docente deve dar resposta a todas as crianças da sua sala, respeitando as suas necessidades, os seus ritmos de trabalho e as suas dificuldades.

Neste âmbito, demonstra-se fundamental abordar a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) nos dois níveis educativos, sendo que parte dos interesses das crianças e são estas que gerem a sua própria ação, para que se desenvolva uma aprendizagem significativa (Kilpatrick, 2007). A MTP beneficia, também, o trabalho na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) da criança, defendida por Vygotsky, possibilitando uma ação mútua entre esta e o educador de

infância/professor. Pelo meio do trabalho de projeto, a criança “move[-se] adiante do seu próprio desenvolvimento” (Vygotsky, 1978, citado por Vasconcelos et al., 2012, p. 10). A educação alicerçada “no ato intencional prepara melhor para a vida, ao mesmo tempo que constitui a própria vida meritória” (Kilpatrick, 2007, p. 16).

Deste modo, o trabalho de projeto pode ser visto como uma metodologia pedagógica centralizada em problemas, que conjectura um elevado envolvimento de todos os participantes do grupo, valorizando, especificamente, o trabalho colaborativo. Este compreende o trabalho de investigação no terreno, a planificação e a intervenção, momentos estes desenvolvidos ao longo de toda a prática, a fim de responder aos problemas que foram surgindo (Vasconcelos et al., 2012).

A Metodologia de Trabalho de Projeto, a qual considera a criança como investigadora, está dividida em quatro fases basilares, como se pode verificar na figura 1 (Vasconcelos et al., 2012):

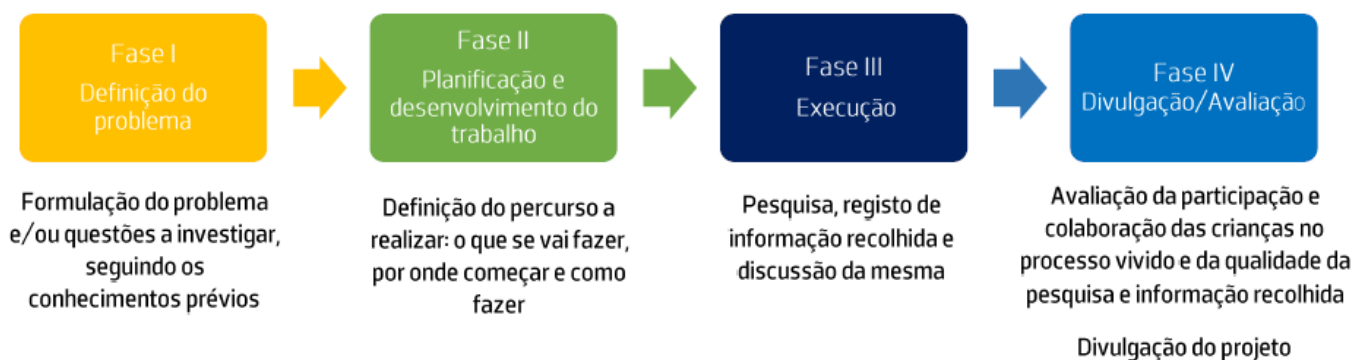


Figura 1 – Fases da Metodologia de Trabalho de Projeto

Assim sendo, o trabalho de projeto é uma metodologia ativa e construtivista que fomenta o desenvolvimento intelectual da criança e do docente, uma vez que todos estes intervenientes, assim como se sucedeu na PES, estão envolvidos na aprendizagem de forma colaborativa. Esta pretende educar e desenvolver a criança ao longo da sua vida impulsionando saberes, capacidades, a sensibilidade estética, emocional, moral e social. As crianças questionam, resolvem problemas colaborativamente e procuram um sentido para o mundo em que vivem, fortalecendo a aptidão de aprender cada vez mais (Vasconcelos, 2011; Vasconcelos et al., 2012). Esta metodologia auxilia na construção e desenvolvimento de aprendizagens significativas, incluindo as crianças na resolução de problemas reais e/ou na procura de respostas desconhecidas, assim como demonstrado no terceiro capítulo.

Desta forma, propicia o enriquecimento de competências essenciais, como “a recolha e tratamento de informação e, simultaneamente a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada, a atividade metacognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade” (Vasconcelos, 2011, p. 9). Efetivamente, no decorrer da PES, as crianças foram encorajadas a trabalhar colaborativamente, testando e investigando a fim de resolverem problemas do seu interesse.

Neste subcapítulo, revela-se ainda pertinente explorar o brincar na infância, principalmente no espaço exterior, visto que esta ação e este espaço são fundamentais nos dois níveis educativos. Este “jogo exploratório, de ação, espontâneo e livre” permite, principalmente nos primeiros anos de vida, que a criança se desenvolva, construa uma aprendizagem multidimensional e descubra o mundo que a rodeia (Neto, 2020, p. 37). O brincar é fundamental, não por ser uma estratégia de ensino ou um facilitador de aprendizagem, mas por ser uma atividade humana essencial para o desenvolvimento pessoal (Sarmiento et al., 2017). Vivemos num período, sobretudo causado pelo vírus SARS-Cov-2, em que é preciso recriar o tempo e o espaço para que a criança possa brincar de forma livre, contactando fisicamente com outras crianças (Neto & Lopes, 2018). Desta forma, é crucial que estas vivenciem experiências educativas no espaço exterior, na medida em que este espaço alargado e o contacto com os elementos naturais permitem um meio pedagógico que deve ser valorizado para a planificação de atividades com igual rigor como acontece para o espaço interior (Bento & Portugal, 2016).

As crianças que brincam no espaço exterior aprendem melhor dentro das salas, isto demonstra que estas quando manifestam um jogo de atividade física moderada no exterior têm uma maior competência de atenção e de concentração nas aprendizagens (Neto & Lopes, 2018). Depois de passarem muitos meses confinadas em casa, as crianças precisam de gastar as energias e de brincar com os seus pares, por isso considerou-se fundamental, ao longo da PES, criar mais atividades pedagógicas ao ar livre e um maior contacto com a natureza, de forma a impedir a contaminação do vírus e a incluir as crianças no meio escolar. Além do mais, brincar e ser ativo no exterior é uma ótima maneira de conquistar imunidade, criando assim mais motivação, entusiasmo e práticas centralizadas no jogo livre (Neto, 2020).

Atendendo aos paradigmas e conceções mencionadas e exploradas, bem como ao perfil duplo de docência, nos próximos dois subcapítulos será apresentado um quadro concetual específico de ambas as valências educativas, de EPE e de 1º CEB.

1.2. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: A PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Educação Pré-Escolar caracteriza-se por ser “a primeira etapa da educação básica no processo da educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação” de modo a contribuir para a formação e desenvolvimento harmonioso da criança, atendendo à sua absoluta integração na sociedade “como ser autónomo, livre e solidário” (Lei-Quadro nº 5/1997, capítulo II, art. 2º). No entanto, a sua frequência é de carácter facultativo para as crianças entre os 3 anos de idade e o ingresso no ensino básico. O Estado consagrou, na promulgação da Lei nº 85/2009, de 27 de Agosto, a sua universalização a partir dos 5 anos de idade, determinando posteriormente, na Lei nº 65/2015, de 3 de Junho, a sua universalização a partir dos 4 anos de idade.

Neste sentido, para que se estabeleçam relações de cooperação entre as famílias e os agentes educativos, compete ao educador de infância planificar atividades enriquecedoras e momentos de partilha com as mesmas, tendo estas o dever de participarem, voluntariamente, nas atividades educacionais de animação seguindo as orientações da direção pedagógica da instituição (Lei-Quadro nº 5/1997, Capítulo II, art. 4º). Na prática da EPE não foi possível colaborar presencialmente com as famílias, porém a criança era interlocutora dos momentos vividos e experienciados com a tríade, como se poderá verificar no terceiro capítulo. Na perspetiva de Vasconcelos (2004, citado por Marta & Lopes, 2014, p. 5478), a profissão de educador de infância tem sido valorizada e “[...] reconhecida socialmente como uma das mais fundamentais do sistema educativo”. Os educadores de infância revelam uma identidade profissional nas interações com a sociedade e com outros profissionais (Marta & Lopes, 2012), coligando-se, a esta profissão, “as qualificações, os saberes, os aspetos pessoais e os processos contextuais e sociais que contribuem para a [sua] profissionalidade” (Marta & Lopes, 2014, p. 5476).

Nesta continuidade e de modo a melhorar a qualidade da prática educativa do educador de infância, publicaram-se, em 1997, aprovadas pelo Despacho nº 5220/1997, de 10 de fevereiro, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), reformuladas em 2016. Este documento destina-se “a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5), divulgando-se numa referência comum para todos os educadores da rede nacional. Neste documento, estão conjeturadas três áreas do conhecimento: a Área da

Formação Pessoal e Social, considerada uma área transversal, a Área da Expressão e Comunicação – uma área básica, encontrando-se dividida em quatro domínios, sendo eles o domínio da Educação Física, o domínio da Educação Artística, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o domínio da Matemática e, por fim, a Área do Conhecimento do Mundo, uma área integradora. Estas áreas são “como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 31).

As OCEPE, considerando que o educar e o cuidar estão extremamente interrelacionados, baseiam-se em fundamentos e princípios orientadores que estabelecem “o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes [igualmente] indissociáveis”, contribuindo para o enriquecimento da criança, a nível motor, social, emocional, cognitivo e linguístico, principalmente através das interações e oportunidades educativas que o educador providencia. Estas determinam que a criança é o sujeito e agente do processo educativo, revelando-se fundamental ter por base o que esta já sabe, valorizando as suas competências para a promoção e aquisição de novas aprendizagens. Ademais, evidenciam ainda que o educador de infância deve promover uma construção articulada do saber, a fim das diferentes áreas referidas precedentemente não serem “vistas como compartimentos estanque, mas abordadas de uma forma globalizante e integradora” (Despacho nº 5220/1997, de 10 de fevereiro).

Nesta continuidade, para que o educador aja com intencionalidade educativa, precisa de refletir sobre a sua prática e sobre o seu papel profissional, estabelecendo “um ciclo interativo – observar, planear, agir, avaliar”, de modo a construir e gerir o seu currículo (DL nº 241/2001, de 30 de agosto, cap. II; Lopes da Silva et al., 2016, p. 5). Este profissional deve planificar tendo em conta os interesses e dificuldades das crianças e viabilizando a flexibilidade, de forma a valorizar cada criança e o seu desenvolvimento de qualidade, assim como se sucedia na PES. A organização do ambiente educativo é constituído pelas dimensões educativas: a organização do grupo, do espaço, do tempo, das relações entre familiares e outros docentes (Lopes da Silva et al., 2016).

Para se promover uma prática educativa coerente, torna-se relevante a avaliação na EPE numa dimensão diagnóstica e formativa, desenvolvendo-se contínua e interpretativamente procurando que a criança seja a protagonista das suas aprendizagens. A avaliação diagnóstica ocorre no início do ano letivo e com ela objetiva-se compreender o que cada criança e o grupo já

sabem e são capazes de fazer, identificar os seus interesses e as suas necessidades, bem como os seus contextos familiares (DL nº 55/2018, de 6 de julho). A avaliação formativa acontece ao longo do processo de aprendizagem e permite acompanhar a criança para que conscientize o que já aprendeu e o que ainda lhe falta aprender (*idem*). A avaliação caracteriza-se como um instrumento de apoio e de suporte nas tomadas de decisão do educador e exige a promoção de estratégias de intervenção apropriadas às especificidades de cada criança. Para isso, deve recair na observação contínua do desenvolvimento da criança, de forma a permitir reajustar a ação educativa para a construção de novas aprendizagens.

Todavia, para que o educador de infância desenvolva aprendizagens com significado deve também, para além de compreender e ter em consideração os documentos legislativos e orientadores, ter conhecimentos sobre as diversas abordagens pedagógicas, de modo a construir o seu próprio perfil docente com intencionalidade educativa. Esta intencionalidade foi visível na PES ao integrar na gestão e construção do currículo as abordagens: *Pedagogia em Participação*, *High-Scope (H-S)*, *Reggio Emilia* e *Movimento da Escola Moderna (MEM)*, que influenciaram o desenvolvimento da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), abordada no subcapítulo anterior. Adotar um modelo pedagógico é um fator de qualidade para a sustentação da práxis profissional, revelando-se também um “poderoso instrumento de mediação da teoria e da prática” (Oliveira-Formosinho et al., 2007, p. 40). Assim sendo, serão elencadas de imediato, na figura 2, as características primordiais das abordagens pedagógicas mencionadas.

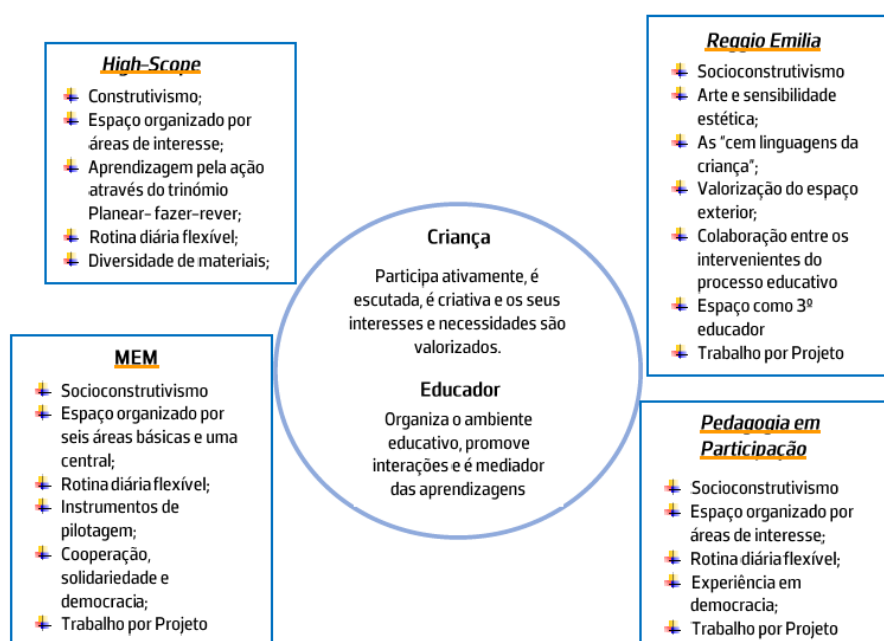


Figura 2 – Modelos Curriculares (Adaptado de Oliveira-Formosinho et al., 2007; Hohmann & Weikart, 2011)

Como se pode verificar no esquema apresentado, todos os modelos pedagógicos ressaltam um elemento principal: a criança no epicentro da ação educativa, a fim de desenvolver a sua autonomia e autoconstrução tendo o educador, assim como patenteado no subcapítulo anterior, o papel de mediar e orientar o processo de aprendizagem. Estes modelos baseiam-se numa “pedagogia transformativa que credita a criança com direitos, compreende a sua importância, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica numa atividade compartimentada” (Oliveira-Formosinho et al., 2007, p. 15).

Assim, com base no contexto de estágio em que se desenvolveu a PES, salienta-se que a Pedagogia em Participação esteve integrada em todos os modelos evidenciados, uma vez que o processo de aprendizagem era pensado como um espaço partilhado entre o adulto e a criança, permitindo a sua continuidade educativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Este estava organizado de modo a promover “abordagens holísticas e uma educação para a democracia” (*idem*, p. 21), sendo que a criança era caracterizada como detentora de competências e com direito à participação, desenvolvendo ações conjuntamente com a tríade pedagógica.

Relativamente à abordagem pedagógica *High-Scope*, incitada por David Weikart, esta centraliza-se na aprendizagem pela ação, na medida em que as crianças “constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” através das “experiências diretas e imediatas” e da reflexão sobre as mesmas (Hohmann & Weikart, 2011, p. 5). *High-Scope* defende que é fundamental proporcionar às crianças “experiências-chave” (*idem*, p. 32), para que se desenvolvam social, cognitiva e fisicamente. Para tal, a sala de atividades deve estar dividida por áreas de interesse de forma a possibilitar a independência da criança, divulgando-se fulcral que disponham de diversos materiais, agrupados de forma perceptível e estimulante, para facilitar a sua visualização e posterior arrumação.

Deve-se, também, ter em vista as positivas interações adulto-criança sendo que “o papel do adulto é basicamente o de criar situações que desafiem o pensamento atual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo” (Oliveira-Formosinho et al., 2007, p. 71), permitindo ainda que esta construa, por si só, conhecimentos. Além disso, este modelo estabelece que a rotina diária está planeada a fim de apoiar a iniciativa da criança, tendo por base o trinómio planear-fazer-rever: inicialmente, as crianças decidem o que vão fazer, seguidamente escolhem os materiais que vão utilizar, executam o que planearam, e finalmente partilham e refletem o que realizaram com o grupo e com o adulto (Hohmann & Weikart, 2011).

Quanto à abordagem *Reggio Emilia*, impulsionada por Loris Malaguzzi, esta emerge devido à “vontade das famílias construir[em] um mundo melhor pelo meio da educação” (Sá, 2010, p. 57), constituindo, a partir do trabalho em equipa com os educadores de infância, um espaço organizado de modo a proporcionar o desenvolvimento das interações, da comunicação e da aprendizagem colaborativa. O cuidado com o ambiente, principalmente na disposição do mobiliário, dos materiais e dos objetos caracteriza o espaço como o terceiro educador (Oliveira-Formosinho et al., 2007).

Malaguzzi destaca a importância dos espaços verticais nesta abordagem, assegurando que “as nossas paredes falam, documentam” (1994, citado por Oliveira-Formosinho et al., 2007, p. 106), visto que são expositores, temporários ou permanentes, da documentação das ações que as crianças e os adultos concretizam. Além disso, quando se remete para a abordagem *Reggio Emilia*, não se pode descurar que o espaço exterior é, igualmente, organizado e planeado para promover a continuidade dos projetos e atividades que se realizam no espaço interior. Este espaço “é adaptado às idades e características desenvolvimentais das crianças, oferecendo múltiplas oportunidades de realizar experiências ativas, o que favorece o desenvolvimento cognitivo e social” (Oliveira-Formosinho et al., 2007, p. 105).

No que concerne ao MEM, criado por Célestin Freinet, os seus apologistas precisam as instituições “como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática”, na qual os educadores, cooperativamente, oferecem às crianças ferramentas necessárias para conviverem em sociedade, atendendo sempre às suas características pessoais (Oliveira-Formosinho et al., 2007, p. 127). O MEM privilegia a formação de grupos de crianças com idades heterogéneas, de modo a garantir o respeito pelas individualidades de cada uma “no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe o enriquecimento cognitivo e sociocultural” (*idem*, p. 131).

Este modelo divide o espaço educativo em áreas básicas, organizadas de forma a criarem um ambiente aproximado do que as crianças estão acostumadas no seu dia a dia. Contudo, apesar do modelo H-S dividir, igualmente, a sala de atividades em áreas de interesse, estas são díspares em ambas as abordagens. Salienta-se, tal como na abordagem *Reggio Emilia*, que as paredes são “expositores permanentes das produções das crianças onde rotativamente se revêm nas suas obras de desenho, pintura”, nas produções de pré-escrita e nos instrumentos de pilotagem (Oliveira-Formosinho et al., 2007, p. 133).

Na EPE as abordagens pedagógicas supramencionadas verificaram-se ao nível da organização do espaço, dos materiais, da rotina diária e das interações adulto-criança. Relativamente à organização do espaço, seguindo o modelo pedagógico H-S e o modelo MEM, este encontrava-se dividido por áreas de interesse, patenteadas no segundo capítulo, permitindo que a criança criasse e experienciasse diversos papéis sociais, interações e relações através do jogo (Oliveira-Formosinho et al., 2007). Nos espaços verticais estavam presentes instrumentos de pilotagem da ação educativa, ligados à abordagem pedagógica MEM, como o mapa das presenças, o calendário mensal e o mapa do tempo. Também seguindo a abordagem *Reggio Emilia*, o espaço exterior mereceu a mesma importância que o interior, sendo planeado e organizado de forma a possibilitar a continuidade das ações pedagógicas realizadas no espaço interior, favorecendo o desenvolvimento social e cognitivo das crianças.

No que diz respeito à organização dos materiais, as áreas de interesse dispunham de diversos materiais de fácil acesso para as crianças realizarem as suas brincadeiras e jogos, no entanto devido à situação pandémica muitos tiveram que ser recolhidos, de modo a não se revelarem uma forma de contágio. Destaca-se, que no final de cada momento de jogo, tal como defende o modelo H-S, as crianças arrumavam todos os materiais nos seus devidos lugares. Estes eram escolhidos e organizados pelo adulto, de acordo com os interesses e necessidades desenvolvimentais das crianças, assim como evidenciado na abordagem pedagógica *Reggio Emilia*.

Em relação à rotina diária esta era flexível e permitia que as crianças desenvolvessem a autonomia e a independência, visto que lhes era dada a oportunidade de se expressarem sobre as suas intenções, propiciando o processo planear-fazer-rever, tão defendido pela abordagem H-S (Hohmann & Weikart, 2011). No momento do acolhimento, as crianças, acompanhadas pela tríade, tinham a possibilidade de decidir as ações que pretendiam realizar ao longo do dia, tal como evidencia *Reggio Emilia* e o MEM, selecionando também os materiais e elementos necessários para a concretização das mesmas.

Para além disso, privilegiavam ainda, em vários momentos, da oportunidade de escolherem com quem queriam trabalhar, se sozinhas, em pequenos grupos, em grande grupo ou com os adultos. Por último, no que diz respeito às interações adulto-criança e seguindo a perspectiva do modelo H-S, a tríade pedagógica criou situações desafiantes para o desenvolvimento do pensamento da criança, provocando assim o conflito cognitivo, para que esta

reconstruísse, por si só, o empenhamento ativo e individual. Criou de igual modo, perspetivando *Reggio Emilia*, um contexto educacional motivador, de conforto, de confiança e no qual as crianças eram escutadas e valorizadas (Oliveira-Formosinho et al., 2007).

Assim sendo, tendo em conta o que referido acerca das abordagens pedagógicas evidenciadas na PES, conclui-se que na etapa da EPE as crianças desenvolvem a sua personalidade, adquirem as primeiras regras, os primeiros valores, como a cooperação, a entreajuda e o respeito e aprendem, também, a ter autonomia e certas responsabilidades, a trabalhar em grupo e a desenvolver as suas interações. Visto que a criança “é um ser criativo por excelência”, requer ao educador de infância uma profissionalidade que fomente a preparação de “um ambiente propiciador da expressão artística e da dimensão afetivo-relacional” (Marta & Lopes, 2014, p. 5476). A criatividade é um dos indicadores da profissionalidade do educador de infância, sendo que um educador criativo apresenta uma elevada flexibilidade, adaptando-se melhor às mudanças e desafios, propõe e organiza atividades significativas e acompanha as particularidades e necessidades de cada criança.

Neste âmbito, realça-se que na EPE os diversos momentos pedagógicos proporcionados às crianças decorreram através do brincar, como será visível no terceiro capítulo, sendo que esta é uma “atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10; Sarmiento et al., 2017). Os benefícios desta atividade de escolha livre são bastante significativos em termos de capacidade motora, cognitiva, social, emocional, autoconfiança e autonomia e a ausência do brincar e ser ativo na infância “pode provocar um menor desenvolvimento de áreas importantes do córtex pré-frontal e dificultar a edificação de um cérebro pós-social, essencial, entre outras coisas, para adequadas tomadas de decisão” (Neto, 2020, p. 40).

A criança quando brinca desenvolve a linguagem, a inclusão e o pensamento criativo, conhece a realidade que a rodeia, apropria-se progressivamente de conceitos que lhe possibilitam dar sentido ao mundo, percebe as suas capacidades e fragilidades, “aprende a superar-se, a ganhar e a perder” e aprende as regras de convivência e de cooperação (Lopes da Silva et al., 2016; Sarmiento et al., 2017, p. 16). Nesta perspetiva, o par pedagógico valorizou o espaço e o tempo dedicado a esta ação e envolveu-se “no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas”, para as conhecer melhor, procurando compreender os seus interesses e perspetivas e encorajando-as a explorar e a investigar (Lopes da Silva et al., 2016, p. 11).

Em suma, a EPE é uma etapa fulcral na vida das crianças, visto que se caracteriza como um contexto educativo facilitador da integração plena da criança, a qual explora o mundo, constrói o seu próprio conhecimento e interage com outras crianças e adultos. Ao longo da PES pretendeu-se que as crianças a partir do brincar se desenvolvessem e adquirissem inúmeras competências, tendo sempre em atenção os aspetos e abordagens pedagógicas suprarreferidas. Neste seguimento, abordar-se-ão igualmente, de imediato, as especificidades do 1º CEB.

1.3. PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO: A PRIMEIRA ETAPA DO ENSINO OBRIGATÓRIO

O 1º CEB caracteriza-se por ser “universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de quatro anos. Neste âmbito, as crianças com 6 anos de idade ingressam neste nível de ensino, ou então, se requerido pelos encarregados de educação, podem albergar as que completem os 6 anos entre 16 de setembro e 31 de dezembro (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, art.º 6º, nº 1 e 2). Este nível pretende, tal como preconizado na LBSE, assegurar a todas as crianças uma formação equilibrada que estimule o seu desenvolvimento cognitivo e motor e garantir uma educação comum que possibilite “a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética”, com base no saber e saber-fazer (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, art.º 7º, alínea a)).

A primeira etapa do ensino obrigatório é globalizante e da responsabilidade de um único professor que leciona as várias componentes curriculares de forma articulada, podendo ser coadjuvado nas diversas áreas especializadas, tendo sempre em consideração os objetivos a alcançar pelos alunos neste nível de ensino (DL nº 55/2018, de 6 de julho; Lei nº 46/86, art.º 8º, alínea a)). Estes objetivos pressupõem o “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, art.º 8º).

Assim sendo, tendo por base o Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, distinguem-se na matriz de 1º CEB, as áreas de frequência obrigatória, especificamente o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, o Apoio ao Estudo, a Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Música e Dança), a Educação Física e a Oferta Complementar. Ademais, a

estas áreas curriculares incorpora-se o inglês no 3º e 4º ano lecionado por um docente coadjuvante. Quanto às áreas de carácter facultativo, igualmente lecionadas por professores coadjuvantes, verificam-se as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e a Educação Moral e Religiosa.

Posto isto, importa aludir a coadjuvação docente, visto que se “assume como um ‘conceito-chave’ na gestão curricular feita pelos professores”, sendo “imprescindível à eficácia do desenvolvimento dos projetos da escola” (Roldão, 2009, citado por Lima & Fialho, 2015, p.32). Esta torna-se necessária nas diversas áreas estruturantes por professores do respetivo agrupamento, uma vez que “é dada a possibilidade à escola de prever coadjuvações (...) sempre que adequado, privilegiando, para o efeito, os recursos humanos” (DL nº 55/2018, de 6 de julho, anexo I, alínea c)). Efetivamente, ao longo da PES observou-se a coadjuvação na Educação Física, na Educação Artística e no Inglês por parte de professores pertencentes ao agrupamento.

A prática de coadjuvação centraliza-se “na possibilidade de uma colaboração eficaz, efetiva e espontânea que parta da personalidade do docente como indivíduo e a incorpore numa profissionalidade coletiva” (Tadeu & Machado, 2017, p. 773). Neste âmbito, a aprendizagem profissional desenvolve-se a partir do trabalho colaborativo, em que os membros partilham o objetivo comum, cooperam, ajudam-se e aprendem interagindo uns com os outros (Lima & Fialho, 2015). Além do mais, dialogam para a tomada de decisões relativamente ao processo de aprendizagem das crianças e gerem as situações com que são confrontados diariamente, tal como se verificou no decorrer da PES (Leite & Pinto, 2016).

O docente titular “desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção das aprendizagens dos alunos”, procurando o desenvolvimento integral dos mesmos (DL nº 241/2001, de 30 de agosto). Além disso, colabora na construção e na avaliação do projeto institucional e cria, em articulação com outros docentes, o projeto curricular da sua turma que lhe permite conhecer as características de cada criança, podendo este ser modificado e/ou reajustado ao longo do ano letivo (*idem*). Desta forma, este assume-se como orientador e facilitador no processo de ensino e aprendizagem das crianças, apoiando-se na investigação e reflexão sobre as suas práticas, de modo a melhorá-las e adequá-las ao contexto educativo.

Neste sentido, a fim de auxiliar o professor de 1º CEB na promoção de uma aprendizagem significativa e inclusiva foi divulgado o documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), tendo como princípios orientadores a base humanista, o saber – o centro do processo educativo, a aprendizagem, a inclusão, a coerência e flexibilidade, a adaptabilidade e ousadia, a sustentabilidade e a estabilidade (Martins et al., 2017). À saída da escolaridade obrigatória, os alunos beneficiarão de um conhecimento alargado dos conteúdos das diversas componentes letivas e possuirão competências e capacidades para se reivindicarem enquanto cidadãos (Roldão et al., 2017).

Contudo, para além deste documento, salientam-se também os Programas e Metas Curriculares, homologados pelo Despacho nº 5306/2012, de 18 de abril, considerados diretrizes específicas, articuladas entre ciclos de ensino, dado que explanam os conteúdos que devem ser abordados em cada ano de escolaridade. Porém, como evidenciavam uma vasta dimensão, dificultando o desenvolvimento dos alunos, foram publicadas as Aprendizagens Essenciais (AE), consagradas pelo Despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho, visando a flexibilização e a gestão curricular. Este último documento apresenta-se como o mais recente e evidencia uma articulação com o PASEO, exibindo um carácter individual e propiciando, deste modo, momentos centrados na qualidade de aprendizagem de todas as crianças (Despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho).

As AE encontram-se organizadas com base nos ciclos de ensino, de acordo com a matriz curricular em vigor, onde estão mencionadas as áreas curriculares e estipulada a carga horária semanal para cada uma delas, sendo que o Português e a Matemática apresentam uma maior predominância, aludindo no mínimo sete horas semanais. No entanto, apesar de se verificar uma discordância horária entre as componentes curriculares, todas são fulcrais para o desenvolvimento individual, coletivo, cultural e intelectual das crianças (DL nº 55/2018, de 6 de julho).

O docente titular tem total autonomia para fomentar a interdisciplinaridade, tomar decisões e ensinar os conteúdos que considera apropriados para a educação de cidadãos ativos e responsáveis. De facto, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) concede a gestão do currículo de acordo com as matrizes curriculares-base e estabelece a “possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no «Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória» (Despacho nº 5908/2017, art.º 2º, alínea e)). Para além disso, este projeto orienta as escolas e os

docentes a “investirem noutros modelos de organizar os espaços e os tempos de trabalho, bem como a proporem um outro tipo de atividades e estratégias”. Durante o decorrer da PES, procurou-se disponibilizar e utilizar variados recursos, como demonstrado no terceiro capítulo, diversificando as formas de abordar os conteúdos propostos, com o objetivo de fomentar o desenvolvimento da inteligência e autonomia dos alunos (Cosme, 2018, p. 7).

Neste âmbito, é essencial que a aprendizagem seja significativa e, para tal, deve existir uma relação entre os conhecimentos a adquirir e as situações vivenciadas (os conhecimentos adquiridos) que permitam aos alunos “estabelecer interações com o que [lhes] é próximo e familiar” (Leite, 2012, p. 88). Nesta perspetiva, destaca-se a articulação curricular dado que é fundamental para promover momentos que deem “sentido e utilidade ao que se aprende” (*idem*, p. 90). Esta caracteriza-se pela relação existente entre as áreas curriculares e os seus conteúdos, através da multidisciplinaridade, interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade.

Assim, no decorrer da PES foi possível observar a interdisciplinaridade presente ao longo da prática pedagógica da professora titular e nas planificações dinamizadas pelo par pedagógico. Ademais, a implementação de atividades inspiradas na MTP permitiram articular as várias componentes curriculares, desenvolvendo-se assim um projeto de carácter transdisciplinar, como patente no terceiro capítulo. A articulação de conteúdos promove uma aprendizagem significativa e mais próxima da realidade dos alunos, dado que estes estabelecem relações com o que já conhecem e o que ainda estão a aprender.

Para além do supramencionado, o docente deste nível educativo deve promover um clima de bem-estar afetivo (DL nº 241/2001, de 30 de agosto, art.º 3º, anexo nº 2), visto que a prática pedagógica do 1º CEB “diferencia-se bastante, de um modo geral, da prática pedagógica dos outros níveis de ensino” (Silva, 2005, p. 3). Os alunos desta faixa etária carecem ainda, para além da relação pedagógica, da relação pessoal, a qual fomenta uma eminente proximidade afetiva entre professor e aluno (*idem*). Quando o docente compreende as emoções dos alunos, estrutura-se uma relação pedagógica favorável e, conseqüentemente, cria-se uma afetividade para o desenvolvimento de saberes. No entanto, este profissional não deve “perder de vista a concretização das finalidades educativas inerentes ao ato pedagógico” (Freire et al., 2012, p. 160). Ademais, saber identificar as emoções das crianças permite também auxiliá-las a expressar e geri-las adequadamente. Desta forma, o professor deste nível educativo apresenta “uma maior

responsabilidade pelo desenvolvimento global da criança, tanto ao nível das aprendizagens académicas e sociais, como também ao nível afetivo, emocional e moral” (Silva, 2005, p. 4).

Posto isto, a sua atuação “deve ser planeada, concebida e flexibilizada para que todos os alunos possam estar implicados com proveito nos processos de aprendizagem” (Rodrigues, 2014, p. 15). Este profissional deve centrar-se na criança, nas suas especificidades e educar com “qualidade, equidade e excelência” todas elas (*idem*, p. 13). Segundo o DL nº 54/2018, de 6 de julho, a equidade divulga-se como um princípio orientador da educação inclusiva, devendo a criança ser acompanhada e apoiada para desenvolver o seu potencial de aprendizagem. Nesta sequência, para que tal aconteça, o docente deve adotar e reajustar a sua prática em prol das capacidades de todos, tendo em conta que possuem características diferentes e diversas formas de aprendizagem, pois “quem ensina, ensina algum conteúdo, e ensina-o a determinados sujeitos inevitavelmente diversos” (Roldão & Ferro, 2015, p. 576).

A Teoria das Inteligências Múltiplas estudada por Gardner evidencia que o ser humano desenvolve diversas inteligências, defendendo que “uma inteligência nunca se manifesta isolada no comportamento humano[, cada] tarefa, ou cada função envolve uma combinação de inteligências” (Smole, 1999, p. 11). Gardner identificou sete faculdades mentais: a linguística, a lógico-matemática, a musical, a espacial, a cinestésica-corporal, a interpessoal e a intrapessoal. Assim, perante esta teoria, compreende-se que cada criança possui uma pluralidade de capacidades e inteligências, revelando-se, portanto, essencial “entender as diferenças no perfil intelectual dos alunos e formar uma ideia de como desenvolvê-lo” (*idem*, p.13).

Deste modo, o docente deve acompanhar os seus alunos e proporcionar-lhes momentos que viabilizem o desenvolvimento das suas competências e inteligências. Deste modo, no decorrer da PES a tríade planificou e desenvolveu atividades pedagógicas recorrendo a estratégias diversificadas, como demonstrado no terceiro capítulo, procurando respeitar os ritmos de aprendizagem de cada criança, de modo a responder às suas dificuldades, às suas necessidades e aos seus interesses, patentes no segundo capítulo, com o objetivo de lhes proporcionar uma educação de qualidade.

Nesta continuidade, tendo em conta a importância da utilização de diversos recursos e estratégias educativas, a fim de promover o desenvolvimento holístico dos alunos, torna-se essencial evidenciar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como uma estratégia de promoção da diversificação de recursos digitais. A inserção das TIC na sala de aula contribuem

para uma maior participação, envolvimento, motivação e, conseqüentemente, uma aprendizagem mais ativa por parte dos alunos. Atualmente, as crianças vivem familiarizadas com as mesmas constituindo uma “geração digital que [mudou] os seus modos de comunicação e de entretenimento”, sendo “necessárias escolas e professores também eles da era digital” (Quadros-Flores et al., 2009, p. 716). As ferramentas TIC auxiliam os docentes na abordagem de conteúdos de forma mais clara, dinâmica e atraente para que os alunos revejam e consolidem os conhecimentos, assim como ocorreu ao longo da PES. Além do mais, estas possibilitam a promoção de estratégias pedagógicas diversificadas e permitem atender às diferenças individuais de cada aluno (*idem*).

As TIC, apoiadas num paradigma construtivista, visam o desenvolvimento e a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, em que “o aluno é visto como construtor de conhecimento e o professor como mediador” dos momentos e ambientes de aprendizagem (Peixoto & Araújo, 2012, p. 257). No decorrer da PES tentou-se, igualmente, promover as TIC através de jogos que permitissem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, tal como explanado no terceiro capítulo, uma vez que estes fomentam o lúdico, o envolvimento ativo, a motivação, a atenção, a imaginação, o trabalho em grupo e a cooperação.

A ludicidade e a utilização de jogos digitais na sala de aula são consideradas estratégias de ensino propícias, não só para cativar o interesse e despertar a curiosidade por parte dos alunos (Tenório et al., 2016), mas também para estes enriquecerem o seu desenvolvimento intelectual (Alves & Bianchin, 2010). Todavia, salientam-se, do mesmo modo, os jogos físicos uma vez que contribuem igualmente para um maior envolvimento e atenção, estimulando o desenvolvimento e a aquisição de competências essenciais para o processo de ensino e aprendizagem (Neto, 2020). A criança quando joga “experimenta, inventa, descobre, aprende e confere habilidades”, desenvolvendo assim as suas potencialidades (*idem*, p. 283).

Ainda no âmbito das estratégias utilizadas em sala de aula, emergem igualmente as fundamentais para o empenho e atenção dos alunos, sendo elas, entre outras, as estratégias de relaxamento para estes tranquilizarem e retomarem ao ambiente de aprendizagem. Sendo assim, destacam-se, particularmente, as técnicas de *mindfulness*, utilizadas nas práticas pedagógicas, alusivas “à capacidade de prestar atenção, no momento presente, a tudo o que surgir interna ou externamente, sem se prender em julgamentos ou desejar que as coisas fossem diferentes” (Kabat-Zinn, 2003, citado por Rahal, 2018, p. 348). Hoje em dia, as sessões de *mindfulness* são

utilizadas cada vez mais nas escolas e introduzidas no currículo, dado que fomentam o treino da mente, contribuindo para a atenção plena das crianças, para a libertação da ansiedade, do stress, das angústias e das preocupações.

De facto, ao longo da PES observou-se que, quando se dinamizavam este tipo de sessões, acompanhadas por músicas, vídeos, áudios, exercícios de respiração e de imaginação (transportando a criança para outro lugar através da criatividade), como se pode verificar no terceiro capítulo, as crianças acalmavam e concentravam-se apenas no momento presente, esquecendo a agitação dos intervalos e, por vezes, os conflitos existentes entre os colegas. Neste sentido, a prática destas técnicas “não é apenas um complemento opcional para melhorar o ambiente de aprendizagem ou promover o relaxamento”, é também “indispensável para a aprendizagem ideal e o equilíbrio emocional, e para proteger o cérebro em desenvolvimento dos efeitos negativos do stress” (Snel, 2010, p. 14).

Nesta linha de pensamento, considerando o supramencionado em relação à construção do currículo e ao respeito pelos ritmos de aprendizagem de cada criança, importa realçar a avaliação, tal como abordado anteriormente no presente capítulo, visto que esta constitui uma das fases cruciais e integradoras do desenvolvimento curricular (Roldão & Ferro, 2015) e possibilita a recolha de informação acerca do seu desenvolvimento. O docente deve avaliar, “recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem” (DL nº 241/2001, de 30 de agosto, anexo nº 2). A avaliação pode ser traduzida em diferentes modalidades: diagnóstica, formativa e sumativa. Ao longo da PES, recorreu-se à avaliação formativa, sendo que se realizava contínua e sistematicamente para recolher informação crucial para o processo de ensino e aprendizagem (DL nº 55/2018, de 6 de julho). Esta modalidade tem como principal objetivo “melhorar e regular as aprendizagens e o ensino e (...), por isso, é necessária para o desenvolvimento dos sistemas educativos” (Fernandes, 2006, p. 25).

Assim, auxiliou-se os alunos na resolução de tarefas, de forma a perspetivar os conhecimentos adquiridos e “as capacidades e atitudes desenvolvidas no âmbito das áreas de competências inscritas” no PASEO (DL nº 55/2018, de 6 de julho, art.º 24º). Ademais, a díade utilizou igualmente instrumentos de avaliação, nomeadamente as grelhas de observação, que permitiram estabelecer parâmetros para compreender e verificar as dificuldades bem como a evolução das crianças ao longo do processo educativo. Considera-se essencial que o docente

avaliar o aluno com base na articulação “dos temas e conteúdos de uma disciplina e das capacidades necessárias para lhes ter acesso, os compreender e os usar com eficácia”, tendo em consideração que para além de saber enunciá-los, “sabe pensar sobre eles, analisar, usar [e] aplicá-los com eficácia” (Roldão & Ferro, 2015, p. 584).

Em suma, a PES regeu-se pelo quadro teórico apresentado, interligando-se a dicotomia teoria-prática e contribuindo para a construção do perfil específico da futura docente de 1º CEB. Ao longo da prática procurou-se proporcionar momentos de aprendizagem significativos para as crianças e, principalmente, que fossem ao encontro das suas individualidades, das suas necessidades e dos seus interesses. Neste sentido serão de imediato caracterizados os contextos vivenciados na PES, onde se colocaram em prática os pressupostos elencados no presente capítulo.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“Os processos de formação implicam o sujeito num processo pessoal, de questionação do saber e da experiência numa atitude de compreensão de si mesmo e do real que o circunda” (Alarcão, 1996, p. 9).

O presente capítulo refere-se à caracterização do contexto educativo de Educação Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico onde se desenvolveu a prática educativa supervisionada, visto que se torna essencial conhecer o meio e a sociedade em que a criança está inserida, sendo que desempenham um papel fulcral para o seu desenvolvimento e para a formação da sua identidade (Portugal, 2008).

Neste âmbito, no primeiro subcapítulo será caracterizado o contexto educativo, especificamente o agrupamento integrante das duas instituições cooperantes. Ulteriormente, no segundo e no terceiro subcapítulos abordar-se-ão as especificidades dos ambientes educativos, primeiramente a caracterização do contexto de EPE e subsequentemente o contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico. Será ainda apresentada, no último subcapítulo, a Metodologia de Investigação-Ação, na medida em que se revelou fundamental para o processo de formação profissional e para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A PES decorreu em duas instituições públicas distintas, mas pertencentes ao mesmo agrupamento de escolas, da área metropolitana do grande Porto e da Região Norte. O agrupamento era constituído por nove estabelecimentos de ensino: quatro jardins de infância, duas escolas básicas com EPE e 1º CEB, uma escola básica com 1º CEB, uma escola básica com 2º e 3º CEB e uma escola básica e secundária, sendo esta última a sede do agrupamento. Este era também responsável pela lecionação das turmas na Casa de Acolhimento Residencial Especializado e integrava, ainda, nove Associações de Pais e Encarregados de Educação que uniam e dinamizavam atividades nas diversas instituições do agrupamento, alcançando um papel essencial na vida da comunidade educativa.

De acordo com o Projeto Educativo (2018, p. 20), o agrupamento “com os pés na terra e os olhos no mundo” pretendia centrar-se num processo construtivo e exigente de gestão flexível de um currículo integrador, promover a melhoria das aprendizagens, a prática de uma cidadania ativa e informada e mobilizar a comunidade educativa para o sucesso de todos, de modo a conseguirem um maior grau de autonomia no processo de decisão. Desejava, ainda, proporcionar e respeitar a diferença, uma vez que se tratava de uma realidade heterogénea, inserindo-se num contexto que possibilitava uma educação inclusiva. Assim, cada instituição propiciava estratégias diversificadas de acordo com a idade, a capacidade, as agilidades e os desejos das crianças e jovens.

Este agrupamento preparava atividades que estimulavam a participação das crianças nas ações educativas de natureza artística, cívica, cultural, desportiva e de cooperação na vida comunitária, incidindo em distintos domínios, com impacto na sua formação e na da comunidade educativa (PDGC, 2019). Neste âmbito, relativamente aos projetos de articulação pedagógica, na EPE referiam-se o Projeto “Clube de Ciência Viva na Escola”, o Projeto Internacional Eco-Escolas (Ministério da Educação), o Projeto “Magicar... ideias e palavras”, o Projeto Lipor/Geração+, o Projeto PEBI (Ministério da Educação – escolas bilingues), o Programa Integrado De Promoção Da Literacia (PIPL), o Programa de articulação com o 1º CEB e o Projeto de Expressões: Expressão Físico-Motora e Expressão Musical.

Quanto ao 1º CEB destacavam-se os projetos educativos específicos do 3º ano, o Projeto “Clube de Ciência Viva”, o Plano de ação Estratégica: Lab + Ciência para todos/ *Tablets* em viagem pela leitura, o Projeto Internacional Eco-Escola, Lipor Geração +, o Plano Nacional de Leitura, o Projeto Aprender Melhor, o Projeto à Barca, o Projeto eTwinning, o Projeto “Europa vai à Escola”, Iniciação à Programação (3º ano e 4º ano), o Projeto “No poupar é que está o ganho” (3º ano), “Miniolimpíadas da Matemática” (3º ano e 4º ano), o “Kanguro matemático” (2º, 3º e 4º ano), o Projeto Bilingue/CLIL, o Programa Integrado De Promoção Da Literacia (PIPL) e o Projeto Domínio da Autonomia Curricular (DAC). Quanto às componentes do currículo estas respeitavam a matriz curricular em vigor para o 1º CEB e as atividades de enriquecimento curricular (AEC) incluíam a dança, a música e as atividades lúdicas experimentais (ALE).

A instituição de EPE onde se realizou a PES no 1º semestre era um contexto educativo formado por duas salas de EPE, um *hall* de entrada com um dispensador de álcool gel, um tapete desinfetante e um espaço onde as crianças das duas salas colocavam os seus objetos pessoais,

um escritório que atualmente, devido à Covid-19, funcionava como sala de confinamento, uma sala de arrumos com cacifos destinados às assistentes operacionais, uma casa de banho para as crianças, adequada ao seu tamanho, uma casa de banho para os adultos, também para confinamento se necessário e um refeitório constituído igualmente por uma área onde recebiam as crianças antes e após a componente letiva, quer da sala 1 como da sala 2, possuindo esta uma televisão e materiais da área da casinha e da área dos jogos.

Quanto à instituição de 1º CEB onde se realizou a PES no 2º semestre, esta encontrava-se dividida por duas entradas principais e constituída por dois pisos. Fruía de um painel com os projetos, as turmas e outras informações relevantes para o processo educativo, seis salas (uma de 1º ano, duas de 2º ano, duas de 3º ano e uma de 4º ano), uma cantina, uma cozinha equipada, contudo o almoço era fornecido por uma entidade externa, uma biblioteca que dispunha de vários livros, um quadro interativo, uma impressora, um projetor, alguns *tablets* e computadores, equipamento de educação física, porém fechado e guardado devido à pandemia, alguns armários de arrumos, incluindo materiais de primeiros socorros e uma casa de banho das raparigas, uma casa de banho dos rapazes e uma casa de banho dos adultos e das pessoas com mobilidade reduzida.

Um outro espaço que não se pode descurar, como explanado no primeiro capítulo, é o espaço exterior, visto que deve ser privilegiado enquanto espaço educativo existindo “mais aulas ao ar livre (em espaços exteriores de recreio) e mais contacto com a Natureza, de modo a travar o contágio pelo vírus e a integrar as crianças no meio escolar” (Neto, 2020, p. 24). Neste sentido, ambas as instituições fruía de um espaço exterior bastante amplo. Na EPE, este possuía escorregas, uma pequena horta pedagógica (inserindo-se no projeto Eco-Escolas) que era tratada com a participação e auxílio das crianças, um pequeno jardim, duas mesas e quatro bancos, situados num espaço térreo e também um espaço em cimento para as crianças brincarem livremente. Neste espaço, existiam ainda arcos, andas, triciclos, trotinetes e bolas para as crianças usufruírem. Na instituição de 1º CEB este era cimentado, possuía algumas áreas com canteiros, particularmente na zona frontal da escola, uma tabela de basquetebol, um campo de futebol e alguns jogos desenhados no chão. Ambas as instituições tinham um espaço coberto reduzido, tendo as crianças que se manterem dentro da instituição quando chovia.

Relativamente ao corpo docente da instituição de EPE, este era constituído por duas educadoras de infância, uma professora de 1º CEB de educação especial, uma psicóloga, uma

professora de Expressão Musical e uma professora de Expressão Físico-Motora. Quanto ao pessoal não docente era constituído por cinco assistentes operacionais que auxiliavam nas salas e na higienização das mãos e limpeza do espaço, exceto uma que estava presente somente na hora de almoço para auxiliar nestas refeições. No que diz respeito ao corpo docente de 1º CEB, este era constituído por seis professoras titulares, um professor de Iniciação à Programação, uma professora de inglês, três professores das AEC, duas professoras bibliotecárias e uma psicóloga. Em relação ao pessoal não docente era constituído por seis assistentes operacionais, sendo que uma delas cooperava, identicamente, apenas na hora de almoço. É de salientar que, em ambas as instituições, as psicólogas e os professores de enriquecimento curricular pertenciam à CMG.

As instituições funcionavam das 7h30 às 19h30, sendo que a componente letiva da EPE decorria das 9h00 às 12h e das 13h30 às 15h30min e a de 1º CEB das 9h às 12h30min/13h e das 13h30/14h30 às 17h, existindo uma extensão do horário no âmbito das Atividades de Apoio e Acompanhamento à Família (AAAF) para a EPE e Componente de Apoio à Família (CAF) para o 1º CEB. Nesta sequência, nos próximos dois subcapítulos serão retratados os ambientes educativos de ambas as instituições, inicialmente o ambiente educativo da EPE e seguidamente o ambiente educativo do 1º CEB.

2.2. O AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR

Durante a PES o par pedagógico frequentou a sala 2, constituída por um grupo de 25 crianças (19 do sexo feminino e 6 do sexo masculino) com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, formando assim um grupo heterogéneo, quer a nível das idades, quer a nível do desenvolvimento motor, físico e cognitivo. A criança R., de 5 anos, apresentava um atraso global do desenvolvimento, perturbação da comunicação/linguagem, da coordenação motora e défice de atenção, tendo apoios de terapia ocupacional e psicologia e acompanhamento por parte de uma professora de 1º Ciclo de Ensino Especial.

Quanto ao grupo de crianças, este era alegre, curioso, atento, interessado e revelava vontade de participar em qualquer atividade. Demonstrava interesse, principalmente, por ouvir histórias, manipular fantoches, dramatizar, jogar ao faz de conta, ouvir música, cantar e dançar. Relativamente às dificuldades, este manifestava fragilidades ao nível da motricidade fina,

particularmente, na manipulação da tesoura e do lápis, na articulação de várias palavras e, algumas crianças, em respeitar os colegas.

No que respeita à área de Formação Pessoal e Social, a maior parte das crianças revelavam autonomia na escolha de atividades, no momento da higienização pessoal, no momento das refeições e respeitavam as decisões dos adultos. Contudo, apesar de conhecerem e saberem quais as regras básicas de convivência, ainda demonstravam dificuldades em cumprir algumas delas, como respeitar o outro, esperar pela sua vez para intervir e ser amigo de todos. Relativamente à Área da Expressão e Comunicação e ao domínio da Educação Artística, mais especificamente, às Artes Visuais, as crianças demonstravam interesse por atividades de pintura, de desenho e modelagem de massa e plasticina.

Quanto ao Jogo Dramático, dramatizavam histórias, brincavam ao faz de conta e criavam situações imaginárias com os fantoches. Em relação à Música, o grupo referiu que tinha interesse em ouvir música e realizar atividades relacionadas com a mesma, demonstrando-se assim muito entusiasmado sempre que existiam momentos deste género. No que diz respeito à Dança, as crianças gostavam de dançar e movimentar-se livremente, chegando algumas meninas a referir que tinham aulas de dança.

No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, algumas crianças apresentavam dificuldades em expressar certas palavras, mas eram capazes de construir frases com sentido. Tinham também dificuldades em escrever o seu nome, mas reconheciam as letras que faziam parte dele. Quanto à Matemática, a maioria sabia a sequência numérica, o que era visível na contagem de meninos e meninas, na realização de conjuntos, na identificação dos dias da semana e na escrita da data. Na Área do Conhecimento do Mundo, as crianças eram bastante interessadas pela natureza e pelas suas características, sendo que apanhavam frequentemente, no espaço exterior, folhas, brincando com elas, e procuravam pequenos animais, principalmente escaravelhos e caracóis.

É de salientar que para além da educadora, a assistente operacional também se encontrava sempre na sala de atividades, ajudando-se mutuamente na organização do grupo, na concretização das atividades, na organização do espaço, dos materiais e do tempo. Também as duas educadoras reuniam-se periodicamente para refletirem sobre a prática, partilharem saberes e ações, ultrapassarem possíveis entraves e dificuldades e planear atividades/projetos comuns.

Em relação ao envolvimento da família, devido à Covid-19 esta não podia estar presente na sala de atividades, no entanto, a educadora cooperante mostrava-se disponível para comunicar recorrentemente com os encarregados de educação. A instituição tinha disponível uma plataforma *online* para estes visualizarem e estarem a par das atividades que as crianças realizavam, de modo a aproximarem a instituição da família e do trabalho que as crianças desenvolviam. A família permite encorajar as crianças nas suas decisões, “quando as crianças escolhem aquilo com que vão brincar e decidem a forma como vão utilizar os materiais, fazem frequentemente escolhas que refletem experiências tidas em casa” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 100).

No que respeita à rotina diária, as crianças na área do acolhimento partilhavam com o grupo novidades, cantavam a canção dos bons dias, viam como estava o tempo, elegiam o chefe/responsável do grupo, sendo que este contava o total de crianças presentes na sala e escolhia duas crianças, uma para contar o total de meninas e outra para contar o total de meninos, registando os dados no tapete ou no quadro magnético. De seguida, construía os conjuntos com o número de elementos referente às meninas e aos meninos e, ainda, com a ajuda dos adultos, traduziam para linguagem matemática que havia mais meninas do que meninos e que o conjunto das meninas era maior que o conjunto dos meninos. Assim, iam desenvolvendo noções matemáticas que são essenciais para o desenvolvimento das crianças nos primeiros anos de vida (Lopes da Silva et al., 2016, p. 74). Também, ao longo do acolhimento, as crianças iam referindo palavras e frases em inglês, pois o grupo estava inserido no projeto PEB, visto que a aprendizagem de uma língua não materna na EPE é essencial se partir de “propostas, interesses e preferências das crianças e adotando uma abordagem lúdica e informal” (*idem*, 2016, p. 61).

A rotina era flexível, após o acolhimento as crianças escolhiam as áreas para a brincadeira livre de acordo com os seus interesses, em pequenos grupos e/ou individualmente, ou realizavam outras ações propostas pela tríade pedagógica. Por volta das 10h 15min, o grupo organizava-se para ir à casa de banho, lavar as mãos, lanchar e, seguidamente, brincar no espaço exterior. Quando regressavam de novo à sala, retomavam a atividade anterior ou realizavam uma posterior e, de seguida, escolhiam a área onde pretendiam brincar. Na hora de almoço, às 12h, realizavam novamente todo o processo de higienização e dirigiam-se ao refeitório para almoçar. A educadora regressava às 13h 30min, contudo como esta valorizava, também, o espaço exterior como um

momento educativo, as crianças permaneciam neste espaço, depois do almoço, até por volta das 14h. Caso não estivesse bom tempo, as crianças permaneciam no espaço interior.

Regressando à sala, o grupo realizava uma atividade proposta pela educadora ou pela d'íade e, seguidamente, brincavam nas áreas de interesse. É de salientar que na hora de arrumar os materiais, a educadora cantava uma música e as crianças compreendiam que tinham que arrumar tudo nos seus respetivos lugares e que deveriam dirigir-se à área de acolhimento. Apesar da rotina dividir o dia em blocos de tempo destinados a tipos específicos de atividades, esta não define os pormenores do que as crianças farão durante cada atividade, pois esta “está planeada por forma a apoiar a iniciativa da criança” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 224).

Em relação às atividades complementares, as crianças tinham Expressão Musical às quintas-feiras, que ocupava o período final da manhã (11h-11h 45min) e Educação Física-Motora às sextas-feiras, ocupando a primeira parte da manhã (9h-10h).

No que diz respeito ao ambiente da sala de atividades, esta transmitia segurança, tranquilidade e organização para as crianças manipularem livremente os diversos materiais. Também esta era ampla e dispunha de uma grande janela de vidro prevalecendo assim a luz natural e possibilitando a perspetiva sustentável. Em relação ao nível estético, as paredes foram decoradas ao longo do tempo com os trabalhos das crianças, fomentando assim a sua participação e a sua inclusão no espaço educativo. A sala de atividades seguia a abordagem pedagógica H-S, visto que se encontrava organizada por áreas de interesse: a área de acolhimento, a área da biblioteca, a área da casinha, a área dos computadores, a área dos jogos e a área da pintura. É de salientar que antes da situação pandémica, a sala era constituída também pela área das ciências e as diferentes áreas possuíam muitos outros materiais.

Assim observou-se que a área dos jogos continha vários jogos montáveis, legos, ábacos, um tangram, um *polydron*, uma pista e uma garagem. Esta área permitia, especificamente, que as crianças reconhecessem e identificassem as diferentes formas geométricas, por vezes com o auxílio dos adultos, e desenvolvessem a noção e sentido de número através da contagem e da resolução de problemas. A área da casinha tinha materiais referentes à cozinha e ao quarto, uma máquina de lavar roupa, uma mesa e quatro cadeiras adequadas ao tamanho das crianças, um telefone, dois bebés, um carrinho, uma banheira, uma cadeira de bebé e fantoches, com os quais as crianças brincavam ao faz de conta e dramatizavam. Salienta-se que as crianças, nesta área, imitavam situações do quotidiano e desenvolviam a imaginação e a comunicação,

nomeadamente quando realizavam tarefas do seu dia-a-dia, como cozinhar e tratar da casa, e quando dramatizavam com o recurso aos fantoches, colocando-se nos mais diversos papéis.

Na área da biblioteca existia uma mesa e quatro cadeiras insufláveis, uma estante com livros, mas numa quantidade muito reduzida devido à pandemia, e um mapa/puzzle grande da Europa. Nesta área de interesse, as crianças contavam histórias baseando-se nas ilustrações dos livros, desenvolvendo assim a memorização, na medida em que recordavam o que foi contado pelo adulto, e a imaginação, quando recriavam as histórias de acordo com o que observavam nas ilustrações. Destaca-se, ainda, que ao contarem e recriarem as histórias disponíveis, desenvolviam, equitativamente, a linguagem e a comunicação. A área dos computadores possuía uma mesa, dois computadores para as crianças usufruírem, um rádio e colunas de som. Neste espaço, as crianças podiam realizar jogos de blocos lógicos, disponíveis em ambos os computadores, tendo que agrupar as peças conforme a cor, a forma, o tamanho e a espessura dos blocos, fomentando assim o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, através da classificação, seriação e criação de conjuntos.

Na área da expressão plástica observava-se um cavalete, tintas, pincéis, recipientes para a água e para a tinta, folhas brancas e coloridas A4 e estojos, sendo que cada criança tinha o seu. Nesta área, assim como patenteado no capítulo posterior, as crianças eram autónomas para criarem o que pretendiam, desenvolvendo igualmente a imaginação e a criatividade, dado que podiam manipular livremente diversos materiais e experienciar técnicas variadas, estimulando assim a produção artística. Depois, também na sala, mas não propriamente inseridos em áreas, existiam dois armários, três caixotes de reciclagem, uma banca com as garrafas de água das crianças e com gel desinfetante. Destaca-se que sempre que assim o desejassem, as crianças podiam mudar de área no momento de jogo livre, desde que arrumassem os materiais usados e verificassem quantos elementos estavam na área pretendida (cada área dispunha de um cartão, feito pelo grupo, com a representação de quantas crianças poderiam lá estar).

Em relação às interações criança-criança, no geral estas eram afetuosas, preocupadas com o próximo e gostavam de brincar com todas as crianças, quer com as crianças do grupo quer com as crianças da sala 1. No entanto, existiam crianças que inicialmente se isolavam mais e apresentavam uma maior dificuldade em se relacionar com os outros, manifestando essa adversidade, muitas vezes, pelo choro e por verbalizações. Porém a equipa educativa incentivava o jogo colaborativo, participando nas brincadeiras dessas crianças e estimulando os pares a

juntarem-se a elas. Realça-se que o espaço da criança era respeitado, tendo sempre em consideração se esta pretendia ou não brincar sozinha.

Quanto às interações criança-adulto e adulto-criança, a criança era educada e respeitava todos os adultos da instituição e os adultos mostravam, de igual forma, respeito por cada criança e procuravam sempre ajudá-la no seu desenvolvimento, uma vez que dez crianças frequentavam aquela instituição pela primeira vez. Segundo Hohmann e Weikart (2011), a criança quando vivencia experiências com a sociedade que a rodeia, constrói a forma de se ver e, concludentemente, a maneira como interage em distintas situações, progredindo “gradualmente ao longo da sequência de interações que vai experimentando” (p. 64).

Concluindo, é relevante observar a criança nas suas brincadeiras/jogo espontâneo, quer para compreender as suas dificuldades e os seus interesses, quer para perceber as interações entre criança-criança, criança-adulto e adulto-criança, de forma a desenvolver estes aspetos nos momentos pedagógicos ulteriores. Nesta sequência, denota-se essencial caracterizar, prontamente, o contexto de 1º CEB.

2.3. O AMBIENTE EDUCATIVO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A PES no 1º CEB desenvolveu-se numa turma de 3º ano do ensino básico, constituída por 26 crianças, sendo que 13 eram do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos de idade. Nestas idades, segundo Piaget, as crianças encontram-se no estágio operatório concreto, uma vez que pensam de forma lógica e concreta e adquirem a reversibilidade lógica (Cavicchia, 2010) caracterizada pela “capacidade de representação de uma ação no sentido inverso de uma anterior, anulando a transformação observada” (Souza & Wechsler, 2014). As crianças neste estágio já não são tão egocêntricas, já se conseguem colocar no lugar do outro, refletindo sobre as diversas ações e desenvolvendo assim a empatia, a afetividade e a cooperação/relação com o próximo.

Durante este período, as principais aprendizagens cognitivas matemáticas adquiridas pela criança são a classificação, a seriação, a multiplicação e a divisão lógica, visto que compreendem que a divisão é a operação inversa da multiplicação e que podem recorrer a várias estratégias para chegarem a um mesmo resultado. Além disso, a criança adquire várias

representações de conservação: a de quantidades física (peso, volume e quantidade), a de espaço, comprimento e perímetro e a conservação do tempo e de velocidade (Cavicchia, 2010). As operações infralógicas e lógicas ocorrem neste estágio de desenvolvimento, “sempre com base em algo concreto, pois ainda não está formada a capacidade de abstração” (Souza & Wechsler, 2014, p. 143).

Através do processo de observação atentou-se que a turma, em geral, era participativa, atenta, empenhada, curiosa, com vontade de aprender e respeitadora das regras da sala de aula. Apesar de vários meses confinados em casa (confinamento a 19 de março de 2020 até ao final do ano letivo e novo confinamento a 15 de janeiro até 15 de março de 2021), os alunos encontravam-se num nível benéfico relativamente à aprendizagem. Estes manifestavam interesse pelos livros, pela leitura e audição de histórias, pela descoberta de desafios, principalmente por desafios mistério utilizados pelo par pedagógico para abordar conteúdos matemáticos, pela música e dança, por filmes, questionando constantemente a tríade sobre a sua possível visualização, pela realização de tarefas em grupos, no entanto devido à situação pandémica ocorriam esporadicamente, por tarefas realizadas no espaço exterior, por jogos e por diversas atividades lúdicas e ativas.

Em relação às dificuldades, alguns alunos sentiam fragilidades em esperar pela sua vez para falarem, sendo importante explicar-lhes que deveriam levantar a mão e esperar pela sua vez, compreendendo assim a importância de respeitar o outro. Além disso, revelavam igualmente dificuldades em trabalhar cooperativamente com todos os elementos da turma (sem excluir os colegas), na estruturação e escrita de textos respeitando os elementos textuais, na leitura obedecendo à pontuação e entoação, nas operações de multiplicar e dividir e na motricidade fina, principalmente no desenho e no recorte. Por conseguinte, uma vez que se verificaram dificuldades no que concerne à escrita e à leitura de textos e, concomitantemente, o interesse pelos livros sendo que recorriam várias vezes à biblioteca escolar para efetuar requisições, considerou-se pertinente a realização de um projeto de promoção do gosto literário e de atenuação das fragilidades observadas, o qual será demonstrado no capítulo seguinte.

O aluno LP foi diagnosticado com Síndrome de Asperger (SA) revelando, por vezes, muita ansiedade e nervosismo aquando da realização de atividades que considerava mais complicadas. O SA é um “espectro de desordens pervasivas (presentes e perceptíveis a todo o tempo) de desenvolvimento (espectro de Autismo)” (Teixeira, 2005, p. 2), caracterizado pela dificuldade de

evolução nas diversas áreas de funcionamento corporal que envolvem a comunicação verbal, a interação social e os comportamentos repetitivos (Martins et al., 2010). No entanto, as crianças com SA revelam interesse por algumas áreas e atividades, favorecendo a sua aprendizagem e estimulando as suas potencialidades. Desta forma, torna-se essencial que todas as pessoas do seu meio envolvente compreendam a sua dificuldade de desenvolvimento, a qual a faz interagir e reagir de diferentes formas às demais situações. Nestes casos, e considerando o caso particular deste aluno, a atitude da tríade pedagógica revelou-se central no processo educativo, uma vez que esta criança necessitava de compreensão e dedicação para a execução das tarefas, conseguindo assim realizá-las com sucesso (Teixeira, 2005).

No que diz respeito aos restantes elementos da turma, estes não apresentavam Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) mas existiam duas crianças com muitas dificuldades de aprendizagem, principalmente na escrita (construção de textos) e nos conteúdos matemáticos (multiplicação, divisão, cálculo mental), frequentando então o apoio educativo durante três horas por semana.

Nesta continuidade, uma vez que no decorrer da PES se apurou a existência de ritmos de aprendizagem e desenvolvimento diversificados, a díade pedagógica considerou essencial a promoção da diferenciação pedagógica. Neste âmbito, disponibilizou atividades complementares, particularmente para os alunos que terminavam primeiramente as tarefas, de modo a não ficarem desmotivados e não distraírem a turma, e também recursos manipuláveis para as crianças com mais dificuldades. Nas suas intervenções procurou sempre utilizar materiais diversificados, como o uso das TIC, fantoches, materiais manipuláveis, entre outros, de forma a permitir uma aprendizagem através de momentos lúdicos e criativos, como será demonstrado no terceiro capítulo.

Relativamente à sala de aula e à sua organização, esta possuía um quadro de giz, dois armários de arrumos e diversos materiais (cartolinas, cola quente, folhas de papel, guilhotina e materiais manipuláveis construídos pela orientadora cooperante), 14 mesas destinadas aos alunos dispostas tradicionalmente (de frente para o quadro e a pares), uma secretária da professora titular, duas janelas grandes, porém não transmitiam muita luminosidade, recorrendo-se portanto à iluminação artificial, cabides para cada criança (expostos numa das paredes), quadros de cortiça para a exposição de trabalhos, gel desinfetante, lenços de papel para desinfetar as mesas e as cadeiras e três caixotes do lixo de modo a permitir a reciclagem. Quanto aos

recursos tecnológicos a sala dispunha apenas de uma tela, sendo necessário solicitar às assistentes operacionais um computador e um projetor sempre que se pretendia utilizar as TIC. Uma vez que a instituição fora assaltada, todos os materiais tecnológicos encontravam-se salvaguardados.

As paredes da sala de aula inicialmente encontravam-se livres em virtude da desinfecção regular do espaço, mas posteriormente (aquando do regresso às aulas a 15 de março de 2021) foram expostos os trabalhos realizados pelas crianças durante o confinamento, particularmente trabalhos manuais, textos e poemas sobre a temática do *bullying*. Igualmente, ao longo da PES, foram expostas as atividades implementadas pelo par pedagógico, como se poderá verificar no terceiro capítulo, nomeadamente as tarefas relacionadas com o cinema (como o acróstico da palavra “cinema” integrando as restantes seis artes, o gráfico de barras dos filmes favoritos da turma e o fundo e os elementos desenhados e utilizados para a construção de um filme com a técnica *stopmotion*).

Para além disso, expuseram-se também as relacionadas com a importância dos mares (a família de palavras de mar e os animais marinhos construídos a partir de materiais recicláveis) e com as emoções (o caligrama das emoções, o “emocionómetro” para que todos os dias as crianças identificarem a sua emoção e as mandalas criadas através da tecelagem). Encontravam-se ainda expostos conteúdos já abordados com pequenas atividades de consolidação, como a classe de palavras, a classificação de palavras quanto ao número de sílabas e quanto à acentuação e o comboio para a leitura de números, a fim de auxiliar os alunos na realização das tarefas.

Apesar de existir um horário letivo específico para cada área curricular, este era flexível de acordo com as necessidades da turma. As crianças entravam todos os dias às 9h e saíam às 13h para almoçarem, regressando novamente às 14h 30min. Às segundas e quintas saíam às 17h e às terças, quartas e sextas saíam às 13h. Os intervalos e as horas de almoço eram faseadas devido às medidas impostas pelo Covid-19, em que o 3º e o 4º ano do ensino básico saíam 30min mais tarde. Em relação à distribuição semanal das componentes curriculares a lecionar, a segunda-feira destinava-se ao Português, à Matemática e à Educação Artística/Educação Física, a terça-feira à Matemática e ao Estudo do Meio, a quarta-feira ao Português, ao Inglês, à Iniciação à Programação e ao Apoio ao Estudo (lecionado pela professora titular), a quinta-feira à Matemática, ao Português e à Educação Artística/Educação Física e a sexta-feira ao Português

e ao Estudo do Meio. Às terças, quartas e sextas-feiras os alunos inscritos tinham atividades de enriquecimento curricular após o horário letivo (Música, Educação Física, Dança e Atividades Experienciais Lúdicas) até às 17h e a maioria frequentava também o Atendimento de Tempos Livres (ATL), atividade externa à instituição.

No que diz respeito à interação entre a professora cooperante e os alunos, esta baseava-se, sobretudo, no respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem de cada um, existindo uma relação de grande proximidade entre todos, visto que se conheciam desde o seu ingresso no ensino obrigatório. Quando os alunos dispersavam das atividades e das tarefas a realizar, a cooperante utilizava estratégias de relaxamento, principalmente músicas conhecidas dos mesmos, começando estes imediatamente a acompanhá-la. Segundo Hohmann & Weikart (2011), a música é considerada uma linguagem universal, sendo utilizada pelo Homem para comunicar, se expressar, conhecer-se a si próprio e aos outros. Destaca-se que após os intervalos e o almoço, a tríade pedagógica dinamizava um momento de retorno à calma, como demonstrado no terceiro capítulo, utilizando por base a música, permitindo que os alunos tranquilizassem e se concentrassem na aula presente.

Focando na relação entre alunos, estes ajudavam-se na realização de atividades e disponibilizavam imediatamente o seu material aos colegas quando estes referiam que não o traziam, contudo era-lhes explicado que não o podiam fazer devido à pandemia. Apesar de as crianças se encontrarem no estágio das operações concretas, como supramencionado neste subcapítulo, caracterizada pela perda faseada do egocentrismo e pela compreensão das situações vivenciadas, ainda se observavam brincadeiras em grupo, excluindo alguns colegas, o que gerava conflitos e zangas entre si. A tríade pedagógica conversava frequentemente com as crianças sobre os valores morais e sobre a importância de conviverem e se relacionarem de forma saudável.

Relativamente às interações entre professores, percecionou-se a cooperação entre a professora titular e os restantes colegas docentes da sua turma, principalmente com o professor do apoio educativo, revelando e partilhando as necessidades e as dificuldades dos dois alunos que acompanhava, e com os professores das AEC a fim de compreender o desenvolvimento da turma e o seu comportamento. Quanto às interações entre a professora titular e os encarregados de educação, estes comunicavam maioritariamente pelo telefone e por via *email*, revelando informações sobre os educandos e evidenciando alguns aspetos mais importantes.

A relação escola/família tem sido cada vez mais valorizada no âmbito educacional, uma vez que ambas as instituições são as principais responsáveis pelo processo de desenvolvimento da criança. Desta forma, é fundamental que exista cooperação entre as mesmas, “em que a família possa agir como potencializadora do trabalho realizado pela escola, de forma a incentivar, acompanhar e auxiliar a criança” na sua formação (Santos & Toniosso, 2014, p. 133). Nesta perspetiva, dinamizou-se um espaço da turma através da plataforma *Padlet*, assim como se poderá verificar no último capítulo, onde os alunos colaborativamente com os encarregados de educação poderiam visualizar as atividades realizadas em sala de aula e colocar pequenas tarefas propostas pela díade.

Concluindo, a observação e a reflexão apresentam-se como instrumentos essenciais para o processo educativo e para o desenvolvimento profissional, como se verificará no seguinte subcapítulo, sendo que todas as atividades e momentos pedagógicos devem se reger pelo contexto específico com que o docente se depara.

2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A sociedade evidencia inúmeras alterações significativas e, por consequência, a educação, tendo o profissional docente de refletir de forma intencional e sistemática, individualmente ou em colaboração com outros docentes, sobre a sua prática para melhorar problemas e fortalecer conhecimentos, revelando assim uma atitude crítica e investigativa perante as diversas transformações e evoluções (Alarcão, 2001; Ribeiro et al., 2020). De facto, o docente confronta-se diariamente com distintas situações problemáticas, sendo necessário resolvê-las recorrendo à investigação, a qual se estabelece como um elemento determinante para a construção de conhecimento e, naturalmente, da identidade profissional docente.

Para que haja investigação é indispensável que o investigador observe factos da sua relevância – definição do problema, formule os objetivos do estudo, estabelecendo hipóteses ou questões a indagar, e reflita sobre as metodologias a aplicar: quantitativa ou qualitativa, bem como os instrumentos a utilizar (Bogdan & Biklen, 1994). Posteriormente, as informações devem ser reunidas sistematicamente e organizadamente para que, por fim, se formulem as conclusões. Assim sendo, tendo em conta o DL nº 240/2001 de 30 de agosto, o docente deve ensinar apoiando-se

“na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa”, permitindo a interação coerente entre a teoria e prática, de modo a reestruturar saberes profissionais.

Nesta perspetiva, a metodologia de investigação adotada no contexto de estágio patenteou características de investigação-ação, uma vez que esta estimula o enriquecimento de práticas de natureza indagatória. Esta metodologia “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 292), concedendo a habilidade de estabelecer uma atitude observativa, reflexiva e indagadora pelos futuros profissionais de educação, tendo como objetivo a construção de saberes acerca da realidade (Ribeiro et al., 2020). Neste âmbito, referindo Máximo-Esteves (2008), a metodologia de investigação-ação “é um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos” (p. 82), apresentando-se como um processo em espiral da planificação, ação, observação e reflexão da ação.

Relativamente à observação, esta consiste em melhorar o ensino e a aprendizagem, sendo assim necessário observar atentamente as crianças dentro e fora da sala, o seu relacionamento consigo próprias, com os colegas, com os educadores/professores, com a família e com a sociedade. Este instrumento de obtenção de informação “permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

Existem, principalmente, duas formas de o fazer: através da observação orientada e da observação não-orientada. Em relação à primeira, o educador/professor define o que quer observar, concentrando-se nesses aspetos. Quanto à segunda, este parte para a observação sem delinear os aspetos ou comportamentos a observar (Tavares & Alarcão, 1989). Assim sendo, a PES foi realizada através do método da observação orientada, na medida em que se concentrava nos aspetos que se pretendia ver respondidos, no entanto observa-se a criança na sua íntegra conhecendo muito para além do que havia formulado. Desta forma, a observação atenta e espontânea permite conhecer o grupo e o contexto, auxiliando assim no desenvolvimento da prática.

Neste seguimento, as observações sistemáticas eram registadas nas grelhas de observação do contexto e no diário de formação pessoal, permitindo melhorar as práticas e refletir sobre as necessidades de desencadear estratégias formativas, que poderiam vir a fomentar a transformação da ação pedagógica (Ribeiro, 2011). Apesar de este não ser colaborativo, permitiu

refletir sobre a ação, constatar os interesses e as dificuldades das crianças, principalmente através do registo de diálogos, tendo-os em conta na elaboração das planificações seguintes, e possibilitou aprofundar as diferentes perspetivas, visto que o par pedagógico e as docentes cooperantes refletiam após as ações educativas. Além do mais, foram também efetuados registos fotográficos e audiovisuais dos diversos momentos do dia, considerando-os fundamentais para conhecer os comportamentos, os interesses e as necessidades da criança, ilustrar o progresso de cada uma e acompanhar o desenvolvimento das atividades.

Em relação à planificação, esta era uma estratégia de natureza colaborativa e apresentava-se “como determinante para o sucesso educativo, uma vez que abarca[va] a reflexão de todos os aspetos da ação” (Zabalza, 2003, citado por Santos et al., 2016, p. 1046). Era concebida semanalmente pela díade conjuntamente com as docentes cooperantes e analisada pelas supervisoras institucionais, a fim de propiciar às crianças momentos pedagógicos tendo em vista os seus interesses, as suas capacidades e as suas necessidades, e apresentava um carácter flexível sendo que a criança tinha a “liberdade de propor modificações” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27), sempre que pretendesse.

Assim, focando especificamente na planificação da EPE, as necessidades, os interesses e as capacidades eram tidas primeiramente em conta, só de seguida é que eram elaborados os objetivos para o desenvolvimento de determinadas competências. Seguidamente partindo desses objetivos, eram apresentadas as propostas de atividades. Posteriormente, identificavam-se quais as áreas de conteúdo presentes em cada atividade, qual a organização dos materiais, do espaço e do grupo e referiam-se as decisões pedagógicas sobre a dinamização das diversas atividades. Numa fase final, registavam-se, nas notas de observação, as ações que não tinham sido realizadas, se assim acontecesse, devido à irregular gestão do tempo e à relevância de se realizarem outras atividades naquele momento, e, nalgumas planificações, foram-se identificando as fases do trabalho por projeto e alguns registos escritos e fotográficos.

No que refere à planificação do 1º CEB, esta iniciava com a contextualização da temática e conteúdos abordados, tendo em conta as necessidades, as dificuldades e os interesses observados e seguiam-se os objetivos principais da(s) aula(s). De seguida, de forma a permitir uma melhor visualização da articulação das áreas curricular, era fundamental a criação de um mapa de articulação, interligando as Aprendizagens Essenciais e os Descritores do Perfil dos Alunos neste nível educativo. Ulteriormente, eram descritas as fases da aula, as atividades a

dinamizar, as estratégias a utilizar e o tempo previsto para cada tarefa. Por fim, em apêndice, apresentavam-se os recursos que se pretendiam utilizar. De facto, a planificação das ações que se pretendiam realizar em cada momento permitiu perceber que este é um instrumento crucial e auxiliador do trabalho docente.

Previamente às ações pedagógicas observadas em contexto na EPE e no 1º CEB, elaboraram-se, também, os guiões de pré-observação que permitiam planear, estruturar e refletir acerca das atividades a desenvolver e identificar algumas dificuldades que poderiam surgir. Também nestes documentos eram evidenciadas as áreas, os domínios, os objetivos essenciais, os recursos a utilizar e as estratégias a adotar. Deste modo, os guiões de pré-observação auxiliavam na reflexão retrospectiva, permitiam suportar as reações das crianças e contribuíam para a tomada de decisões sobre as dificuldades, compreendendo como se poderiam colmatar.

Foram também redigidas duas narrativas individuais relacionadas com as primeiras semanas de observação do contexto, de EPE e 1º CEB, fundamentais para a reflexão sobre a organização do ambiente educativo, nomeadamente da sala de atividades e do espaço exterior, da organização do tempo e das interações. Redigiram-se ainda quatro narrativas colaborativas, elaboradas pela tríade pedagógica, que permitiram a reflexão e o diálogo com os pares de formação e com as educadoras cooperantes sobre as ações, a fim de o par pedagógico evoluir profissionalmente e proporcionar atividades significativas a todos os alunos. As narrativas compreendem um potencial formativo eminente no enriquecimento de práticas reflexivas, constituindo um processo “revelador do “eu” na sua relação com o “outro” e com o contexto em que ambos (inter)agem” (Vieira & Moreira, 2011, p. 40). Conclui-se assim que para além de promoverem atitudes reflexivas de índole investigativa, as narrativas cooperam no desenvolvimento do saber profissional (Ribeiro et al., 2020).

Conceituando o supramencionado, a prática profissional ao longo da PES espelhou-se nas diversas perspetivas reflexivas, defendidas por Schön: a reflexão previamente à ação, a reflexão na ação e a reflexão posterior à ação (Amaral et al., 1996). A reflexão previamente à ação refletiu-se nos guiões de pré-observação onde eram descritos plenamente os momentos pedagógicos, bem como as estratégias e recursos a adotar. A reflexão na ação surgiu no decorrer da prática quando se considerava necessário reestruturar as ações pedagógicas, em virtude dos interesses e das necessidades das crianças ou de situações inesperadas. A reflexão posterior à ação estabeleceu-se nos diários de formação, nas narrativas individuais e colaborativas e nas reuniões

pós-ação, sendo essencial contemplar e avaliar o desenrolar da prática. Neste âmbito, depreende-se que a reflexão antes, durante ou após a ação é crucial para o desenvolvimento das premissas da MIA, formando então um professor reflexivo que critica e desenvolve as suas especulações sobre a prática.

Nesta linha de pensamento, torna-se essencial referir a importância dos *feedbacks* das supervisoras institucionais ao longo de toda a PES, quer nas grelhas das planificações, nas narrativas colaborativas, nos guiões de pré-observação após a ação, como no planeamento das ações pedagógicas seguidamente à sua observação. Estes permitiram, juntamente com as reuniões pós-ação, contínuas reflexões, individuais e colaborativas, e possibilitaram a incorporação das sugestões dadas, contribuindo para o desenvolvimento das posteriores práticas pedagógicas, visando aprendizagens relevantes para as crianças. Destacam-se igualmente as orientações tutoriais (OT) e os seminários que se demonstraram fulcrais para o processo de formação da futura profissional de perfil duplo, sendo que as OT contribuíram para a orientação e o progresso de cada par pedagógico e os seminários cooperaram na reflexão colaborativa, permitindo considerar e perceber diferentes perspetivas.

Em suma, a investigação-ação teve um papel fulcral no desenvolvimento da PES, bem como os seus princípios: observação, reflexão, ação e planificação, uma vez que esta é uma metodologia caracterizada por uma constante dinâmica entre a teoria e a prática em que o professor/educador intervém no próprio espaço de pesquisa, observando as consequências da sua ação e criando efeitos diretos sobre a prática (Amaral et al., 1996).

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

“Num ambiente de aprendizagem pela ação, quer as crianças, quer os adultos agem, pensam e resolvem problemas ao longo do dia” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 51).

Agindo em conformidade com o enquadramento teórico e legal, assim como com a caracterização do contexto de estágio e a metodologia de investigação, espelhados nos capítulos anteriores, no presente capítulo serão retratadas e analisadas algumas ações pedagógico-didáticas desenvolvidas em contexto de estágio que contribuiram para o enriquecimento da criança e do saber profissional. Este período de desenvolvimento e construção de conhecimentos assentou na articulação entre a teoria e a prática, na medida em que “os futuros educadores e professores devem educar investigando e investigar educando” (Vieira et al., 2013, p. 2644).

Desta forma e salientando que em ambas as valências as crianças revelaram um papel ativo no processo de ensino e de aprendizagem (Oliveira-Formosinho et al., 2007), este capítulo subdivide-se em dois subcapítulos, sendo o primeiro referente à apresentação, análise e reflexão das ações desenvolvidas na EPE e o segundo relativo às práticas pedagógicas desenvolvidas no 1º CEB.

3.1. AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Tendo em consideração que a EPE é a primeira etapa da educação básica assumindo um papel fundamental no desenvolvimento da criança, revela-se necessário observar e refletir para melhorar o ensino e a aprendizagem, visando fomentar aprendizagens que se tornem significativas. Sendo assim, as primeiras duas semanas da PES destinaram-se exclusivamente à observação do contexto, da comunidade educativa, das rotinas e, principalmente, das crianças, a fim de conhecer as suas capacidades, dificuldades e interesses. Neste âmbito, partindo dessas mesmas observações, juntamente com a orientadora cooperante, elaboraram-se as planificações, tendo como intencionalidade educativa propiciar a transversalidade de saberes de modo a promover o desenvolvimento holístico da criança. Destaca-se que as ações pedagógicas

desenvolvidas ao longo do estágio possibilitaram o desenrolar de um projeto, adotando portanto a MTP, referida no primeiro capítulo.

O projeto “A Noite das Estrelas” surgiu no momento de acolhimento devido às constantes afirmações por parte de várias crianças que revelavam que dormiam com a luz acesa e muitas das vezes acompanhadas, visto que tinham medo do escuro. A partir de uma conversa sobre as potencialidades/aspectos positivos da noite, destacando nomeadamente a lua, as estrelas e os animais noturnos, surgiu o mote para o desenvolvimento de um projeto sobre essa mesma temática. Neste seguimento, em grande grupo, as crianças manifestaram os seus conhecimentos prévios sobre o tema, mencionaram o que desejavam investigar, possibilitando a construção de um mapa concetual, respondendo à fase I da MTP, e decidiram o nome do projeto sendo que, primeiramente, em conjunto, indicaram diversos nomes de eleição e, numa fase posterior, votaram individualmente no favorito e mais apropriado ao tema, revelando autonomia e cooperação na tomada de decisão.

Seguidamente, centrando na fase II da MTP, foi necessário definir o que fazer e como o iriam fazer e, neste sentido, o grupo de crianças pensou e indicou ideias de ações pedagógicas que pretendiam desenvolver, propondo criar uma lua redonda, pintar bolas de esferovite, investigar quais os animais noturnos existentes, descobrir e construir o animal preferido do grupo, “desenhar as estrelas e a lua em balões” (GC), transpor a noite para a sala, construir um caleidoscópio, ouvir e aprender músicas sobre a noite, “fazer um teatro e enviar aos pais” (LS) e construir máscaras para esse respetivo teatro.

O grupo juntamente com a tríade pedagógica planeou, também, pesquisar com os pais quantas luas existem, na medida em que algumas crianças referiram que existia mais que uma lua. Assim, a educadora cooperante sugeriu que as crianças escrevessem um bilhete a solicitar a colaboração da família na realização da pesquisa. Estas mostraram interesse pela sua sugestão e, em grande grupo, decidiram o que escrever, redigindo-o, posteriormente, com o auxílio do par pedagógico. A díade questionou ainda o grupo sobre os recursos que poderiam utilizar na investigação, o qual referiu o *tablet*, o computador, o telemóvel, a *internet*, os livros, a rádio e a televisão.

Na semana seguinte, assim que o par pedagógico chegou à instituição, as crianças apresentaram e expuseram o que tinham descoberto com a cooperação dos pais mostrando vários registos escritos e gráficos das diversas fases da lua. Todas as crianças mencionaram que

a lua tinha quatro fases, com a exceção de uma menina que descobriu que esta apresentava seis fases. Neste seguimento auxiliou-se as crianças na leitura dos registos, evidenciando a designação de cada fase da lua, e propôs-se que estas as desenhassem no tapete de acolhimento. Em relação à questão de quantas luas existem, algumas crianças nomearam o que descobriram e explicaram aos restantes elementos do grupo que há somente uma lua e que esta ostenta ser diferente uma vez que apresenta várias fases. Assim, as crianças conjuntamente com a díade concluíram que existe apenas uma lua e que esta evidencia seis fases, possíveis de observar, principalmente, durante a noite.

Passando à execução das ações pedagógicas (fase III), as crianças desenvolveram e realizaram diversas atividades, assim como referido anteriormente, de modo a enriquecerem a sua investigação acerca da temática em questão. No entanto, importa referir que neste documento será exposta uma ação referente à leitura da história “A luz na noite”, dinamizada pelo par pedagógico pelo meio da recriação do ambiente noturno abordado na mesma, com a posterior dramatização através de um teatro de sombras, uma ação de pintura tendo por base a famosa obra “A noite estrelada” de Van Gogh e um jogo de perguntas e respostas realizado no espaço exterior, intitulado “O jogo das estrelas da noite”. Salienta-se que as primeiras duas ações foram desenvolvidas na mesma semana de intervenções.

Ademais, o outro elemento do par pedagógico irá abordar no seu relatório de estágio uma ação de dramatização da história “Depois da chuva”, dinamizada pela tríade pedagógica, uma ação de construção e pintura dos elementos do dia e da noite, mais especificamente da lua, do sol, da nuvem e da estrela, com o recurso a pasta de papel e um jogo de codificação e iniciação à robótica, designado “O jogo da luz rodopiante”.

A ação inicial do projeto consistiu num momento musical dinamizado no espaço exterior através da canção “Noite e Dia”, indo ao encontro do elevado interesse do grupo por momentos musicais, tal como referido no segundo capítulo. A música, especificamente nestas faixas etárias, “dá continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o prazer e bem-estar da criança” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 54). Desta forma, as crianças formaram uma roda e escutaram a respetiva música para, posteriormente, aprenderem a sua letra, verso a verso, com auxílio, cantando-a e acompanhando-a com os gestos. Este momento revelou-se essencial para as crianças, visto que para além de realizarem uma atividade que tanto apreciavam, tiveram

a oportunidade de o fazer num espaço que permitiu uma roda alargada, coreografar com maior amplitude e procurar no céu os elementos referidos na música.

Num momento subsequente, dado que as crianças expressaram o interesse por verem retratada a noite na sala de atividades, decidiu-se contar a história “A luz na noite”, de Marie Voigt, com o ambiente noturno da mesma de modo a proporcionar-lhes esse momento de magia, transportando-as para o local do conto e impulsionando a sua imaginação e a sua criatividade. A díade colocou flanela preta na porta de acesso ao exterior e nas janelas de forma a não trespassar a luz natural e distribuiu luzes leds pela parede da área do acolhimento, local onde se iria realizar a ação. Quando as crianças regressaram do espaço exterior ficaram encantadas com o cenário e revelaram-se motivadas para a ação planeada.

Com uma lanterna direcionada para as diversas páginas do livro, a díade iniciou a leitura do conto sendo que cada elemento representou uma personagem. O conto retratava a história de Bia, a menina que adorava a noite visto que com ela surgiam também diversas histórias, principalmente a do urso Cosmo que tinha medo do escuro. Enquanto Bia lhe mostrava que não era preciso ter medo, avistaram uma luz rodopiante que girava e rodava e, então, decidiram segui-la. Esta conduziu-os para o interior de uma gruta onde um barco os esperava. O barco conduzia-os progressivamente para o seu interior, ficando cada vez mais escuro, porém Bia, corajosa, desligou a lanterna e, repentinamente, esta iluminou-se com infinitas luzes cintilantes. Os dois amigos sentiram-se no lugar mais protegido do mundo. No caminho para casa, observaram as suas sombras altas e ousadas na parede, sentindo-se orgulhosos de si mesmos. Na hora da despedida, a menina ofereceu a sua lanterna ao urso Cosmo para que este se recordasse sempre da sua valentia.

Assim, a mensagem primordial da história permitiu que as crianças compreendessem que não há motivos para ter medo do escuro, pois é à noite que se observam as luzes, as sombras, a lua e as estrelas e que, juntas e unidas, conseguem superar todos os seus medos. Ao longo do conto, o grupo manifestou o seu envolvimento e motivação comentando as ilustrações do livro e expressando reações e emoções que estas lhes transmitiam.

Terminando o conto, mencionaram o que tinham visto e ouvido e, algumas crianças, expressaram o seu interesse por narrar a história, tendo as meninas MA e a GC recontando-a com o auxílio das ilustrações revelando, neste momento em particular, atenção, memorização, autonomia e independência. Salienta-se que as crianças foram, e devem ser sempre, encorajadas

a partilhar as suas opiniões e perspetivas acerca dos momentos vivenciados, tendo o adulto o papel de as escutar e de as apoiar, para que desenvolvam o raciocínio, a interação e a comunicação, fomentando assim a articulação de várias palavras, sendo que o grupo de crianças, inicialmente, sentia muitas dificuldades em expressar-se (Hohmann & Weikart, 2011).

Noutro momento, tendo em conta o interesse das crianças pela dramatização de histórias através de diferentes recursos, como evidenciado no capítulo anterior, a tríade pedagógica sugeriu ao grupo a dramatização do conto supramencionado através de um teatro de sombras, o qual revelou emoção e vontade de criar novas situações. O teatro constitui-se como uma forma de jogo simbólico crucial “no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (...) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores das crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 52). Quando a criança representa, manipula livremente os objetos, concedendo-lhes diversos papéis e significados, desempenha situações reais e imaginárias e explora, especialmente através do teatro de sombras, o seu corpo e as suas silhuetas (*idem*).

Deste modo, previamente, prepararam-se algumas imagens para a realização do teatro, como as duas personagens principais, a nuvem, as estrelas e o barco, sendo que a principal estratégia seria as crianças explorarem as sombras livremente. No entanto, devido ao entusiasmo observado, a tríade propôs que fossem as crianças, em pequenos grupos, a construir todos os elementos do cenário, nomeadamente a gruta escura, a gruta iluminada pelas luzes cintilantes, as árvores, a casa da Bia, as estrelas, a nuvem e a lua.

Colaborativamente, decidiu-se quais os materiais necessários para a criação das imagens, concluindo que o mais apropriado seria utilizar cartolina preta, paus de espetada para um adequado manuseamento e exploração, cola, tesoura e papel de lustro de diversas cores, como se verifica na figura 3, para favorecer alguns pontos de luz, para dar cor às personagens e para representar as luzes cintilantes, de forma a serem possíveis de observar no tecido. De acordo com Vecchi (2017), o ser humano nasce com uma apurada sensibilidade percetiva em relação às cores, sendo que estas possibilitam a aquisição de uma forte expressão e comunicação, tornando-se, por isso, fundamental a existência de oportunidades adequadas para a exploração dessa sensibilidade, a fim de a criança observar o que está ao seu redor.



Figura 3 - Crianças constroem a gruta iluminada pelas luzes cintilantes

Após as crianças construírem os elementos e figuras necessárias, momento esse que permitiu desenvolver o sentido de estética, a imaginação, a criatividade e a motricidade fina, principalmente através do desenho, do recorte e da colagem, considerou-se fulcral dividir o grande grupo em quatro pequenos grupos, nomeadamente com idades heterogêneas. Esta divisão objetivava que as crianças perspetivassem diversas opiniões e cooperassem na resolução de problemas favorecendo a colaboração entre pares, atuando, assim, na ZDP, como patente no primeiro capítulo.

Assim sendo, os grupos decidiram a personagem que cada criança iria representar e relembrou a história do conto, tendo em atenção as respetivas falas e comportamentos. Contudo é de salientar que alguns grupos tiveram dificuldades na distribuição das personagens e dos elementos da história, na medida em que todas as crianças queriam representar a mesma personagem. Porém, com a mediação dos adultos, as crianças perceberam que tinham de tomar decisões, conseguindo através do diálogo chegar a um consenso, revelando autonomia, independência e destreza na gestão de conflitos.

Ulteriormente, seguiu-se a preparação do cenário para a posterior dramatização. A tríade considerou relevante criar um espaço esteticamente apelativo e confortável pois, como defende *Reggio Emilia*, existe uma relação peculiar com a estética, na medida em que permanecer num espaço cuidado e atraente propicia o bem-estar físico e psicológico (Vecchi, 2017). Assim, com a colaboração das crianças e com o recurso a cordas, a um lençol branco, a flanela preta e a um foco, criou-se um espaço na área da biblioteca para a realização do mesmo, permanecendo até à

conclusão desta ação, que decorreu durante três dias. No desenrolar da dramatização foi possível verificar que o grupo não revelou grandes dificuldades na mensagem oral, nas expressões, nem na execução do seu respetivo papel, em geral as crianças conseguiram explorar as imagens de acordo com a história e transmitir a mensagem central de forma natural e clara, porém tinham sempre o auxílio do adulto caso fosse necessário.

Enquanto cada grupo representava a história “A luz na noite”, as restantes crianças, o público-alvo, estavam atentas aos movimentos e às sombras, respeitando os pares e mostrando-se interessadas pelo que estava a acontecer. Quando todos os grupos apresentaram, o grande grupo desejou continuar a explorar livremente as sombras, mas desta vez recorrendo ao próprio corpo, tendo-se sugerido que explorasse as sombras recorrendo também à música, dando a oportunidade a cada criança de aprender e interagir com o seu corpo através de músicas conhecidas e do seu interesse.

Deste modo, proporcionou-se às crianças um momento de observação e exploração das sombras e das silhuetas do movimento corporal, verificando a dualidade sombra/luz, acompanhadas pela música e percebendo que as sombras variam de tamanho consoante a distância do corpo e da tela. A música contribui para o desenvolvimento das áreas cognitiva, afetiva, linguística e psicomotora, sendo fundamental que “o senso de ritmo, a audição, o despertar da sensibilidade, a diferenciação de coisas, as noções de ordenação no tempo e espaço e a percepção do outro” sejam explorados nestas faixas etárias (Oliveira et al., 2020, p. 47).

Assim, esta ação permitiu que cada criança explorasse os movimentos, bem como o controlo dos mesmos, e desenvolvesse várias formas de expressão e comunicação, uma vez que todas participaram na dramatização, permitindo também a interação, cooperação e respeito entre todos os elementos do grupo, que se apoiaram e auxiliaram dando indicações de falas, de expressões e de elementos necessários.

Efetivamente, a dramatização na EPE torna-se um ótimo recurso pedagógico para a criança se desenvolver, enriquecendo a imaginação, o faz de conta, a fantasia e a criatividade, na dado que a interpretação, a manipulação e a experimentação traduzem-se numa aprendizagem ativa, na medida em que as crianças, pelo meio da experiência direta e imediata com os objetos, compreendem conceitos, criam representações e concebem os seus próprios símbolos. As crianças quando manipulam e experimentam movem-se, ouvem, sentem e procuram. Assim, esta atividade possibilitou o envolvimento da criança em experiências intrinsecamente cativantes,

permitindo a reorganização do seu pensamento sobre o mundo que a rodeia (Hohmann & Weikart, 2011).

Continuadamente, tendo em consideração o interesse pela pintura através das tintas e a necessidade de as crianças desenvolverem a motricidade fina, planeou-se a recriação da famosa obra de Van Gogh, "A Noite Estrelada". Inicialmente, foi explicitado ao grande grupo que iriam ter uma visita, o que causou suspense e curiosidade, aparecendo um fantoche, o amigo Van Gogh, revelando-se assim, igualmente, um momento de jogo dramático. As crianças ficaram entusiasmadas e com vontade de saber mais sobre o mesmo, perguntando "Quem é?" (LS), "O que é?" (MS) e o fantoche Van Gogh apresentou-se, divulgando o seu nome, auxiliando as crianças a pronunciar-lo corretamente, e dizendo que era um pintor e autor de vários quadros conhecidos, expostos em museus por todo o mundo. Contudo, o fantoche mencionou constar-lhe que as crianças também eram magníficas pintoras, que retratavam belas obras de arte, as quais responderam afirmativamente muito felizes.

Prosseguindo na conversação, o fantoche referiu saber que o grupo estava a abordar o projeto da noite, tendo as crianças afirmado alegremente "estamos, sim" (GM, MA, P, LS). Então, Van Gogh, personagem hipotética, contou que pintou um quadro sobre essa temática, mostrando-lhes o mesmo. As crianças, a seu pedido, referiram o que estavam a visualizar e quais as cores presentes na obra. Assim, Van Gogh explicou-lhes cada elemento da mesma e o que representava cada cor, patenteando, por exemplo, que escolheu o amarelo para evidenciar as estrelas e o castanho para representar as montanhas. Mais tarde sugeriu que criassem pequenos grupos para colocar mãos à obra, todavia, primeiramente, as crianças mencionaram pelo que iriam principiar a sua pintura, revelando "pelo céu" (RS, ML e LS), "pela lua" (RR e MS).

Depois de formados os grupos e de cada criança decidir como iria iniciar, a tríade pedagógica e a assistente operacional distribuíram folhas de acetato transparentes e, com a ajuda do grupo, lembraram-se as cores necessárias para a pintura. O famoso quadro de Van Gogh foi exposto no cavalete da sala, possibilitando a sua visibilidade. Desde logo, as crianças revelaram-se curiosas por terem a oportunidade de usufruir de um material novo, sendo que o observaram e manifestaram a sua satisfação por podê-lo explorar com as tintas.

Durante a pintura, a qual se pode observar na figura 4, foi possível verificar que estas estavam entusiasmadas a tentar criar a técnica de movimento da pintura, tal como o fantoche lhes sugeriu, e evidenciou-se o seu interesse no decorrer de todo o processo e não apenas no resultado

final, uma vez que comentavam e mostravam aos seus pares e aos adultos o que iam realizando, além do mais, procuravam sempre a opinião da tríade, considerando-a fundamental. Este momento revelou-se elementar, sendo que, como refere Lopes da Silva et al. (2016), “para além de experimentar, executar e criar, as crianças [devem ter a] oportunidade de apreciar, e de dialogar sobre aquilo que fazem (...) e o que observam” (p. 49).



Figura 4 – Pintura da obra "A Noite Estrelada" de Van Gogh

Terminada a pintura, os pequenos artistas apresentaram-na ao fantoche Van Gogh, o qual afirmou que estes eram também excelentes pintores e que as obras deveriam ser expostas num lugar de destaque. Posto isto, depois de todas estarem secas foram colocadas numa corda de modo a se realçarem na sala de atividades, dado que a pintura em folhas de acetato transparentes, quando expostas, deixam trespassar a luz natural revelando com mais intensidade as suas cores e pinceladas. Salienta-se que as crianças interagiram imenso com o fantoche Van Gogh, tendo brincado com ele nos momentos posteriores de jogo livre.

Neste âmbito, as crianças no jardim-de-infância devem estar inseridas “em ambientes onde possam contactar regularmente com a arte, com os seus processos e com os seus criadores”, visto que se revela fulcral assumirem diferentes papéis, o de executante, criador e apreciador, para reforçarem várias competências (Godinho & Brito, 2010, p. 9). A utilização de diversos materiais e técnicas assim como o diálogo sobre os elementos expressivos da comunicação visual, nomeadamente as cores e as tonalidades, permitem o desenvolvimento da expressividade e das aprendizagens estética e artística de forma mais complexa (*idem*). Também o contacto com imagens de obras de arte possibilita que as crianças as atentem, dialogando sobre elas e sobre o que observam e interpretam, a fim de desenvolver a apreciação crítica e de se

enriquecerem culturalmente, inspirando-se nas mesmas para produzir as suas recriações (Lopes da Silva et al., 2016).

Dando seguimento ao projeto e considerando o interesse das crianças pelos jogos, principalmente realizados no espaço exterior, como era evidente quando questionavam “podemos ir jogar um jogo lá para fora?” (GC) ou “depois jogas comigo lá fora?” (LS), planeou-se um jogo adaptado do tradicional “Jogo da Glória”, de perguntas e respostas sobre a temática a desenvolver. As crianças quando se deparam com desafios na exploração do espaço exterior cooperam entre si para alcançar os seus objetivos, sendo que o trabalho cooperativo nesta exploração promove um ambiente de diálogo, respeito pelo outro e contínua aprendizagem. Ademais, superar obstáculos, testar limites e vivenciar experiências de risco fomenta a autonomia e a autoconfiança da criança para explorar e aceitar novos desafios (Bento & Portugal, 2016).

Assim, destaca-se que o jogo foi preparado, desenhado e pintado, com várias cores apelativas, como se pode observar na figura 5, num tecido branco, em forma de caracol e com imagens em diversas casas, colocando-se também algodão e esponja em algumas delas evidenciando estímulos sensoriais. Neste sentido, já no espaço exterior as crianças foram convidadas a participar n’O Jogo das Estrelas da Noite”, sendo que assim que o visualizaram, colocaram hipóteses de como se iria proceder.



Figura 5 - Tapete d'O Jogo das Estrelas da Noite"

O jogo dispunha de vinte e cinco casas e vinte e cinco cartas, contendo estas últimas perguntas sobre a temática da noite como, por exemplo, “O que aconteceu quando a Bia desligou a lanterna” e “quantas fases tem a lua?”, exceto as correspondentes às casas especiais,

representadas por imagens, que apresentavam regras específicas como, por exemplo, “desloca-te para a casa número 10”, “avança duas casas” e “recua uma casa”. Antes de mais, explicou-se às crianças que era essencial criar duas equipas, distribuindo-as pelas mesmas. Seguidamente, esclareceu-se que cada equipa deveria reunir e decidir quem iniciaria o jogo em representação da sua equipa, visto que só poderiam jogar duas crianças de cada vez. Estas, nesta fase, revelaram autonomia e espírito de equipa, uma vez que chegaram facilmente a um consenso entre si.

O grande grupo, antes de iniciar o jogo, foi elucidado sobre as regras do jogo da glória, compreendendo que primeiramente era necessário cada elemento da equipa atirar o dado, a fim de verificar quantas casas teria de avançar. Salienta-se que neste momento em particular, todas as crianças quiseram verificar a quantidade representada no dado, realizando a correspondência termo a termo. Quando se encontravam na casa pretendida, revelou-se o que constava na carta correspondente, tendo a criança de responder, com o auxílio da sua equipa, a uma questão sobre o tema da noite ou dirigir-se para uma outra, caso se situa-se numa casa especial, assim como referido anteriormente. A primeira criança a chegar à casa número vinte e cinco era considerada vencedora, sendo que a sua equipa ganhava um ponto, no entanto se a criança não respondesse corretamente à questão continuaria na mesma casa. Assim sendo, no final do jogo venceu a equipa que adquiriu mais pontos ao longo da jogada.

Consequentemente, no decurso desta ação observou-se que as crianças revelaram atenção e entusiasmo nos momentos pedagógicos dinamizados anteriormente sobre a temática, uma vez que todas responderam acertadamente às perguntas realizadas. Além do mais, evidenciaram uma forte interação, espírito de equipa e colaboração, não só quando decidiam em grupo quem iria jogar naquele momento, mas também quando auxiliavam a equipa adversária nas perguntas a ela dirigidas. Também, o brincar e o jogar beneficiaram a criança na resolução de problemas, na medida em que permitiram que esta explorasse o espaço e os materiais, concedendo igualmente diversas oportunidades para o desenvolvimento do pensamento e raciocínio matemático, nomeadamente através da contagem da quantidade presente no dado e na identificação das casas numeradas.

Reflete-se, assim, que “O jogo das estrelas da noite” contribuiu para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, sendo que estimulou a noção espacial, a lateralidade, a contagem, a coordenação oculomotora e permitiu a negociação e gestão de conflitos, uma dificuldade superada ao longo da PES, assim como destacado no segundo capítulo. Porém, as dimensões

reduzidas do tapete de jogo dificultaram a movimentação concomitante das duas crianças quando coincidiam na mesma casa, depreendendo-se que futuramente estas terão de ser ampliadas. Também a sua dinamização deveria suceder-se em pequenos grupos e em simultâneo com outras atividades pedagógicas, pois observou-se que as crianças estavam impacientes e ansiosas pela sua vez de jogar.

O projeto destacado, “A Noite das Estrelas”, assim como outras ações pedagógicas concretizadas em paralelo na EPE, como a horta pedagógica em que, previamente, as crianças realizaram o registo, em papel cenário, de vários legumes do conto “A Horta do Simão”, abordado anteriormente, dando mote para a ação de plantação e rega de legumes, especificamente alfaces, brócolos, nabiças e cebolo, em que as crianças aleatoriamente iam colocando legumes na terra, foi regularmente dinamizado no espaço exterior. Como refere Neto (2020), este espaço detém características peculiares que raramente podem ser reinventadas no espaço interior. O espaço exterior deve cativar e incentivar as crianças, visto que estas gostam de contactar com a Natureza, explorar livremente, descobrir o que as rodeiam, estimular a curiosidade e socializar.

Neste âmbito, paralelamente a este projeto, os dois pares pedagógicos presentes na instituição de EPE desenvolveram uma ação de dinamização do espaço exterior, ação sugerida pela supervisora institucional. Assim, dialogando com as educadoras cooperantes, os pares pedagógicos decidiram e planearam a pintura de alguns jogos, sendo que devido à situação pandémica incitada pelo vírus SARS-CoV2, as crianças ficaram impossibilitadas de usufruir do parque infantil, bem como dos recursos lúdicos que a instituição dispunha. Esta usufruía de triciclos, trotinetes, bolas, andas e arcos, no entanto eram constantemente recolhidos para desinfeção. Para além disso, de modo consequente, as crianças solicitavam a organização e realização de jogos pelos pares pedagógicos.

Neste sentido, através da conversação com as crianças de ambos os grupos (sala 1 e sala 2), foi possível evidenciar que todas desejavam ter presente no espaço exterior o jogo da macaca, como se pode observar na figura 6, uma vez que pediam constantemente a dinamização do mesmo. Destaca-se que, após pintado e preparado, este permitiu desenvolver a motricidade grossa, principalmente o equilíbrio, sendo que as crianças tinham que se apoiar num único pé, a coordenação oculomotora, visível no lançamento do disco, a orientação espacial, a sequência numérica, a lateralidade, a comunicação oral e a cooperação e interajuda.

No entanto, para além deste jogo e como existiam opiniões divergentes por parte das crianças, ambos os pares pedagógicos consideraram pertinente pintar também um percurso no chão, adaptado do tradicional jogo pula-pula, e um jogo de alvos coloridos com numerais, visto que as crianças improvisavam alguns destes através de vários recursos como o giz, os arcos e elementos naturais presentes no espaço exterior. Relativamente ao percurso no chão, visível na figura 7, as crianças aprenderam a controlar o corpo, desenvolvendo o equilíbrio e a lateralidade, sendo que tinham que andar em linhas retas, linhas quebradas e linhas curvas, e movimentar-se, simultaneamente, em pés juntos e mãos juntas, ou sobre um pé e uma mão, consoante o desenho respetivo (Lopes da Silva et al., 2016).

Em relação ao jogo dos alvos coloridos, presente na figura 8, as crianças exploraram a relação do corpo com a bola e desenvolveram competências como a coordenação oculomotora, particularmente no seu lançamento, e o sentido de número, na medida em que a lançavam de acordo com a sequência numérica (Lopes da Silva et al., 2016). Portanto, conclui-se que brincar no espaço exterior possibilita, assim, a mobilização de todo o corpo na investigação do ambiente, dos materiais e das próprias competências, permitindo o desenvolvimento de aptidões sociais, emocionais, físicas, motoras e cognitivas (Neto, 2020).



Figura 6 – Jogo da macaca



Figura 7 – Percurso no chão



Figura 8 – Jogo dos alvos coloridos

Agora, voltando ao projeto “A Noite das Estrelas” e ao interesse das crianças pelo envio de um teatro aos pais (fase IV) sugeriu-se a dramatização das histórias “Depois da Chuva” de Miguel

Cerro, ação evidenciada no relatório de estágio do outro elemento do par pedagógico, e “À Espera do Quê” de Rosa Montez, que interligava as temáticas dos escaravelhos e do outono, anteriormente exploradas. Reconhece-se que os momentos de jogo dramático possibilitam que a criança desenvolva as suas cem linguagens e as diversas formas de expressão “através do gesto, da palavra, do movimento do corpo, da expressão facial e da mobilização de objetos”, representando “situações reais ou imaginárias que são significativas para ela” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 51).

Neste âmbito, primeiramente lembraram-se ambas as histórias de modo a permitir a identificação de todas as personagens e a sequência de acontecimentos, para posteriormente o grupo decidir e distribuir as tarefas entre os elementos, registrando-se as informações no quadro magnético. Esta conversa deu a oportunidade às crianças de se expressarem, comunicarem, partilharem ideias e opiniões para a tomada de decisões e de se sentirem, concomitantemente, valorizadas e escutadas (Hohmann & Weikart, 2011).

Posto isto, após se concluir que era essencial criar um cenário, os adereços para o narrador e as caracterizações das personagens para as duas dramatizações, iniciaram-se, em simultâneo, as preparações. O grupo envolveu-se nas mesmas explorando e utilizando os diversos materiais estipulados, como os lápis de cera, os pastéis a óleo, as tintas acrílicas, as esponjas, os pincéis e os papéis de diversas texturas. Assim, as crianças desenvolveram a imaginação, a criatividade e atenção visto que desenharam as personagens de forma idêntica às ilustrações dos contos. Efetivamente, estas “têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados”, tendo o educador de infância a responsabilidade de possibilitar que “tenham acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 49).

As preparações, assim como os ensaios, decorreram durante três semanas, no período da tarde, a fim de o grande grupo construir os elementos essenciais e ensaiar as vezes necessárias até que todas as crianças se sentissem preparadas para a apresentação final. Colaborativamente estipulou-se que, para além de se enviarem os vídeos aos pais, apresentar-se-iam as dramatizações às crianças da sala 1 e a toda a comunidade educativa, no dia da festa de natal. Evidencia-se que durante os ensaios, o grupo revelou emoção pelas preparações e demonstrou saber as falas das respetivas personagens, bem como para onde se deveriam deslocar e movimentar ao longo das mesmas.

Nesta continuidade, a tríade conjuntamente com o grupo de crianças organizou a sala de atividades criando um ambiente cativante e propício, tal como sustentado na abordagem *Reggio Emilia*, para as ações que se iriam suceder, colocando ambos os cenários e flanela preta a delimitar o espaço de onde surgiriam as personagens e se sentariam os espetadores. Neste sentido, prosseguiram-se, então, as dramatizações tendo sido gravadas para, ulteriormente, se enviarem às famílias. As crianças ao longo das mesmas revelaram capacidades de improviso aquando dos acontecimentos que iam ocorrendo, não se focando especificamente nas falas presentes nos contos. No final dos teatros, sendo que inicialmente apresentaram a história “Depois da Chuva” e seguidamente “À Espera do Quê?”, demonstraram-se orgulhosas de todo o trabalho realizado até à conclusão do produto final.

Relativamente à avaliação do projeto, esta foi realizada ao longo do processo, após as ações pedagógicas desenvolvidas, refletindo-se sobre as mesmas e questionando o grupo sobre outras sugestões que gostariam de abordar. Ademais, no seu término, apresentou-se um vídeo com uma coletânea de atividades realizadas durante a PES, tendo as crianças dialogando sobre o que fizeram, como fizeram, o que gostaram mais de fazer e com quem colaboraram. Assim, ao longo do projeto “A noite das estrelas”, foi notável a implicação e a cooperação das crianças no desenvolvimento do mesmo, o reconhecimento por serem realizadas ações do seu interesse e a importância deste para si, visto que referiam que a noite e o escuro já não as assustava.

Torna-se, ainda, crucial destacar que todas as atividades realizadas pelas crianças eram, rotativamente, expostas nas paredes, tal como defende a abordagem pedagógica *Reggio Emilia* e o MEM, como evidenciado no primeiro capítulo. Esta exposição facilitou também o processo de avaliação, sendo que estes espaços verticais são essenciais para as crianças se reverem naquilo que fazem, comunicando, com o auxílio dos adultos, sobre o que fizeram, o que aprenderam, o que desejavam saber e de que forma o alcançaram. No entanto, salienta-se que, para além das ações desenvolvidas em torno do projeto, afixaram-se as relacionadas com as temáticas da alimentação saudável, do corpo humano, do outono, dos escaravelhos e da semana alusiva ao Natal e ao Dia de Reis.

Realçando a temática dos escaravelhos, uma vez que se considera que foi muito importante para o desenvolvimento das crianças, esta surgiu devido ao interesse das mesmas pela procura destes pequenos insetos no espaço exterior e pela construção constante de uma casa para o respetivo animal, utilizando elementos da natureza. Neste âmbito, em grande grupo,

as crianças manifestaram o que desejavam investigar e descobrir sobre os escaravelhos, inspirando-se assim nas fases da MTP, mencionando construir uma casa em cartão para os mesmos se abrigarem, construir escaravelhos, decidindo-se que seria com o recurso a pasta de papel, e desenhá-los com diversos materiais.

Nesta perspetiva, para iniciar este percurso disponibilizou-se uma compilação de imagens reais de diferentes tipos de escaravelhos e exploraram-se as características de cada um. Depois de conhecidas as mesmas sugeriu-se ao grupo a procura no espaço exterior destes insetos. Este demonstrou-se entusiasmado e motivado por esta ação e, após muito procurar, descobriu um escaravelho. Regressando à sala, observou-se este animal com o auxílio de uma lupa e, à vez, as crianças revelaram as suas características e com qual das imagens, anteriormente analisadas, este se parecia. De facto, a criança deve vivenciar experiências diversificadas que lhe permitam interagir e explorar a natureza, compreendendo o mundo que a rodeia e desenvolvendo “um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela ciência e pela atividade dos cientistas” (Martins et al., 2009, p. 12).

Seguidamente distribuíram-se as crianças por quatro pequenos grupos e propôs-se que estes cooperativamente realizassem o registo dos animais presentes nas imagens, escolhendo a sua preferida, e investigassem as suas características. Assim, os adultos auxiliaram-nos e, com o recurso aos telemóveis pessoais e ao computador presente na sala, procuraram informações sobre os escaravelhos (alimentação, habitat, revestimento, entre outros). As crianças representaram as informações descobertas através dos algarismos e do desenho, dado que estas aprendem noções matemáticas quando usam as suas ideias “para criarem representações de situações que tenham significado para elas e que surgem muitas vezes associadas a outras áreas de conteúdo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 74). Ulteriormente, no espaço exterior, uma criança, em representação do seu grupo, apresentou aos restantes colegas o seu registo e divulgou as características do animal escolhido (número de patas, a cor, chifres, antenas, mandíbulas, revestimento), sentindo-se orgulhosa do seu trabalho.

Numa fase posterior, visto que se decidiu que a casa do escaravelho deveria ser em cartão, ter uma porta, uma janela e uma cama para este se sentir confortável, iniciou-se a sua preparação e construção. O grande grupo de crianças foi subdividido em pequenos grupos, ficando um responsável por cortar as partes constituintes da casa (o cartão), outro por desenhar as folhas e as flores e o restante por apanhar folhas no espaço exterior para a parte interior da mesma.

Durante este processo, o envolvimento das crianças era notável e como demonstravam interesse por todas as fases da preparação, aleatoriamente, iam rodando entre si dando a oportunidade a todas de participarem. Assim como refere Lopes da Silva et al. (2016), a utilização de vários materiais, nomeadamente de uso utilitário e/ou reutilizáveis contribui para que a criança compreenda a relação entre a arte e a vida. Assim, após tudo terminado, prosseguiu-se para a colagem das diversas partes da casa e dos elementos da decoração para, finalmente, ser afixada na parede da sala, como se pode observar na figura 9, no local que as crianças sugeriram e ao seu nível, para contactarem e explorarem a mesma.



Figura 9 – Construção e exposição da casa do escaravelho

Em forma de conclusão, a PES na EPE contribuiu significativamente para o processo de formação da futura profissional, uma vez que permitiu a constante observação do contexto educativo, principalmente das crianças que têm um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, conhecendo os seus interesses, competências e dificuldades, refletindo e reorganizando as ações pedagógicas de acordo com os mesmos.

Este período permitiu a sustentação da prática segundo os pressupostos teóricos, elencados no primeiro capítulo, viabilizando a reflexão e a planificação de diversos momentos educativos, igualmente com a colaboração da supervisora institucional, das crianças e da educadora cooperante, promovendo a transversalidade de saberes, que fomentaram o progresso profissional, bem como o desenvolvimento de cada criança. Assim, seguidamente analisar-se-á algumas das ações desenvolvidas no contexto de 1º CEB.

3.2. O PERCURSO FORMATIVO DESENVOLVIDO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A PES no 1º CEB, em conformidade com a EPE, possibilitou o desenvolvimento de ações pedagógicas baseadas nos interesses e dificuldades dos alunos, características essas observadas tanto nas primeiras duas semanas de estágio, dedicadas especificamente à observação participante e colaboração com a orientadora cooperante, como também ao longo das restantes semanas de intervenção individual e/ou de cooperação com o par pedagógico.

Neste sentido, no decorrer da PES, a díade observou o contexto educativo, as rotinas, o modo de lecionar e interagir da orientadora cooperante, basilares para o desenvolvimento da prática profissional, e os alunos principalmente para compreender as suas particularidades, as quais eram registadas nas grelhas de observação de aprendizagens. Esta observação permitiu verificar que algumas crianças revelavam dificuldades na leitura e na escrita de textos, como evidenciado no capítulo anterior, particularmente no respeito pela pontuação e entoação necessárias e na estruturação e organização de ideias. Porém, foi também perceptível o interesse pelos livros através de requisições na biblioteca escolar. Posto isto, interligando-se ao projeto da instituição Domínios de Autonomia Curricular, denominado: “Livres para escrever e imaginar”, considerou-se a realização de um projeto inspirado na MTP, caracterizada no primeiro capítulo, de promoção do gosto literário e de atenuação das fragilidades observadas.

A educação literária é importantíssima para o processo formativo das crianças, uma vez que fomenta a aprendizagem da leitura e da escrita e o gosto pela literatura, a qual desperta a atividade cognitiva, especificamente a competência intertextual (Bento & Balça, 2016). Deste modo, este projeto objetivava que os alunos adquirissem “competências na leitura de textos escritos tornando-se leitores fluentes”, se “familiarizassem] e contactassem] com literatura de referência a partir da qual poder[iam] desenvolver capacidades de apreciação” e “encontrassem] nos livros motivação para ler e continuar a aprender” através de diversas estratégias (Direção-Geral da Educação, 2008, p. 3). De facto, “ao contactarem com os textos literários, as crianças e os jovens reforçam e enriquecem a sua competência linguística, a sua competência literária, a sua sensibilidade estética” (Bento & Balça, 2016, p. 83) e, ainda, desenvolvem a interpretação intertextual.

A literatura contribui para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança e “é fundamental para a aquisição de conhecimento, recreação, informação e interação necessárias ao ato de ler” e de escrever (Eberhardt & Moura, s.d.). Neste sentido, através de projetos, particularmente segundo a MTP, os alunos desenvolvem inúmeras competências literárias (de leitura e de escrita), dado que são estimulados para estruturar e organizar as ideias, refletir e tomar decisões, obter informações, criar produções textuais, construir momentos de divulgação e realizar a avaliação do projeto (Barbeiro, 2005).

Nesta continuidade, primeiramente definiu-se o problema, as dificuldades a resolver, partilharam-se os saberes já adquiridos sobre o tema e decidiu-se o nome do projeto, tendo a turma chegado rapidamente a um consenso que se intitularia “Leitura e Escrita” (Fase I). Num momento seguinte, as crianças mencionaram o que gostariam de trabalhar (Fase II), viabilizando assim, conjuntamente com o referido na primeira fase, a construção de um mapa conceitual que foi exposto na sala e onde os alunos acrescentavam ideias e identificavam ao longo da prática os conhecimentos adquiridos. Desta forma, a turma propôs “ler textos” (DM), criar “livros com ditados” (RC), abordar “livros sobre animais” (G, F, A), “livros sobre roupa” (F), “livro Rua Sésamo” (B) e “livro Panda e os Caricas” (G), construir um “texto sobre a importância dos livros com uma ilustração” (Í, MR), “fazer um teatro” (LS, LMS), uma “escultura” (Y, MC) e “pintura” (MC, LC).

Dada a temática e uma vez que a pesquisa e a investigação não se enquadravam no projeto, criou-se na sala de aula uma “Feira do Livro” de forma a explorar os conhecimentos prévios dos alunos, abordando os elementos paratextuais e os diversos estilos literários existentes. Neste âmbito, através da organização do espaço e recorrendo a diversos livros (culinária, romance, dicionário, enciclopédica, banda desenhada, poesia, fábula, gramática, contos de fadas e ficção-científica), propôs-se à turma uma pequena dramatização de uma história hipotética.

Assim, inicialmente explicou-se que dois amigos planeavam a abertura de uma biblioteca para contribuir na educação das crianças de uma aldeia, contudo precisavam de saber quais os tipos de livros existentes, dirigindo-se a uma feira do livro. Perante esta elucidação, os alunos demonstraram-se prontamente motivados para a realização da atividade, desejando representar o papel deste casal amigo. Deste modo, estipulou-se que as crianças trocariam rotativamente entre si, de forma ao maior número de interessadas poder participar, e que os vendedores seriam ambos os elementos do par pedagógico, ficando cada um numa barraca.

Durante a prática a díade orientou os compradores colocando várias questões como, por exemplo, “pela capa deste livro acham que fala sobre quê? e pelo resumo?”, “o que é que contém as páginas?”, “o que é que apresenta o índice?”, “acham importante ter na vossa biblioteca?”. Concordando com Chaer e Guimarães (2012), a ação pedagógica deve ser planificada com base em atividades diversificadas e enriquecedoras que promovam a comunicação, o raciocínio e o desenvolvimento da oralidade. Assim, simultaneamente a este momento pedagógico, enquanto assistia ao diálogo entre os vendedores e os compradores, o restante grupo realizava uma tarefa de correspondência, interligando os diferentes tipos de livros à sua definição. Evidencia-se que quando os alunos divulgavam dúvidas na sua execução, pausava-se a dramatização e esclareciam-se as dúvidas presentes.

Depreende-se que esta atividade possibilitou conhecer os diversos estilos literários e compreender os elementos paratextuais de um livro (capa, contracapa, título, ilustrações, resumo), assim como a sua importância visto que mesmo antes de se conhecer a história, realizam-se inferências de acordo com os mesmos. Além do mais, fomentaram-se competências através do jogo simbólico tão importante nestas faixas etárias, para a criança desenvolver a imaginação, concentração, espontaneidade e se expressar emocional, corporal e verbalmente (Miranda et al., 2016).

Passando às ações pedagógicas realizadas em torno do projeto “Leitura e Escrita” (Fase III), patentes na figura 10, evidencia-se que as diversas áreas do currículo (Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressão Artística e Educação Física), como patenteado no primeiro capítulo, concorreram para a planificação do mesmo tendo em conta as AE (Direção-Geral da Educação, 2018), apesar de este remeter com uma maior dimensão para a área do português.

Projeto “Leitura e Escrita”	
“Ler Doce Ler”	Leitura dos poemas com diversas entoações
“Amar o Mar”	Criação de um cartaz utilizando os <i>tablets</i>
	Criação de uma história a partir de uma imagem
“Uma Viagem Pelas Emoções”	Construção do caligrama das emoções
	Dramatização das situações que envolviam as emoções
	Construção de um poema a partir do acróstico de uma emoção
	Construção de um texto narrativo com o auxílio da Fábrica de Histórias
	Dramatização da história “O Sapo apaixonado”
<i>Padlet</i>	Partilha dos livros e dos seus resumos

Figura 10 - Ações desenvolvidas em torno do projeto “Leitura e Escrita”

Assim, considerando a impossibilidade de se abordar todas elas, no presente documento far-se-á alusão à “Construção de um texto narrativo com o auxílio da Fábrica de Histórias” e à “Dramatização da história ‘O Sapo Apaixonado’”. O outro elemento do par pedagógico abordará, no seu relatório de estágio, as ações “Leitura dos poemas com diversas entoações” e, igualmente, a “Dramatização da história ‘O Sapo Apaixonado’”. Salienta-se que se selecionaram estas ações uma vez que se consideraram as mais pertinentes para a aprendizagem dos alunos.

Ademais, destaca-se que as referidas neste documento foram dinamizadas na planificação relativa aos quatro dias de intervenção e surgiram a par da temática da Inteligência Emocional, iniciada na semana anterior, dado que algumas crianças sentiam dificuldades em gerir as suas emoções, causando por vezes conflitos entre si. De acordo com Valente e Monteiro (2016), a “escola é também responsável pela educação de valores e competências para a vivência e deve preparar-se, de forma diferente, para trabalhar as emoções e conflitos que ocorrem no seu seio” (p. 3), tal como demonstrado no primeiro capítulo, sendo que a abordagem da inteligência emocional contribui para o sucesso pessoal e escolar.

Neste âmbito, ao longo das intervenções foram integradas várias temáticas, tanto nas primeiras planificações (“A Primavera” e “Luzes, Câmara, Ação: O Cinema”) como no decorrer do projeto (“Amar o Mar” e “Uma Viagem pelas Emoções”), tendo sempre por base as motivações das crianças e os conteúdos a explorar. Destaca-se que o desenvolvimento do projeto, dado que decorreu durante quatro semanas, permitiu a exploração mais detalhada de cada uma das componentes do processo de escrita: planificação, textualização, revisão e reformulação (Barbeiro, 2005).

No que concerne à “Fábrica de Histórias” apresentou-se à turma um pequeno móvel com diversas gavetas, como visível na figura 11, preparado previamente pelo mesmo, e explicou-se que dentro de cada uma se encontravam vários episódios de elementos textuais – espaço, tempo, acontecimentos, personagens, objetos mágicos e emoções. Este recurso suscitou imensa curiosidade e, neste seguimento, propôs-se a construção de um texto narrativo a pares, tendo cada um que se dirigir à “Fábrica de Histórias” e retirar de cada espaço somente um episódio. Todavia, anteriormente, de forma a auxiliar os alunos na escrita do seu texto, considerou-se relevante conversar sobre alguns conectores que se poderiam utilizar e sobre as informações necessárias para a planificação de um texto (por exemplo, mencionando que a introdução deveria referir as informações do tempo e espaço). Em simultâneo, registaram-se as ideias numa

cartolina e expôs-se na parede da sala de aula, a fim de os alunos a visualizarem sempre que necessário.



Figura 11 - "Fábrica de Histórias" com os elementos textuais

Para a dinamização desta atividade, procurou-se criar um ambiente favorável e encorajador, usando a "Fábrica de Histórias" como estratégia para a planificação e estruturação de um texto, dado que "o contexto social da tarefa de escrita é fundamental porque a escrita é uma atividade eminentemente social: não só pressupõe a comunicação como é um artefacto social produzido em contextos sociais" (Pinto, 2012, p. 298). Assim, as crianças encontravam-se ansiosas para verificarem os episódios retratados em cada gaveta e, após conhecerem os seus, desejaram partilhá-los com a turma e dar sugestões aos outros pares do que poderiam abordar no seu texto, desenvolvendo portanto a imaginação, a criatividade e o espírito de equipa.

Durante a planificação textual, a díade apoiou e orientou os pares nas suas decisões visto que cada elemento possuía ideias diferentes, tentando-se portanto a integração de ambas. A escrita a pares possibilita "explicitar o que se pensa, analisar e integrar dados, realizar um trabalho conjunto de resolução de problemas linguísticos e textuais [e] construir estratégias mais eficazes de comunicação por escrito" (Niza et al., 2011, p.37). Neste sentido, verificou-se que os alunos já não sentiam tantas dificuldades na organização e desenvolvimento de textos como no início do projeto, expressando "Já está, isto é fácil" (DM). Efetivamente, a escrita assume-se como uma ferramenta de aprendizagem, sendo que desempenha um papel fulcral "no âmbito dos processos de aquisição, elaboração e expressão de conhecimento" (Carvalho & Barbeiro, 2013, p. 616).

A apresentação dos textos à turma foi realizada através da plataforma *Padlet*, uma vez que nas primeiras semanas de intervenção, após uma conversação com os alunos sobre esta plataforma e as suas potencialidades, e de se verificar que estes demonstravam interesse pela mesma, criou-se um *Padlet* para a turma, assim como mencionado no segundo capítulo. Esta plataforma assume-se como “um moral virtual e interativo” que possibilita aos utilizadores a partilha de opiniões “sobre um determinado tema/conteúdo, inserindo e compartilhando textos, fotos, áudios, vídeos e *links*” (Silva & Mendes, 2019, p. 851). De facto, neste espaço eram partilhados registos de atividades realizadas na sala de aula, as quais as crianças poderiam comentar com o auxílio dos familiares, compartilhadas novidades sobre o fim de semana dos alunos, enquadradas nas temáticas a desenvolver, e eram, ainda, propostas pequenas tarefas de articulação com a família.

Relativamente à “Dramatização da História ‘O Sapo Apaixonado’” de Max Velthuijs, esta atividade surgiu na sequência da exploração das emoções e do eminente interesse dos alunos pela realização de teatros, como anteriormente supramencionado. Em conversação com a orientadora cooperante refletiu-se que seria pertinente a dramatização deste conto, uma vez que era conhecido da turma, abordava a temática em questão e, além disso, espelhava a importância do respeito pela diferença. Assim sendo, a tríade pedagógica sugeriu a visualização do vídeo da história retratada e conseqüentemente, dado que originou um elevado entusiasmo, os alunos ambicionaram realizar uma pequena dramatização de experimentação. A turma revelou-se envolvida na mesma, desejando preparar um teatro com o recurso a cenário e adereços.

Deste modo, decidiu-se juntamente com os alunos que existiriam quatro grupos, visto que a turma era constituída por 26 crianças, sendo impraticável a realização de um teatro com todos os elementos. Porém, o conto seria o mesmo para todos com o objetivo de cada grupo apresentar a sua dramatização às outras turmas, como sugerido pela supervisora institucional. Neste âmbito, a tríade distribuiu as crianças pelos grupos, constituídos então por 6 a 7 elementos cada, e uma vez que estas não chegaram a um consenso sobre quem representaria o narrador e as personagens determinadas (sapo, pata, lebre, porco), divulgou-se substancial realizar um sorteio. Alguns alunos demonstraram-se tristes com a personagem que lhes calhou, contudo através da conversação conseguiram decidir a sua função, trocando entre si os papéis a desempenhar.

Numa fase posterior foi proposta, então, a criação do cenário e das máscaras para utilizar na dramatização. A turma determinou que o cenário seria constituído por um lago, um peixe, uma

casa, o céu, as nuvens e o sol e que, para além de tintas, poderiam utilizar cartolina para representar alguns elementos, decidindo-se que seria a casa, as nuvens e o sol. Quanto às máscaras, precedentemente as crianças solicitaram que a diáde realiza-se os moldes para as contornarem, recortarem e decorarem. Neste sentido, viabilizou-se pertinente a distribuição de tarefas simultâneas: um grupo de crianças realizava a sua respetiva máscara, outro criava os elementos do cenário em cartolina e o restante pintava o mesmo, recursos visíveis na figura 12.



Figura 12 - Cenário e máscaras para o teatro "O Sapo Apaixonado"

Todavia, destaca-se que todos os elementos da turma participaram na criação do cenário, ação que decorreu na cantina da instituição, na medida que se revelou um processo paralelo e rotativo. As Artes Visuais caracterizam-se como "um instrumento essencial no desenvolvimento social e humanista das crianças", desenvolvendo a imaginação, a criatividade, a "apreensão da realidade do meio envolvente (...) e a capacidade crítica e criativa, assumindo-se ainda como o instrumento por excelência para educar as emoções" (Direção-Geral da Educação, 2019, p. 11).

Após a construção do cenário e das personagens necessárias para a representação, procedeu-se aos ensaios. Destaca-se que a Educação Dramática possibilita a integração de "conteúdos, estratégias, atividades, recursos, técnicas, conceitos e terminologias próprios, que as crianças, com vista ao seu desenvolvimento completo e harmonioso, têm o direito de aprender e desenvolver" (Falcão, 2014, p. 148). Neste seguimento, foram estipuladas três tardes para os mesmos, dado que um elemento do par pedagógico ensaiou com dois grupos na sala de aula e outro com os restantes grupos na biblioteca escolar.

Esta distribuição revelou-se pertinente para auxiliar adequadamente cada grupo e cada criança em particular. Denota-se que cada elemento auxiliou uma das crianças com dificuldades, podendo oferecer-lhes uma maior atenção. Durante os ensaios os alunos demonstraram saber as falas e procedimentos das suas personagens bem como das dos colegas, auxiliando-se mutuamente e revelando espírito de equipa. Além disso, apresentaram ainda autonomia nas decisões, estipulando o que conseguiriam obter para a dramatização (cesta do porco, as maçãs, o ramo de flores e uma pintura).

Chegado o dia tão esperado da divulgação da dramatização (Fase IV), o último dia de estágio, as crianças sentiam-se felizes, ansiosas e preparadas para representar. Todas elas, como solicitado precedentemente pela díade, foram vestidas com uma peça de roupa da cor estabelecida para a sua personagem. Inicialmente, preparou-se o espaço (a biblioteca), o cenário e os materiais conseguidos pelas crianças. Quando tudo se encontrava organizado, auxiliou-se os alunos na colocação das suas máscaras e reviu-se sucintamente o que cada personagem teria que fazer. Em relação aos narradores definiu-se, conjuntamente com os mesmos, que se sentariam numa das laterais do espaço decidido e que poderiam recorrer à leitura da história, caso sentissem necessidade, a partir do guião disponibilizado, uma vez que estes detinham muitas falas.

Nesta continuidade, chegou a primeira turma convidada e, após uma breve apresentação, os alunos principiaram a dramatização. Este processo repetiu-se até à última turma convidada visualizar, sendo que eram cinco turmas e um grupo teve que repetir a dramatização. De um modo geral, os alunos expressaram-se com um tom de voz adequado, com entoação e precisão e as crianças que se encontravam a visualizar revelavam a sua satisfação. No final de cada representação, considerou-se importante dialogar brevemente com a turma convidada sobre a história e a temática das emoções. Em relação aos grupos que realizaram e apresentaram o teatro, estes divulgaram o seu entusiasmo e a sua felicidade por terem finalizado esta atividade tão desejada por todos e solicitaram que os vídeos fossem partilhados no *padlet* da turma para visualizarem e apresentarem às suas famílias.

A "Dramatização da História 'O Sapo Apaixonado'" contribuiu assim para o desenvolvimento das crianças a nível literário, visto que conseguiram colocar a voz, expressar-se adequadamente e ler com entoação (no caso dos narradores), a nível dramático sendo que assumiram uma personagem, representando-a, e a nível motor em que saltavam (sapo e porco) e

movimentavam-se constantemente. Salienta-se que esta foi uma atividade enriquecedora, igualmente, para as duas crianças com mais dificuldades, uma vez que uma delas conseguiu “ler em voz alta com fraseamento e com expressão adequadas” (Lopes et al., 2014, p. 18) e a outra representou a personagem sapo, a qual exigia um maior esforço, com expressividade e entoação sem recorrer ao guião, tal como os seus colegas que representaram as demais personagens.

Passando à avaliação do projeto “Leitura e Escrita” (Fase IV), esta foi concretizada ao longo das práticas pedagógicas, refletindo-se sobre as mesmas, e no final do mesmo através de um inquérito por entrevista à professora titular e de um inquérito por questionário aos alunos da turma, tendo como objetivo a sua apreciação global. Desta forma, de acordo com as respostas dos alunos, relativamente à sua relação com a leitura e escrita compreendeu-se que todos gostam de ler, uma vez que adquirem novos conhecimentos (38%), divertem-se (33%) e melhoram o aproveitamento escolar (26%). Quanto à escrita, 88% dos inquiridos responderam gostar de construir textos, maioritariamente porque permite-lhes criar histórias (42%). No entanto, 12% responderam negativamente a esta questão porque têm dificuldades em escrever corretamente, exige esforço e “porque é difícil” (LC).

Numa segunda parte, focando nas ações pedagógicas concretizadas no âmbito da leitura e escrita, conclui-se com base nas opções selecionadas que os alunos gostaram mais da dramatização da história “O sapo apaixonado”, da partilha dos livros que se encontravam a ler, bem como da realização do seu resumo e da execução do filme “O senhor do seu nariz” a partir da técnica *Stopmotion*, atividade integrada na temática “Luzes, câmara, ação: o cinema”. Os alunos justificaram as suas respostas referindo “Fav: dramatização da história ‘O Sapo Apaixonado’” (L), “Porque diverti-me e no *padlet* posso comunicar” (RC), “Gostei muito mesmo muito das emoções ainda mais do *padlet*” (DO), “Gostei de fazer o filme” (F), “Eu gostei porque me ensinaram muita coisa e foi divertido” (AC), “Eu gostei pois era interessante, divertido e educativo” (L), “Eu gostei de tudo, houve dificuldades mas ajudaram-me a aprender e a estudar de forma divertida” (LMS), “Eu gostei porque diverti-me muito e ajudou-me na minha aprendizagem” (A).

Por último, com a questão de ordenação das estratégias de construção de textos consoante a sua utilidade/auxílio, depreende-se que a criação de uma história a partir de uma imagem e a construção de um texto narrativo com o auxílio da “Fábrica de Histórias” foram as atividades que mais auxiliaram os alunos. Quanto à que menos auxiliou verifica-se a escrita de um texto a partir do painel da primavera, com o recurso a um objeto mágico e a um acontecimento.

Apesar de não ter sido possível esclarecer com a turma estes resultados, refletiu-se que esta última obteve menos apreciações, dado que foi uma das primeiras atividades proporcionadas a pares, logo após o confinamento, e os alunos sentiram mais dificuldades, tanto na construção do texto como na gestão das ideias de cada elemento. Porém, ao longo da ação verificou-se que os pares estavam motivados e entusiasmados com as suas ideias. Denota-se que apesar de algumas atividades não estarem incorporadas no projeto, considerou-se igualmente pertinente incluí-las no inquérito visto que foram planificada com a mesma intencionalidade educativa.

Através da análise da entrevista à orientadora cooperante pode afirmar-se que o projeto desenvolvido contribuiu para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, sendo que, de acordo com os testemunhos da mesma, “foi bastante motivador, lúdico e enriquecido com experiências ricas em materiais manipuláveis e jogos que permitiram aos alunos de forma empenhada desenvolver as propostas colocadas”. Também, na sua perspetiva, as práticas metodológicas utilizadas contribuíram para o aperfeiçoamento da leitura, dado que a proposta de escreverem o resumo da história que estavam a ler revelou-se “interessante pois, mesmo aqueles que não estavam a ler sentiram-se entusiasmados para o fazer”.

Ademais, também a dramatização de um conto “é um instrumento muito motivador” para os alunos, uma vez que “é sempre interessante ver como ficam felizes e com vontade de ler para poder dramatizar”. Na sua visão, “o projeto desenvolvido foi muito bem conseguido”, tendo os alunos realizado as ações com motivação e alegria. Além do mais, fomentou a relação entre a escola e a família particularmente através do *padlet* da turma, que “foi uma mais-valia pois os pais conseguiram acompanhar de forma animada e entusiasmada as atividades que foram desenvolvidas em sala de aula”.

Deste modo, compreende-se, tanto com base nas respostas dos alunos, da professora cooperante e das observações participantes ao longo das práticas, que o projeto literário divulgou-se essencial e pertinente para o desenvolvimento das crianças. Efetivamente ao longo da PES, os alunos compreenderam a importância da leitura e da escrita para o seu processo de aprendizagem e demonstraram interesse pela partilha das suas produções escritas e das suas leituras. Assim, proporcionaram-se atividades e momentos educativos de aprendizagem da leitura e escrita, indo ao encontro do lúdico e criativo, bem como dos interesses e dificuldades dos alunos, a fim de os mesmos se sentirem desafiados, estimulados e motivados.

Para além deste projeto, como supracitado neste subcapítulo, incorporaram-se diversas temáticas igualmente fundamentais para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sendo que se selecionou descrever e analisar, neste documento, algumas ações integradas na intitulada “Amar o Mar”. Esta temática foi desenvolvida na planificação de três dias de intervenção e surgiu do interesse de alguns elementos da turma pelo livro e música “Bando do Mar”, constituintes da iniciativa de educação ambiental do grupo Pingo Doce e da Associação Bandeira Azul da Europa (ABAE), e pelos diversos animais marinhos.

Sendo assim, pensou-se num percurso que abordasse a importância da preservação dos oceanos e articularam-se as áreas do Português, Matemática, Estudo do Meio, Artes Visuais, Educação Musical, Educação Física, Cidadania e Desenvolvimento e as TIC. “Amar o Mar” teve como objetivo abordar “questões ambientais e o desenvolvimento sustentável” (Câmara et al., 2018, p. 13), a fim de “contribuir para a mudança de comportamento e de atitude face ao ambiente” (*idem*, p. 16). Torna-se cada vez mais importante, referindo Carneiro (2001, citado por Sá & Andrade, 2008), que a educação capacite “os cidadãos para se afirmarem como interlocutores ativos e participantes na construção de um mundo democrático e humano” (p. 116).

Neste sentido, para iniciar a temática apresentou-se à turma o vídeo “As Aventuras do Vasco – oceano de plástico” sobre a poluição dos oceanos, a qual referiu prontamente que era a personagem da iniciativa do Oceanário de Lisboa e que conheciam alguns dos seus vídeos. Aquando da sua visualização, os alunos completaram um guião de registo sobre as ideias importantes retratadas no mesmo. Finalizados o vídeo e a pequena tarefa, conversou-se acerca do tema e da importância dos mares e oceanos, sendo que os alunos reforçaram o facto de afetar a vida marinha, revelando-se então um desafio inicial adequado para o envolvimento no tema.

Seguidamente entregou-se uma notícia diferente, referente à poluição das águas, a cada par e propôs-se, após o registo das palavras desconhecidas no caderno diário e procura dos seus significados no dicionário, que identificassem o problema retratado na mesma, mencionando sugestões para o colmatar. Enquanto cada par procedia à execução da sua tarefa auxiliavam-se os mesmos, verificando que alguns não compreenderam o pretendido, tendo-se então esclarecido que deveriam identificar o tema exposto na notícia. Num momento posterior, sugeriu-se a realização de um esboço de um cartaz, numa folha de registo, de sensibilização ao tema utilizando uma frase apelativa (*slogan*), as informações significativas da notícia e as sugestões registadas precedentemente. Depois de concretizado e revisto, os pares procederam à sua

organização no computador/*tablet* realizando também uma ilustração apelativa, como se verifica no exemplo da figura 13.

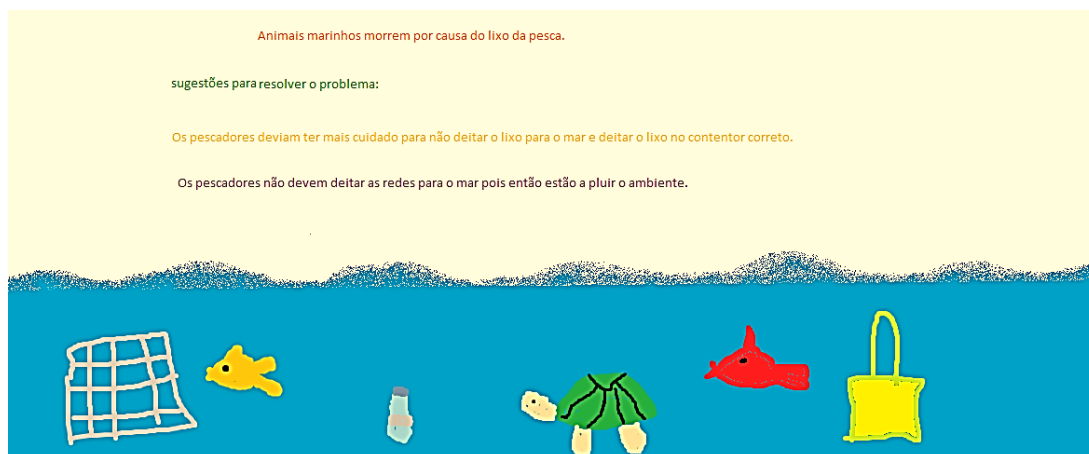


Figura 13 – Exemplo de um cartaz de sensibilização para a poluição dos mares

De acordo com Quadros-Flores e Raposo-Rivas (2017), as TIC, como indicado no primeiro capítulo, estão cada vez mais presentes na vida das crianças, assumindo a escola “um compromisso institucional de educar segundo os princípios de uma sociedade digital” (p. 4). No decorrer desta atividade surgiram algumas dificuldades, uma vez que alguns computadores e *tablets* não possuíam *word*, sendo necessário auxiliar os alunos na utilização do *paint*. Na planificação deste percurso referiu-se que os cartazes seriam colocados/divulgados no *padlet* da turma, no entanto como a rede da *internet* não se encontrava estável nos últimos dias, não foi possível aceder à mesma. Assim, a díade preparou uma coletânea de todos os cartazes e partilhou-a no mesmo.

De facto, esta atividade possibilitou fomentar a leitura principalmente através das notícias, a escrita com base nas ideias propostas e a exploração das TIC pelo meio da realização do cartaz e da sua respetiva ilustração. O cartaz, referindo Garcia (2017), coopera para “o desenvolvimento da comunicação visual uma vez que esta media serve à cultura, à sociedade, à política e à publicidade” (134) e, para ser observado, necessita de transmitir uma mensagem clara, informativa e o *design* gráfico assume-se como “parte da identidade visual do mesmo”(p. 135). Também, aludindo Pinto (2012), “a produção textual em grupo e o uso do rascunho são maneiras eficientes de melhorar o processo de escrita” (p. 299). Primeiramente, porque através da discussão entre os pares desenvolvem-se ideias e ultrapassam-se as dificuldade sentidas na

escrita (tendo por base a ajuda mútua) e, continuamente, os rascunhos permitem organizar as ideias para posteriormente se “redigirem os textos com coesão, coerência e clareza” (*idem*).

Prosseguindo-se para a área de matemática, tendo em conta que a mesma “pode contribuir, de um modo significativo e insubstituível, para ajudar os alunos a tornarem-se indivíduos não dependentes, mas pelo contrário competentes, críticos e confiantes” (Abrantes et al., 1999, p. 17), dinamizou-se um desafio designado “O mistério da Aqualimpix (máquina de limpeza)” tendo em conta a história “Bando do Mar”. Esta atividade objetivava que os alunos decifrassem, através de diversas estratégias matemáticas (cálculo mental, algoritmo, desenhos, entre outros), o culpado do desaparecimento da máquina de limpeza das águas.

Além do mais, esta surgiu também do grande interesse da turma por desafios mistério, como evidenciado no segundo capítulo, e pelas dificuldades, observadas nas semanas anteriores, na resolução de problemas que envolviam as horas e a classe das centenas. Desta forma, recorreu-se à apresentação de um *PowerPoint* interativo para captar a atenção e fomentar o entusiasmo das crianças. Aquando da sua projeção, mostrando-se o resumo da história, a turma questionou imediatamente se se tratava do “Bando do Mar” e revelou que gostava imenso desta e das suas ilustrações atrativas.

Nesta continuidade, após aparecer a tabela dos suspeitos, com os seus nomes e três das suas características (alimentação, comprimento e tempo médio de vida), a turma realizou previsões de quem seria o culpado. Na primeira pista os alunos tinham que resolver uma adição para descobrirem a hora e, concludentemente, a alimentação do suspeito. Realça-se que em cada slide foram colocadas imagens de relógios com as horas, para auxiliar as crianças com mais dificuldades de aprendizagem. Descoberta assim a alimentação preferida do suspeito (moluscos), avançou-se para a segunda pista. Nesta pista, as crianças tinham que resolver um desafio relacionado com as centenas, a fim de descobrirem quanto media o culpado. Todas as crianças, algumas com auxílio da díade, chegaram ao resultado adequado e verificaram, por exclusão de hipóteses, que restavam somente na lista a Orca Olívia e o Tubarão Tobias.

Na última pista, foi proposta à turma a resolução de um enigma para descobrir o tempo médio de vida do culpado. Pensou-se neste enigma dado que, como fora mencionado, os alunos solicitaram a realização de mais desafios e este tipo de exercícios demonstrou-se do seu interesse. Também nesta atividade, as crianças com mais dificuldades necessitaram de um maior auxílio, contudo procurou-se que conseguissem resolvê-la tendo em conta diversas estratégias

matemáticas. Neste âmbito, depois de todos os alunos terminarem a tarefa, concluiu-se que o culpado do desaparecimento da “Aqualimpix” foi a Orca Olívia, a qual se alimentava de moluscos, media 8 metros e tinha uma esperança média de vida de 30 anos.

No entanto, revelou-se à turma que afinal a Orca não tinha roubado a máquina de limpeza, apenas a tinha levado para arranjar porque não funcionava, estimulando assim o espírito de entreajuda. Evidencia-se que entre cada pista existiu o diálogo, a partilha sobre as estratégias utilizadas na realização das mesmas, permitindo o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, e a sua correção, visto que “os alunos devem ser incentivados a desenvolver as suas próprias estratégias de cálculo (...) a partilhá-las e discuti-las com os colegas e professores” (Serrazina, 2002, p. 59). Realmente, esta ação matemática, com o recurso às TIC, revelou-se fundamental para a aquisição de competências e para “estimular a curiosidade e a necessidade de aprofundar a compreensão dos conteúdos”, sentindo-se os alunos confiantes na resolução de problemas (Martins, 2009, p. 2728).

Este percurso educativo continuou com a dinamização da atividade de educação física e musical. Assim, sugeriu-se a aprendizagem da letra e coreografia da música “Bando do Mar” indo ao encontro dos seus interesses, originando muita felicidade e emoção. No espaço exterior, ouviu-se então a música e ensaiou-se algumas vezes, porém muitos dos alunos já conheciam a letra na sua íntegra. Quanto à coreografia, esta revelou-se mais complexa dado que a turma só sabia o seu refrão, necessitando de mais ensaios. Assim, a díade pedagógica procedeu ao ensinamento da mesma, tendo os alunos acompanhado os movimentos. Após todos os elementos da turma se sentirem confiantes para cantarem e dançarem a respetiva música, seguiu-se a sua gravação a fim de se colocar no *padlet* da turma. Salienta-se que, no princípio da atividade, questionou-se a mesma acerca da sua gravação e partilha no *padlet*, a qual reagiu com entusiasmo e agrado por poder visualizar o seu trabalho, bem como revelar aos seus familiares.

A prática de atividade física, especificamente a dança, traz inúmeros benefícios para os indivíduos a nível físico, emocional, intelectual e social, sendo importante e necessária para um crescimento saudável, como demonstrado no primeiro capítulo. Segundo Neto (2014), a dinamização destas atividades nas instituições é determinante para a formação das crianças, visto que se presencia uma progressiva limitação de experiências lúdicas e motoras nesta fase tão crucial do desenvolvimento humano. Ademais, a sua articulação com a música é essencial para que a criança tenha oportunidade de vivenciar experiências musicais diversificadas, uma vez

que através destas desenvolve igualmente múltiplas habilidades, propiciando assim uma melhor visão e conhecimento do mundo que a rodeia (Pinto & Ribeiro, 2019).

Uma outra fase caracterizou-se pela realização de exercícios gramaticais, tendo como mote o filme “À procura de Nemo” uma vez que refere a poluição dos mares e a turma, como exposto no capítulo anterior, solicitava a visualização de filmes. Assim, primeiramente os alunos visualizaram um excerto do mesmo, fomentando a sua motivação para a realização da atividade seguinte, e dialogou-se sobre o retratado. Posteriormente, entregou-se a cada par um polvo em cartolina com a palavra Mar no seu centro, a fim de os alunos formarem a sua família de palavras. Como alguns elementos da turma não se recordavam do conteúdo da família de palavras, explicou-se que esta consiste num conjunto de palavras formadas pelo mesmo radical, tendo prontamente as crianças mencionado alguns exemplos. Na sua realização recorreram ao seu dicionário quando surgiam dúvidas e foram escrevendo as palavras nos tentáculos do polvo, como se pode observar na figura 14. Após todas finalizarem escreveram-se no quadro as variadas palavras que cada par aludiu, verificando-se a diversidade de vocabulário referente à palavra primitiva, e a turma registou-as no caderno diário.



Figura 14 - Crianças formam a família de palavras de Mar

Por fim, expuseram-se os polvos com a família de palavras, decorados e coloridos por iniciativa das crianças, no painel do mar criado, também ao longo deste percurso educativo, com alguns elementos alusivos ao mesmo a partir de materiais recicláveis e reutilizáveis. Segundo Mbuyamba (2007), as Artes Visuais são uma área importante para “enriquecer os processos de ensino e aprendizagem e tor[nam] essa aprendizagem mais acessível e eficaz”, pois englobam o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da capacidade de adaptação (p. 3).

Considerando agora a atividade dinamizada referente à área de Estudo do Meio, esta consistia na realização de pesquisas na *internet* sobre os animais marinhos vertebrados (répteis, mamíferos, aves e peixes) e invertebrados (crustáceos e moluscos). Esta área alicerça-se “numa aprendizagem ativa da realidade com envolvimento cognitivo e afetivo na construção de saberes, de forma a promover o desenvolvimento integral da pessoa e o desempenho consciente da cidadania” (Mateus, 2001, p.72). Neste sentido, cada par procuraria informação sobre o animal que lhes calharia e registá-la-ia a fim de se esquematizar, ulteriormente, em grande grupo no quadro da sala. No entanto, como a *internet* continuava instável, repensou e reajustou-se a mesma.

Assim, realizou-se um esquema no quadro para os alunos completarem, um referente aos animais vertebrados e outro aos animais invertebrados, tendo-se dialogando sobre as classes animais. Cada um retirou de um saco um papel com o nome de um determinado animal, uma vez que se pensara e planificara esta estratégia, referindo-o e registando-se para, individualmente, completarem na íntegra os esquemas. Salienta-se que a turma concluiu que todos os animais eram marinhos. Posteriormente, completaram os esquemas do quadro de acordo com o que tinham realizado, dialogando-se sobre as características dos diversos animais. Realmente, a área de Estudo do Meio permite que a criança pense, observe, analise e discuta os conteúdos, fatores e/ou acontecimentos, de forma a compreenderem os mesmos e a “intervir criticamente no sentido de participar ativamente na melhoria e valorização do meio envolvente” (Carvalho & Freitas, 2010, p. 13).

Por último, de modo a consolidar os conteúdos abordados sobre a classe animal, as plantas aquáticas, abordadas na semana anterior, e a poluição dos mares de forma lúdica e motivadora, sugeriu-se a dinamização do jogo da glória, tendo as crianças revelado o seu entusiasmo. Neste sentido, organizou-se a turma em grupos de 5 a 6 elementos, distribuíram-se os peões (construídos com ímanes e rolhas de cortiça) de diferentes cores por cada um e projetou-se o tabuleiro de jogo no quadro da sala. A fim de se determinarem as casas que cada grupo deveria avançar, um elemento do grupo rodava a roleta presente na sala de aula, como visível na figura 15. Destaca-se que todos os alunos participarem no jogo, uma vez que este possuía 30 casas (24 perguntas e seis casas especiais) e as especiais continham regras de retroceder ou manter-se na mesma. Assim, depreende-se que os jogos auxiliam bastante a aprendizagem, como demonstrado no primeiro capítulo, dado que este momento revelou-se enriquecedor para a revisão de conteúdos.



Figura 15 - Alunos a jogarem o jogo da glória

Importa ainda referir que ao longo das semanas de intervenção foram dinamizadas práticas de relaxamento após os intervalos e o almoço, essenciais para os alunos acalmarem e retornarem ao processo de aprendizagem. Assim sendo, desenvolveram-se estratégias de *mindfulness*, tal como referido no primeiro capítulo, com base em exercícios de respiração, de imaginação e meditação. Durante a semana de intervenção descrita e fundamentada neste documento, recorreu-se à projeção do vídeo/áudio “Atentos como uma rã” e “O botão de pausa”, incluídos no livro “Senta-te Quietinho como uma Rã” da autora Eline Snel, objetivando-se fomentar a calma e a atenção plena ao próprio corpo e ao momento presente (Snel, 2010). Estas estratégias foram bem recebidas pelos alunos, sendo que as realizavam tranquilamente, e permitiram, de facto, que estes ficassem mais calmos e atentos para a realização das atividades seguintes.

Concluindo, acredita-se que este percurso proporcionou às crianças diversos momentos motivadores, lúdicos e criativos de aprendizagem, visto que se recorreu a diversas estratégias de ensino. Além do mais, possibilitou a compreensão de que as TIC podem ser utilizadas nas diversas áreas curriculares com intencionalidade e objetivos pedagógicos, tendo dado a oportunidade às crianças, de contactarem com as mesmas na sala de aula. Evidencia-se também que este percurso formativo assinalou-se pela colaboração entre o par pedagógico, a professora cooperante e a supervisora institucional, revelando-se de extrema importância para o desenvolvimento de práticas que permitissem aprendizagens significativas e holísticas para as crianças.

METARREFLEXÃO

O presente relatório de estágio explana o culminar de uma etapa formativa marcada por um percurso contínuo de aprendizagens determinantes para a construção da identidade profissional. Este percurso iniciou com o ingresso na Licenciatura em Educação Básica e findou com a Prática Educativa Supervisionada, incluída no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Desta forma, considera-se pertinente a realização de uma reflexão retrospectiva acerca de todo o processo educativo concretizado no decorrer da PES.

A formação inicial de educadores de infância e professores de 1º CEB é importante para a aquisição de conhecimentos e para a construção do saber profissional, definindo “um perfil de professor que dê respostas aos desafios que se colocam à sociedade de hoje e que prepare para a sociedade de amanhã” (Leitão & Alarcão, 2006, p. 67). Esta formação evidencia várias vertentes destacando-se a “educacional”, a “cultural, pessoal, social e ética” e a de caráter “prático e investigativo” (Ponte, 2006, p. 3).

A primeira abrange os elementos alusivos às didáticas e metodologias de ensino, aos processos educativos, bem como aos seus contextos e aos seus atores. A segunda permite ao docente estabelecer-se como o indivíduo que conhece a sociedade e a cultura onde integra, “que se conhece a si mesmo e que tem consciência dos valores que lhe estão subjacentes” (idem). Por fim, a vertente de caráter “prático e investigativo” determina que o docente necessita igualmente de deter um conjunto de competências, “capacidades e atitudes de análise crítica, inovação e investigação pedagógica” (Ponte, 2006, p. 3).

Durante o percurso vivenciado na PES, de forma a adquirirem-se as competências e os saberes pedagógicos definidos na Ficha da Unidade Curricular da PES e apresentados na introdução do presente documento, assumiu-se uma postura reflexiva e investigativa sobre as ações desenvolvidas, utilizando-se a Metodologia de Investigação-Ação e as suas fases cíclicas – observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, de forma articulada. Para se construir a profissionalidade docente não basta conhecer os conteúdos de ensino, mas também “ser capaz de se apropriar do processo investigativo como componente fundamental da sua formação e do seu desenvolvimento profissional” (Leitão & Alarcão, 2006, p.68). Neste sentido, a observação participativa revelou-se um instrumento de elevada importância para a construção da formação. Esta permitiu conhecer cada contexto e cada criança, assim como as suas capacidades,

dificuldades e interesses, visíveis no decorrer das ações pedagógicas através das suas atitudes, discursos, expressões e empenho.

As crianças revelam um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento (Oliveira-Formosinho et al., 2007) e, neste âmbito, as planificações, considerando o seu carácter flexivo, devem orientar-se pelas suas particularidades de forma a proporcionar-lhes práticas inovadoras, desafiantes e significativas. No entanto, para que tal aconteça é necessária a promoção de diversas estratégias e recursos de ensino, a fim de atender adequadamente aos ritmos de aprendizagem de todas elas. Evidencia-se que o docente deve assumir-se como um agente de mudança no processo de ensino e aprendizagem devido às inúmeras alterações com que o ensino se depara. Assim, estes necessitam de prosseguir a formação ao longo da vida, adotando uma postura de constante atualização do saber.

Simultaneamente à observação, salienta-se a reflexão para, na e após a ação dado que possibilitou perspetivar os pontos conseguidos e os menos conseguidos das ações realizadas. A reflexão permitiu compreender as dificuldades sentidas ao longo da PES e como se poderiam colmatar. Nesta sequência, na EPE a maior dificuldade sentida espelhou-se na gestão do grande grupo e dos tempos inativos, contudo ao longo da prática compreendeu-se que era necessário planear e dinamizar várias ações pedagógicas, de forma a responder aos diversos interesses das crianças. No 1º CEB a maior dificuldade traduziu-se na falta de recursos tecnológicos, inicialmente, e de *internet* no decorrer da prática. No entanto, a díade pedagógica retirava da *internet*, previamente, os materiais necessários (como vídeos e filmes) e recorria a outras estratégias e recursos de ensino.

Uma dificuldade transversal aos dois níveis educativos consistiu na realização das planificações, sendo que se assumiram como um desafio para conciliar os interesses e dificuldades de todas as crianças. Além do mais, sentiu-se dificuldades em determinar a duração das ações pedagógicas, tendo em vista os tempos de diálogo com as crianças. Porém, como esta revelava um carácter flexível, foi possível escutar todas as crianças e desenvolver as ações previstas. Como refere Leitão & Alarcão (2006), “as competências pessoais e profissionais não são adquiridas a partir de um modelo pré-concebido”, vão-se desenvolvendo e construindo “num contínuo e num espaço de intervenção aberto e reflexivo” (p. 67).

Neste sentido, salienta-se que o processo reflexivo concretizou-se tanto individualmente, como em colaboração com o par pedagógico, com as orientadoras cooperantes e com as

supervisoras institucionais. Este trabalho cooperativo assumiu-se de extrema importância para a partilha de conhecimentos e aquisição e construção de saberes (Nóvoa, 2019), possibilitando então a criação de práticas pedagógicas enriquecedoras e promotoras do desenvolvimento integral e holístico das crianças.

Nesta continuidade, tendo igualmente em vista o trabalho colaborativo, destaca-se a adoção da Metodologia de Trabalho de Projeto em ambos os níveis educativos sendo que se divulgou fundamental para promover a cooperação entre os docentes, o par pedagógico, as crianças e as famílias. Esta metodologia parte dos interesses e dificuldades das crianças (Kilpatrick, 2007) e são estas que decidem o que fazer e como o fazer. Esta metodologia ostenta diversas fases – definição do problema, planificação e desenvolvimento do trabalho, execução, divulgação e avaliação (Vasconcelos et al., 2012). Estas foram desenvolvidas, tanto em grande grupo como em pequenos grupos, de forma cooperativa, em que as crianças revelaram o que já sabiam acerca das temáticas, determinaram o que pretendiam descobrir e aprender, distribuíram tarefas e decidiram as ações pedagógicas que gostariam de desenvolver em torno das mesmas.

Na EPE a MTP surgiu devido às crianças revelarem que tinham medo do escuro e, conseqüentemente, dormiam com os pais ou com a luz acesa, considerando-se pertinente abordar a temática da noite. No 1º CEB esta surgiu devido às dificuldades observadas na área do Português, particularmente na leitura e escrita de textos. Salienta-se que ambos os projetos possibilitando planear e desenvolver atividades de caráter interdisciplinar, contribuindo para a articulação harmoniosa dos conteúdos das diversas áreas do saber.

A possibilidade de contactar diretamente com os contextos de ambos os níveis educativos foi uma mais-valia para percecionar a realidade educativa e vivenciar experiências e obstáculos importantes para o crescimento pessoal e profissional. Além disso, esta formação de perfil duplo permitiu compreender a relevância da continuidade educativa entre ambas as valências, sendo função do educador de infância e do professor fomentar a aprendizagem de forma articulada para que esta transição seja um processo natural e benéfico, contribuindo assim para o desenvolvimento global da criança (Sim-Sim, 2009).

Em suma, a formação de perfil duplo proporcionou a construção e o desenvolvimento pessoal e profissional, compreendendo-se as especificidades e similaridades da EPE e do 1º CEB. Esta etapa chega ao fim, mas continuar-se-á a apostar na formação e constante aprendizagem, a fim de se evoluir e proporcionar experiências e aprendizagens significativas às crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Departamento da Educação Básica.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*, 171-189.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: que sentido? que formação?. *Formação profissional de professores no ensino superior*, 1-14.
- Alves, P. (1997). A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10 (2), 369-373.
- Alves, L., & Bianchin, M. (2010). O jogo como recurso de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, 27(83), 282-287.
- Amaral, M., Moreira, M. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*, 89-122. Porto Editora
- Barbeiro, L. (2005). A escrita no trabalho de projecto: construção de conhecimento e eventos de literacia. *IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*.
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72 (1), 85-104.
- Bento, I., & Balça, Â. (2016). Educação literária: um estudo no pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Cadernos de Letras da UFF Dossiê: A crise da leitura e a formação do leitor*, 52, 81-100.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.

- Boiko, V., & Zamberlan, M. (2001). A perspectiva sócio-constructivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em estudo*, 6, 51-58.
- Câmara, A., Proença, A., Teixeira, F., Freitas, H., Gil, H., Vieira, I., Pinto, J., Soares, L., Gomes, M., Gomes, M., Amaral, M & Castro, S. (2018). Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário. *Noesis*, 80, 30-33.
- Carvalho, G., & Freitas, M. (2010). *Metodologia do Estudo do Meio*. Plural Editores.
- Carvalho, J., & Barbeiro, L. (2013). Reproduzir ou construir conhecimento? Funções da escrita no contexto escolar português. *Revista brasileira de Educação*, 18(54), 609-628.
- Cavicchia, D. (2010). O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida. *Caderno de Formação: Formação de Professores Educação Infantil-Princípios e Fundamentos*, 1, 13-27.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular – Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kouser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, A., 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*.
- Dewey, J. (1967). *Vida e Educação* (6ª ed.). Edições Melhoramentos.
- Eberhardt, M, & Moura, E (s.d.). A importância da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento dos educandos do 1º ciclo do ensino fundamental. *XVIII Seminário Internacional de Educação no Mercosul*.

- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2019). Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas. *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação*, 3-24.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 21-50.
- Freire, I., Bahia, S., Estrela, M., & Amaral, A. (2012). A dimensão emocional da docência: contributo para a formação de professores. *Revista portuguesa de Pedagogia*, 151-171.
- Giusta, A. (2013). Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. *Educação em Revista*, 29, 20-36.
- Godinho, J., & Brito, M. (2010). *As artes no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação.
- Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da teoria à prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, 167 - 187.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (2007). *O Método de Projecto*. Edições Pedagogo.
- Lopes, A., Spear-Swerling, L., Oliveira, C., Velasquez, M., Almeida, L., & Araújo, L., Zibulsky, J., & Cheesman, E. (2014). *Ensino da leitura no 1º ciclo do ensino básico: Crenças, conhecimentos e formação dos professores*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Leitão, Á., & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1.º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 51-84.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92.

- Leite, C., & Pinto, C. (2016). O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar: condições para a sua existência e sustentabilidade. *Educação, Sociedade e Culturas*, (48), 69-91.
- Lima, J., & Fialho, A. (2015). Colaboração entre professores e perceções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. *Revista portuguesa de pedagogia*, 27-53.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Marta, M., & Lopes, A. (2012). Setor público e identidades profissionais em educação de infância: transformações e permanências na última década. *Revista Portuguesa de Educação*, 25 (1), 29-52.
- Marta, M., & Lopes, A. (2014). Os Enredos do Trabalho (A)moroso dos Educadores de Infância no séc. XXI. In *Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança*, 5354-5367. CIEE - Centro de Investigação e Intervenção Educativa.
- 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.
- Martins, E., & Szymanski, H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e pesquisas em Psicologia*, 4 (1), 63-75.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F., & Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência: Atividades dos 3 aos 6*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Martins, M., Silva, Y., & Catelan–Mainardes, S. (2010). Uma visão sobre a síndrome de asperger. *Anais da V Mostra Interna de Trabalhos de Iniciação Científica*. CESUMAR.
- Martins, Z. (2009). As TIC no ensino–aprendizagem da Matemática. In *Anais do X Congresso Internacional Galego–Português de Psicopedagogia*, 2727–2742.
- Mateus, M. (2001). O estudo do meio como recurso e como conteúdo curricular: formas de abordagem e estratégias para a prática docente do 1º ciclo do ensino básico. *Actas do II Colóquio de Geografia de Coimbra*, 71–75.
- Máximo–Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação–ação*. Porto Editora.
- Miranda, A., Morgado, E., & da Silva, L. (2016). As inteligências múltiplas na expressão dramática. *European review of artistic studies*, 7(1), 21–38.
- Neto, C. (2014). A atividade física e as «culturas de infância»: aspecto negligenciado no modelo de formação desportiva. *Povos e Culturas*, (9), 301–316.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: a urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Editores.
- Neto, C., & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa de Português do Ensino Básico–Escrita*. Ministério da Educação.
- Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, 44 (3), 1–15.
- Oliveira, A., Lopes, Y., & de Oliveira, B. (2020). A importância da música na educação infantil. *Revista Educação & Ensino*, 4, 46–61.

- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (3.ª ed.). Porto Editora.
- Peixoto, J., & Araújo, C. (2012). Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. *Educação & Sociedade*, 33, 253-268.
- Pinto, C. (2012). Aprender a Arte de Escrever no 1º CEB: o contributo do PNEP. *Exedra: Revista Científica*, 6, 295-308.
- Ponte, J. (2006). Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores. *Revista de Educação*, 19-36.
- Ponte, J. (2004). Investigar a nossa própria prática. *Refletir e investigar sobre a prática profissional*, 1-24.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In G. Portugal, I. Alarcão & M. Miguéns, *Relatório do Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*, 33- 67. Editorial do Ministério da Educação.
- Quadros-Flores, P., & Raposo-Rivas, M. (2017). A inclusão de tecnologias digitais na educação: (re)construção da identidade profissional docente na prática. *Revista Practicum*, 2 (2), 2-17.
- Quadros-Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2009). A tecnologia ao Serviço da Educação: práticas com TIC no 1º Ciclo do ensino Básico. In *VI Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges*, 715-726. Universidade do Minho.
- Rahal, G. (2018). Atenção plena no contexto escolar: benefícios e possibilidades de inserção. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22, 347-358.

- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M. Moreira (Org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*, 41-56. Edições Pedagogo.
- Ribeiro, D., Correia, A., & Monteiro, S. (2020). Cultura e educação: contornos (in)desejáveis numa sociedade multifacetada. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 17 (50), 207-235.
- Ribeiro, D., Sá, S., & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. In *Atas III Encontro Internacional de Formação na Docência*, 324-333. Politécnico de Bragança.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*, 299-318.
- Rodrigues, D. (2014). A inclusão como direito humano emergente. *Educação Inclusiva*, 5(1), 6-10.
- Roldão, M., & Ferro, N. (2015). O que é avaliar? Reconstrução de práticas e conceções de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26 (63), 570-594.
- Roldão, M., Peralta, H., & Martins, I. (2017). *Currículo do ensino básico e do ensino secundário-para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. República de Portugal.
- Sá, A. (2010). Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia. *Paidéia*, 8, 55-80.
- Sá, S., & Andrade, A. (2008). "Aprender a respeitar o Outro e o Planeta": potencialidades da educação para o desenvolvimento sustentável nos primeiros anos de escolaridade. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, 4(11), 115-138.
- Sanchis, I., & Mahfoud, M. (2010). Construtivismo: desdobramentos teóricos e no campo da educação. *Revista Eletrônica de Educação*, 4 (1), 18-33.

- Santos, L., & Toniosso, J. (2014). A importância da relação escola-família. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 122-134.
- Santos, S., Cardoso, A., & Lacerda, C. (2016). A planificação na perspetiva dos professores do 1.º ciclo do ensino básico. *XIII SPCE: fronteiras, diálogos e transições na educação*, 1045-1053.
- Sarmiento, T., Ferreira, F., Madeira, R., Silva, A., Silva, M., Rocha, M., Azevedo, S., Gomes, L., Migueis, M., Abrantes, N., & Moreira, S. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.
- Serrazina, L. (2002). Competência matemática e competências de cálculo no 1º ciclo. *Educação e Matemática*, (69), 57-60.
- Sikandar, A. (2016). John Dewey and his philosophy of education. *Journal of Education and Educational Development*, 2(2), 191-201.
- Silva, C. (2005). *Monodocência no 1º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções*. Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança.
- Silva, N., & Mendes, A. (2019). O uso do Padlet na aula de literatura: Multimodalidade e aprendizagens. *XI Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação*, 849-859.
- Sim-Sim, I. (2009). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da Educação Básica. *Exedra: Revista Científica*, 111-118.
- Smole, K. (1999). Múltiplas inteligências na prática escolar. *Secretaria de Educação a Distância*, 80.
- Snel, E. (2010). *Senta-te Quietinho Como uma Rã: Mindfulness para crianças dos 5 aos 12 anos (e para os seus pais)*. Lua de Papel.

- Souza, N., & Wechsler, A. (2014). Reflexões sobre a teoria piagetiana: o estágio operatório concreto. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 1 (1), 134-150.
- Tadeu, E., & Machado, J. (2017). Os professores e a coadjuvação em sala de aula. *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do II Seminário Internacional*.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (1989). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Edições Almedina.
- Teixeira, P. (2005). Síndrome de Asperger. *O Portal dos Psicólogos*, 1-11.
- Tenório, M., Góis, L., & dos Santos, G. (2016). *Gamificação na educação: Uma Revisão Sistemática em Periódicos de Informática na Educação*. Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
- Valente, M., & Monteiro, A. (2016). Inteligência emocional em contexto escolar. *Revista Eletrônica de Educação e Psicologia*, 7, 1-11.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projetos como "Pedagogia de Fronteira". *Da investigação às práticas*, 1 (3), 8-20.
- Vasconcelos, T. (Coord.), Roca, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalhos por projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vecchi, V. (2017). *Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância*. Phorte Editora.
- Vieira, F., & Moreira, M. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora. *Cadernos CCAP-1-Ministério da Educação-Conselho científico para a avaliação de professores*.

Vieira, F., Silva, J., Vilaça, T., Parente, M., Vieira, F., Almeida, M., Pereira, I., Solé, G., Varela, P., Gomes, A., & Silva, A. (2013). O papel da investigação na prática pedagógica dos mestrados em ensino. *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Universidade do Minho.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Agrupamento de Escolas de Rio Tinto nº 3. (2018). *Projeto Educativo*. Rio Tinto.

Agrupamento de Escolas de Rio Tinto nº 3. (2019). *Plano de Desenvolvimento e Gestão Curricular*. Rio Tinto.

Assembleia Geral das Nações Unidas. (2019). *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos*. Comité português para a UNICEF.

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

Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República nº 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do Conselho de Ministros da Educação.

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

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

Decreto-Lei nº 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República – Série I nº 166/2009, Assembleia da República. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

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

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

Despacho nº 5220/97, de 10 de fevereiro. Diário da República – I Série nº 178.

Despacho nº 5908/2017 de 5 de julho. Diário da República nº 128/2017 – 2ª série. Ministério da Educação.

Despacho nº 6944-A/2018 de 19 de julho. Diário da República nº 138/2018 – 2ª série. Ministério da Educação.

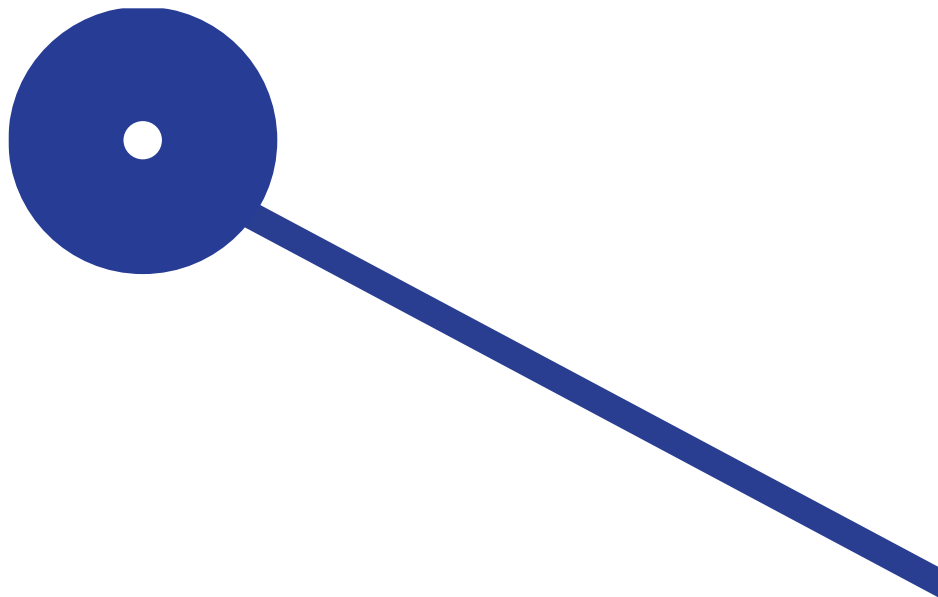
Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais de Português – 3º ano, 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação.

Lei nº 5/1997 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997 – 1ª série – A. Assembleia da República. Lei-Quadro da educação pré-escolar.

Lei nº 46/86, de 14 de outubro. Diário da República – I Série nº 237, Ministério da Educação. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei nº 65/2015, de 3 de julho. Diário da República – Série I nº 128, Assembleia da República.
Primeira alteração à Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.

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



M

MESTRADO

Em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio
Diana Micaela Pereira Moreira