

**M**

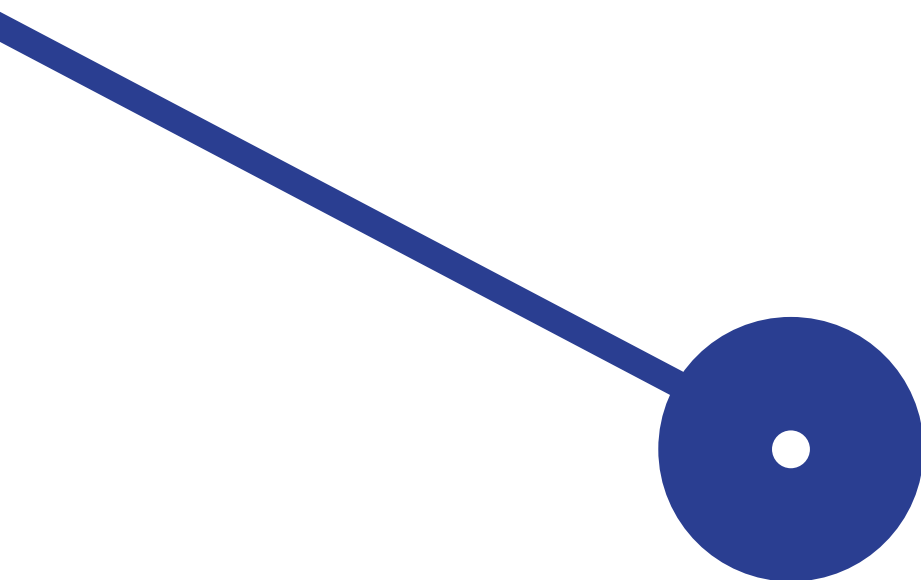
MESTRADO

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

# Relatório de Estágio

Ana Sofia Garcias Catarino

09/2021



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Sofia Garcias Catarino

## **Relatório de estágio**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof.<sup>as</sup> Doutoras Susana Marques de Sá e Maria Margarida Campos Marta

Porto, setembro de 2021

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Sofia Garcias Catarino

## **Relatório de estágio**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof.<sup>as</sup> Doutoras Susana Marques de Sá e Maria Margarida Campos Marta

Porto, setembro de 2021

*“Sabemos bem que aquilo que hoje somos tem muito a ver com o que aprendemos durante a nossa infância acerca de nós próprios, acerca dos outros, acerca do mundo que nos rodeia, para isso muito contribuindo as pessoas importantes e significativas na nossa vida (pais, educadores, professores, amigos, etc.), as pessoas que, mesmo na sua ausência, continuam presentes em nós”*

(Portugal, 2009, p. 33)

## AGRADECIMENTOS

Finalizada esta etapa do meu percurso formativo e profissional, não posso deixar de recordar e agradecer a todos aqueles que marcaram e facilitaram o meu percurso até aqui. Sei que sem estas pessoas, não estaria aqui neste momento, prestes a dar o passo para a vida profissional, para a vida “adulta”. Foi graças a estas pessoas que consegui ultrapassar os obstáculos e contratempos que surgiram e foi também com elas que celebrei, e continuarei a celebrar, todas as conquistas.

Assim, começo por agradecer a toda a minha família, por me apoiar sempre que eu necessitava e por estar sempre disposta a ajudar-me com qualquer recurso ou trabalho. Aos meus pais, por sempre acreditarem em mim e na minha paixão por esta profissão, mesmo quando eu própria tinha dúvidas. Aos meus irmãos, por ouvirem os meus desabaços quase constantes, mesmo que, por vezes, de má vontade, e por todas as distrações e gargalhadas que me proporcionaram durante estes longos anos. Aos meus avós e ao Tó pela permanente confiança e um agradecimento mais sentido ao meu avô, que infelizmente não me pôde ver a terminar esta etapa. Sei que lhe traria uma enorme felicidade ter-me conhecido como mestre, mas sei também que nunca duvidou, nem por um segundo, de que eu seria capaz de o ser e que, de qualquer modo, tinha muito orgulho em mim e naquilo que já alcancei e continuarei a alcançar.

Tenho de fazer também um agradecimento especial à minha maravilhosa família do Porto por me terem acolhido com tanta hospitalidade. À Tia Rosário, um obrigada pela casa, e à Anita e ao Rui, um obrigada por todas as boleias. Mas a gratidão não fica por aí, porque durante estes dois anos, fizeram-me sentir completamente em casa e ajudaram-me em tudo o que eu poderia pedir e ainda mais. Ficarei para sempre agradecida, e traz-me muita felicidade poder afirmar que marcaram tão positivamente o meu percurso.

Um agradecimento do tamanho deste mundo ao Bruno, meu namorado, que foi uma parte integral desta jornada. Acredito veemente que, sem ele ao meu lado, não estaria neste lugar neste momento. Um obrigada por tudo o que fizeste por mim, para mim e comigo, que forma uma lista tão grande que nem é possível elencar. Mas sobretudo obrigada pelos abraços, obrigada pelas longas horas a ouvir-me e obrigada por estares sempre disposto a limpar as minhas lágrimas, que ambos sabemos que são demasiadas.

Agradeço, também, fortemente às minhas meninas, a Joana, a Rita e a Daniela, que começaram este percurso comigo e, apesar de termos tomado caminhos diferentes, o acabam

também comigo, agora também com o bebé Henrique. Por toda a ajuda em termos de trabalhos, recursos e conselhos, estou muito agradecida, mas estou ainda mais por serem aquelas que verdadeiramente me compreendem, por estarem a passar exatamente pelo mesmo. Saio de todas as nossas conversas a sentir-me validada e com energias redobradas para começar a viver aquilo que é o meu (e vosso) sonho de há já tanto tempo.

Agradeço à Marta, o meu par pedagógico e o meu apoio de todas as horas nestes dois últimos anos. Se não te tivesse comigo no Porto, nem sei como teria sido esta jornada, mas com certeza não teria tido tão boas memórias. Obrigada pelas gargalhadas, mas um obrigada ainda maior pela compreensão nos dias maus. E um obrigada, ainda, ao Ramiro por toda a ajuda na construção de recursos, porque também ele marcou esta PES.

Pela orientação cuidada, agradeço às supervisoras institucionais, professora doutora Susana Sá e professora doutora Margarida Marta, que, com todas as palavras sábias, guiaram esta PES. Ajudaram-me a crescer, não só enquanto docente, mas enquanto pessoa. A vossa experiência e sabedoria é uma inspiração para mim e estou verdadeiramente grata pela disposição de a partilharem comigo. Do mesmo modo, agradeço também à professora doutora Paula Flores e professora doutora Deolinda Ribeiro, que, mesmo não sendo as minhas orientadoras, influenciaram e marcaram o meu percurso.

Agradeço largamente às docentes cooperantes, por terem tornado os estágios um verdadeiro momento de aprendizagem, reflexão e crescimento. A toda a instituição e a toda a equipa educativa por me acolherem tão prontamente. E, com um carinho especial, a todas as crianças que fizeram parte deste percurso, porque cada uma me ensinou algo e me marcou de algum modo. Serão para sempre lembradas com uma ternura imensurável.

Estendo, por fim, o meu reconhecimento às minhas educadoras, assistentes operacionais e professoras de quando eu era pequena, porque algo da vossa ação me marcou de tal modo que me inspirou durante anos, impulsionando este meu grande sonho que está tão perto de finalmente se tornar realidade.

## RESUMO

O presente relatório, enquadrado no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, constitui a etapa final do percurso de formação inicial de docente. Com este relatório, é pretendido apresentar e descrever as ações desenvolvidas no âmbito da Prática Educativa Supervisionada nas valências de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta prática fundamentou-se nos conhecimentos científicos e pedagógicos adquiridos e foi norteada pela Metodologia Investigação-Ação, centrada na observação e reflexão contínua sobre e na prática.

Durante as intervenções, e de acordo com o paradigma socioconstrutivista, as atividades desenvolvidas partiram sempre dos interesses e necessidades das crianças, e basearam-se nas aprendizagens já evidenciadas por estas. Paralelamente a outras atividades, foram desenvolvidos projetos de acordo com a Metodologia de Trabalho de Projeto, que preconiza o papel ativo das crianças em todas as etapas do projeto e a motivação intrínseca para o desenvolvimento de qualquer tipo de atividade, bem como o papel do docente de perfil duplo como mediador e orientador.

É importante realçar, neste percurso, o trabalho colaborativo entre todos os intervenientes do processo educativo e formativo que contribuiram para o desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda pela análise crítica e reflexiva do saber ser, estar e fazer nas profissões de educador de infância e de professor do 1.º CEB.

**Palavras-chave:** Prática educativa supervisionada; Metodologia investigação-ação; Socioconstrutivismo; Docente reflexivo; Perfil duplo de docência.

## ABSTRACT

This report was written as part of the Master's Degree in Pre-School Education and Primary School Teaching and marks the final stage of the initial teacher training. The purpose of this report is to present and describe the actions developed within the Supervised Educational Practice in the contexts of Pre-School and Primary School. This practice was based on the scientific and pedagogical knowledge acquired and was guided by the Action Research Methodology, which is focused on observation and continuous reflection during and about the practice.

During the interventions, and in accordance with social constructivism, the activities developed were always based on the children's interests and needs, and on the knowledge already evidenced by them. Alongside various activities, projects were developed according to the Project Method, which advocates intrinsic motivation for the development of any activity and the active role and participation of children in all stages of the project, as well as the role of the teacher as a mediator and/or a guide.

It is important to emphasize, in this journey, the collaborative work between all those involved in the educational and formative process that contributed to the personal and professional development of the master's student through critical and reflective analysis of knowing how to be, how to be and how to do in the professions of Pre-School and Primary School Teacher.

**Keywords:** Educational practice; Research-action methodology; Social constructivism; Reflective teacher; Dual teaching profile.

# ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL .....	3
1.1. PRESUPOSTOS GERAIS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	3
1.2. PRESSUPOSTOS ESPECÍFICOS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	13
1.3. PRESSUPOSTOS ESPECÍFICOS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	23
2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	31
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E DA INSTITUIÇÃO .....	31
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	33
2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	39
2.4. A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NA PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA .....	44
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS .....	48
3.1. PERCURSO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	48
3.2. PERCURSO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	66
METARREFLEXÃO.....	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	86
LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS CONSULTADOS.....	103

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Esquema-Síntese das Principais Características dos Modelos Pedagógicos Utilizados na PES.....	20
Figura 2. Mapa Concetual Construído com e pelas Crianças (Escrito pelas Estagiárias)...	51
Figura 3. Favos e Fases da Vida das Abelhas Construídos pelas Crianças.....	55
Figura 4. Baloiços Sobe-e-Desce Construídos para o Espaço Exterior.....	64
Figura 5. Exemplos de Capas do Diário de Projeto.....	73
Figura 6. Maquete Construída pelas Crianças.....	78

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Levantamento de Algumas Ideias Prévias e Questões sobre o Tópico bem como Atividades a Realizar no Projeto .....	66
--	----

## LISTA DE ABREVIATURAS

1.º CEB	1.º Ciclo do Ensino Básico
AAAF	Atividades de Animação e de Apoio à Família
AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
CAF	Componente de Apoio à Família
CTS	Ciências-Tecnologia-Sociedade
DAC	Domínios de Articulação Curricular
EPE	Educação Pré-Escolar
Jl	Jardim de Infância
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo Português
LQEPE	Lei Quadro da Educação Pré-Escolar
MEM	Movimento da Escola Moderna
MIA	Metodologia Investigação-Ação
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
NAS	Necessidades Adicionais de Suporte
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
OTD	Organização e Tratamento de Dados
PASEO	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PES	Prática Educativa Supervisionada
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

# INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Tem como principal objetivo apresentar e descrever o percurso atravessado ao longo da PES, que, por si, alude ao início deste mestrado e à licenciatura precedente. Esta apresentação e descrição são devidamente fundamentadas e acompanhadas por uma análise crítica e reflexiva das ações desenvolvidas em contexto de estágio. A PES foi desenvolvida em díade e decorreu durante uma altura atípica devido à pandemia de Covid-19, que, apesar de não ter impossibilitado o desenvolvimento presencial da prática, afetou e condicionou as decisões tomadas e as ações desenvolvidas durante a mesma.

Tendo em consideração que a formação inicial proporcionada pelo mestrado em questão habilita as mestrandas para um perfil duplo de educador de infância e professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), esta PES dividiu-se em dois estágios, de 11 semanas cada, inicialmente no 1.º CEB e, de seguida, na Educação Pré-Escolar (EPE). É importante referir que este segundo estágio teve lugar após um confinamento obrigatório a nível nacional de dois meses, durante os quais a grande maioria dos estabelecimentos educativos estiveram encerrados, pelo que a atividade educativa decorreu à distância, tendencialmente através de meios digitais e *online*.

Com estes estágios, começou a ser construída uma identidade profissional, alicerçada numa atitude observadora, investigativa e reflexiva, e fundamentada por conhecimentos teóricos, legais, didáticos e pedagógicos. Este relatório pretende representar a construção inicial desta identidade, que, ao longo de todo o percurso profissional, estará em constante mudança e atualização, através das vivências e experiências profissionais, bem como da formação contínua. Para além disso, esta prática educativa favoreceu a construção de novas conceções acerca do perfil duplo de docência, dada a vivência dos dois níveis de educação num tão curto espaço de tempo. Assim, foi possível observar e compreender as especificidades de cada nível de educação e das crianças que os integram separadamente, mas também obter uma visão abrangente destes dois níveis e do desenvolvimento das crianças ao longo dos mesmos.

Um ponto fulcral ao longo deste tipo de prática documentada, particularmente com crianças, são as questões de ética, ou seja, as “normas relativas aos procedimentos considerados correctos e incorrectos por determinado grupo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 75). É crucial que o grupo, incluindo as crianças e as docentes cooperantes, seja informado de todo o percurso e tenha

um papel ativo nas decisões que lhe digam respeito, como a sua participação em certas etapas, a documentação fotográfica, entre muitos outros (Amado, 2017). É, também, de elevadíssima importância a garantia da privacidade das crianças, pelo que em parte nenhuma deste relatório serão dispostas imagens ou os nomes das mesmas, nem identificação do estabelecimento onde decorreu a PES, de modo a preservar o seu anonimato e segurança.

Em termos de organização, o presente relatório está dividido em três capítulos. O primeiro diz respeito ao enquadramento teórico e legal que fundamenta toda a prática. Inicialmente são abordados os aspetos gerais comuns aos dois níveis de educação e, de seguida, são tratados alguns dos pressupostos teóricos e legais específicos da EPE e do 1.º CEB que nortearam toda a ação educativa.

O segundo capítulo tem início com a caracterização dos contextos, quer da instituição onde se inserem as duas salas onde foram desenvolvidos os estágios, quer das próprias salas e grupos. Esta caracterização, particularmente a das crianças, é crucial para compreender a prática desenvolvida, visto que esta partiu dos seus interesses e necessidades. Para além disso, o segundo capítulo conta, ainda, com a explicação da Metodologia Investigação-Ação (MIA), visto que foi adotada, durante toda a PES, uma aproximação da mesma, por favorecer a formação de um docente reflexivo e uma prática holística, com base na observação e na reflexão contínua e constante.

O terceiro capítulo consiste na descrição analítica e reflexiva da prática desenvolvida em cada um dos estágios. Nesta descrição, estão incluídas atividades inseridas dentro de projetos desenvolvidos de acordo com a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), mas também atividades desenvolvidas paralelamente a estes projetos. Neste capítulo, estarão evidenciados os aspetos referidos no primeiro capítulo, dado que são esses pressupostos que alicerçam toda a prática, bem como, as características dos grupos, que norteiam o tipo de atividades desenvolvidas e as estratégias e materiais utilizados.

Por fim, há uma metarreflexão global, que, tal como o nome indica, visa uma análise geral de todo o percurso, com base em toda a reflexão presente ao longo do relatório. Nesta reflexão final, são referidas as principais dificuldades sentidas, bem como as principais aprendizagens adquiridas e construídas, perspetivando, mais uma vez, a construção de uma identidade profissional, que continuará em crescimento e evolução com todas as aprendizagens futuras e dificuldades futuras.

# 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

## 1.1. PRESUPOSTOS GERAIS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A educação é um dos direitos basilares da democracia, tendo um foco particular na infância e juventude, de acordo com a Constituição da República Portuguesa (1976) e com a Convenção sobre os Direitos da Criança, que refere que “a educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades” [Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, na sigla inglesa), 2019, p. 24]. Com isso em mente, e com o objetivo de democratizar a educação, tornando-a universal, livre e igualitária mas pluralista, foi desenhada a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE). Este sistema consiste no “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, art.º 1.º) e engloba a educação pré-escolar, a educação escolar (ensinos básico, secundário e superior) e a educação extraescolar. Todo o sistema educativo está organizado de modo a contribuir para a defesa da identidade nacional, para o pleno desenvolvimento e formação das crianças, para garantir o direito à diferença, para a correção de assimetrias de desenvolvimento do país, para promover a igualdade entre todos e para o espírito e prática democrática. Estes foram, como tal, os princípios sobre os quais foi desenvolvida toda a PES e que alicerçaram todas as decisões tomadas durante a mesma.

O sistema educativo português está (e deve estar) construído sobre o paradigma socioconstrutivista, que deriva de teorias veiculadas por Piaget (1999) e Vygotsky (1979, 2001). O primeiro defendia que as próprias crianças constroem o seu conhecimento e as suas aprendizagens com base no que as rodeia, recorrendo a funções cognitivas, afetivas e sociais, enquanto o segundo acrescentava, ainda, que as interações com os outros afetam em grande parte essa construção. De acordo com defensores deste paradigma, “toda a experiência é subjetiva e filtrada por uma rede, ou conjunto de redes, de perceção individual” (Pritchard & Woollard, 2010, p. 8), pelo que todo o conhecimento é construído com base na interpretação da

informação obtida e comparação da mesma com experiências passadas, experiências estas inerentemente sociais por se enquadrarem num contexto sociocultural específico (Oldfather et al., 1999; Van Harmelen, 2008). Vygotsky (1979, 2001) acreditava que a criança, a cada momento, está simultaneamente em dois níveis de desenvolvimento, um que representa aquilo que consegue fazer sozinha e um que representa aquilo que consegue fazer em cooperação/colaboração com o outro. A diferença entre estes dois níveis é denominada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). À medida que cresce, a criança aprende a fazer sozinha aquilo que anteriormente só conseguia fazer com o outro, pelo que esta interação é crucial para que a criança construa a sua própria aprendizagem e integre as novas competências e conhecimentos adquiridos no seu esquema mental. A ZDP forneceu, assim, uma nova compreensão e valorização da importância das interações para a aprendizagem e para o desenvolvimento, incentivando o estabelecimento de um clima de colaboração, partilha e entreaajuda espelhado nas atividades desenvolvidas, tal como será explícito no terceiro capítulo. A esta teoria junta-se a de Dewey (1997), que defendia que “toda a aprendizagem genuína surge através da experiência” (p. 25) e que, por essa razão, é impossível a criança desenvolver-se adequadamente através da simples transmissão de conhecimento e valores. Este autor também referia que a infância é a altura na qual é construído mais conhecimento, dado que as crianças têm maior plasticidade, ou seja, conseguem mais facilmente moldar-se às situações que experienciam e retirar conhecimento das mesmas (Dewey, 2004). Assim, na PES, foram focalizadas as máximas da teoria socioconstrutivista, tendo as aprendizagens sido construídas com e pelas crianças pela experiência e exploração e através da interação com os pares e com os adultos.

A adoção deste paradigma levou ao desenvolvimento de uma prática educativa holística, na qual foram consideradas todas as necessidades básicas das crianças, desde físicas, a emotivas e de autoafirmação, ou seja, foi enfatizada “a interligação de dimensões físicas, motoras, cognitivas, comunicacionais, sociais, emocionais, morais, de cidadania, etc.” (Portugal, 2009, p. 44). Esta prática fundamenta a compreensão do mundo na experiência e descoberta própria, centrando então a educação na criança, que tem um papel preponderante na tomada de decisões dentro da sala (Oldfather et al., 1999; Zoghi & Dehghan, 2012). Esta centralidade e papel ativo das crianças na sua educação foi fulcral na PES, tendo sido na mesma privilegiados aspetos como o “pensamento crítico, motivação, independência do aprendiz, *feedback*, diálogo, linguagem, explicação, questionamento, aprendizagem através do ensino, contextualização, experiências e/ou resolução de problemas reais” (Pritchard & Woollard, 2010, p. 45).

Tendo tudo isto em consideração, bem como as mudanças constantes e cada vez mais presentes na sociedade, percebe-se que a formação de educadores e professores é um aspeto importantíssimo, não só a formação inicial, a nível do ensino superior, mas também a formação contínua e permanente ao longo do percurso profissional, através da participação em sessões de formação, da leitura de livros e artigos, ou da continuação do percurso académico (Flores, 2010; Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). De acordo com o perfil geral de desempenho de educadores de infância e de professores do ensino básico e secundário, a formação deve contribuir para o desenvolvimento de um docente que fundamenta a sua prática profissional na investigação, reflexão e avaliação contínuas, garantindo sempre o rigor científico e metodológico (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto; Nóvoa, 1992). A formação promove, ainda, a adaptabilidade do docente, que deve adequar a sua prática às especificidades de cada situação e contexto, perspetivando uma escola completamente inclusiva e colaborativa, que encoraja a autonomia e a consciência cívica e democrática das crianças (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro).

Um outro aspeto relevante da formação é a construção da identidade profissional, começando esta a ser delineada na formação inicial e continuando a ser moldada ao longo da formação ao longo da vida (Marta, 2015; Nóvoa, 1992). A identidade profissional refere-se, como o nome indica, à conceção que o docente tem sobre si mesmo e sobre a sua prática (Flores, 2010). De acordo com Lopes (2007), esta identidade engloba as vertentes social, individual e coletiva, relacionada, entre outros, com a identificação pessoal e social com a profissão docente, os planos individuais para o futuro formativo e profissional e a relação com os colegas de trabalho (Galindo, 2004). Constituindo-se a PES como uma introdução ao futuro profissional, foi possível, com a mesma, começar a delinear-se e definir-se um esboço da identidade docente, através da reflexão sobre “o que [a mestrand] foi, é e quer ser” (Lopes, 2007, p. 52), enquanto educadora e/ou professora do 1.º CEB.

O perfil duplo de educador de infância e professor do 1.º CEB foi previsto pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, como possibilitador da mobilidade de docentes entre níveis e ciclos de ensino. Os conhecimentos e competências promovidos por este perfil duplo têm a potencialidade de suavizar e facilitar a transição educativa entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB, considerada por muitos autores como uma das ou a mais relevante do percurso educativo das crianças, dado que consiste na entrada na escolaridade formal. Por ser tão marcante e poder, muitas vezes, representar uma descontinuidade desagradável e prejudicial ao desenvolvimento das crianças, é importante que haja uma grande articulação e colaboração entre todos os

intervenientes de ambos os níveis educativos, de modo a facilitar aprendizagens e aumentar a sensação de segurança por parte da criança (Ribeiro et al., 2018). Com este perfil duplo, que foi bastante enaltecido durante a PES, as docentes têm uma redobrada compreensão das características de cada nível educativo, apoiando as crianças na mudança de um para outro, através da implementação de estratégias e promoção de hábitos que ajudam a suavizar esta transição. Destarte, um exemplo de um fator a considerar é, na preparação para a transição, o foco em capacidades e competências que vão para além das puramente cognitivas e intelectuais, como a cooperação, a autoconfiança, o autocontrolo e a resiliência, visto que estas ajudarão as crianças na sua adaptação ao ensino básico, facilitando a construção de aprendizagens significativas (Vasconcelos, 2009).

Ribeiro et al. (2018) lembram que, nesta etapa, é ainda mais essencial dar à criança um papel central na sua aprendizagem e educação, ajustando, através de contínua reflexão, as estratégias mobilizadas às necessidades demonstradas, devendo o 1.º ciclo dar continuidade ao percurso da criança ao longo da educação pré-escolar (Ribeiro, 2002). Em termos de atividades a desenvolver, Silva e Melo (2012) aconselham, no início do 1.º CEB, “tarefas mais livres de exploração do contexto, de materiais e das potencialidades actuais das crianças, visando o aumento da sua curiosidade e interesse pelo mundo do conhecimento científico” (p. 98). Contudo, a articulação em termos organizativos e vivenciais deve ser considerada tão importante como a articulação curricular, sendo importante as crianças na EPE conhecerem os espaços e os hábitos do 1.º CEB antes da transição, por exemplo (Ribeiro et al., 2018; Roldão, 2009). Todos estes são aspetos tendencialmente conhecidos e explorados por docentes de perfil duplo, que conseguem assim adequar melhor a sua atuação, de modo a garantir uma transição positiva e não traumática. A PES proporcionou uma nova compreensão da importância da suavidade desta transição, bem como da relevância que o perfil duplo tem na mesma, tendo em conta o profundo conhecimento de cada uma das valências. Assim, foram mobilizados estes aspetos para a prática educativa em ambas as valências e os próprios estágios foram ocasiões de reflexão sobre as melhores estratégias para garantir uma transição agradável.

Um aspeto importantíssimo de todo o sistema educativo e a ter em atenção durante estas transições é a promoção de igualdade entre as crianças, um dos princípios centrais do sistema educativo, de modo a que a escola não se torne um lugar “de reprodução de desigualdades sociais” (Lima et al., 2019, p. 168). A Declaração de Salamanca [Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 1994] determina que, para que o direito de todas as

crianças a uma educação de qualidade seja materializado, é necessário criar uma escola e educação inclusivas, ou seja, todos os sistemas de educação devem ser organizados e formulados de acordo com as características e necessidades das crianças. Este compromisso é definido como uma prioridade educativa no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que adota uma perspetiva verdadeiramente inclusiva e não só integradora, focando as especificidades de todas as crianças e não apenas as daquelas que têm Necessidades Adicionais de Suporte (NAS). Esta diferença entre inclusão e integração fica explícita com as definições de Costa (1999), que explica que a integração é o “processo através do qual as crianças com necessidades especiais são apoiadas individualmente, de forma a poderem participar no programa vigente e inalterado da escola” (p. 28), enquanto a inclusão é o “empenhamento da escola em receber todas as crianças, reestruturando-se de forma a poder dar resposta adequada à diversidade [das crianças]” (p. 28). De acordo com aquele Decreto-Lei, a educação inclusiva, fundamentada nos princípios de “educabilidade universal” (art.º 3.º), equidade, inclusão, personalização, flexibilidade, autodeterminação, envolvimento parental e interferência mínima, é conseguida através de uma abordagem multinível com base em acomodações/adaptações organizativas e/ou curriculares gradualmente mais significativas consoante as barreiras à aprendizagem de cada criança. Apesar de a PES ter consistido apenas num curto período de intervenção, enquanto estas adaptações precisam de um tempo mais longo de contacto com as crianças e reflexão sobre as melhores práticas, a educação inclusiva foi central a ambos os estágios, tendo sido desenvolvidas atividades que promoviam o desenvolvimento de todas as crianças, ajustando os objetivos, os recursos ou as estratégias consoante as necessidades de cada um, tal como será perceptível na descrição e análise do percurso pedagógico.

Para contribuir para uma educação inclusiva, há duas estratégias comumente recomendadas, o trabalho cooperativo/colaborativo e o trabalho por projetos (Cortesão, 1993; Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011). Relativamente à primeira estratégia, este trabalho realizado em conjunto com os outros adquire particular relevância quando consideramos a importância das interações sociais nas aprendizagens de acordo com a teoria socioconstrutivista (Gomes, 2011). Boavida e Ponte (2002) diferenciam colaboração e cooperação com base na divisão de tarefas e nas relações de poder, sendo que na primeira todos os elementos trabalham em conjunto para atingir o mesmo objetivo, através do diálogo e da tomada conjunta de decisões, enquanto que na segunda há uma divisão de tarefas prévia, tendo cada pessoa um diferente papel para atingirem o objetivo. Os autores mostram valorizar mais a colaboração porque esta oferece às crianças uma

perspetiva mais abrangente e mais diversa do problema em questão através do debate e troca de ideias. No entanto, Cruz et al. (2019) defendem que, através do trabalho cooperativo, as crianças podem dar uso aos seus pontos fortes para ajudar outras crianças, ganhando confiança, enquanto que as crianças que pedem ajuda compreendem verdadeiramente as suas dificuldades e se esforçam para as ultrapassar.

Tal como já foi referido, o clima estabelecido em ambos os estágios foi um de partilha e entreajuda, recorrendo-se a ambos os métodos de trabalho em conjunto em diversos momentos, escolhendo o que se adequava mais a cada atividade. Relativamente a atividades completamente individuais, estas foram muito raras, visto que o trabalho em conjunto aumenta a motivação e promove a comunicação, partilha de ideias, o respeito, o espírito crítico e relação com os colegas, levando a aprendizagens mais significativas (Cunha & Uva, 2016). Esta colaboração/cooperação não só é relevante entre crianças, como também entre docentes e entre todos os intervenientes na educação de infância, de modo a garantir a melhor aprendizagem para as crianças, bem como para desenvolver as suas capacidades enquanto docente e construir a sua identidade profissional (Lima & Fialho, 2015). Esta colaboração, na PES, esteve presente, maioritariamente, nas relações com o par pedagógico, com as outras estagiárias presentes na instituição, com as docentes cooperantes e com as supervisoras institucionais, e mostrou-se crucial tanto para o desenvolvimento da PES como para o crescimento em termos profissionais e formativos.

Relativamente ao trabalho por projetos, este é incentivado por ser mais flexível, permitindo integrar contextualmente as aprendizagens, e adaptando-se facilmente às necessidades do grupo em determinado momento (Cortesão, 1993; Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011). Kilpatrick (2007) afirmava que o projeto é “um acto verdadeiramente intencional” (p. 12) e Cortesão (1993) explica que o trabalho por projeto é “uma actividade de índole investigativa através da qual se consegue produzir conhecimento, ao mesmo tempo que se poderão alterar formas de estar relativas a problemas reais que se procuram estudar” (p. 86). Através desta estratégia, o conhecimento é construído de forma natural e semelhante ao processo de pesquisa real e profissional específico de cada área de conhecimento, garantindo aprendizagens contextualizadas. Nestes projetos, bem como em todas as atividades escolares, o envolvimento das famílias e da comunidade são importantíssimos, nomeadamente por trazerem diferentes pontos de vista, baseadas nas suas diferentes experiências e vivências que enriquecem o projeto (Vasconcelos, 2009). Então, por partir diretamente dos interesses das crianças e por se basear na sua motivação intrínseca, o trabalho por projetos foi privilegiado durante a PES. Dois modelos

pedagógicos que favorecem o trabalho por projetos e que, como tal, são particularmente inclusivos e democráticos, são o Movimento da Escola Moderna (MEM) e a Metodologia de Trabalho de Projeto, ambos relevantes para a PES, como será explicado.

O MEM rege-se por três finalidades educativas centrais que dão significado à atuação dos docentes: (1) iniciação às práticas democráticas, ou seja, pretende-se que as crianças adquiram as ferramentas necessárias para serem participantes ativos na sociedade; (2) reinstituição dos valores e das significações sociais, ou seja, pretende-se que as crianças sejam capazes de refletir sobre o que as rodeia e de reconfigurar as suas ideias, valores e o seu significado; e (3) reconstrução cooperada da cultura, ou seja, pretende-se que os processos educativos espelhem o quotidiano real, e que as crianças adquiram o conhecimento através da experiência (Niza, 1992). Este movimento privilegia abordagens globais e naturais para a educação, construindo habitualmente conhecimento através da realização de projetos colaborativos que nascem de interrogações ou interesses das crianças e que usam como ponto de partida os saberes pré-existentes (González, 2002). Estes projetos englobam diversas áreas do saber e pretendem não só produzir conhecimento, mas também desenvolver noções sobre os processos e as técnicas utilizadas em cada área. Isto permite às crianças refletirem sobre o conhecimento que adquiriram e compreender como o adquiriram, processo a que Folque (2018) se refere como metacognição ou meta-aprendizagem, e que facilita a consolidação e o uso real das aprendizagens (Niza, 2007). Este trabalho coletivo e colaborativo é também observado na constante negociação que existe na sala, dado que a organização, a gestão, a avaliação, etc. são discutidas e debatidas entre todas as crianças e adultos envolvidos no processo, numa pedagogia de cooperação educativa. Deste modo, a própria sala espelha uma sociedade democrática, em que as crianças se sentem responsáveis pela sua aprendizagem e desenvolvimento (González, 2002; Niza, 2007). Em ambos os estágios, a atuação das docentes cooperantes integrava certos aspetos inspirados por este modelo pedagógico, particularmente ligados à vivência democrática, e também a PES foi, em parte, guiada por algumas destas máximas.

Por outro lado, a MTP é uma “abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vasconcelos et al., 2012, p. 10), de acordo com a qual as aprendizagens são construídas através da realização de projetos coletivos, que podem abordar qualquer tipo de conteúdo e qualquer área do saber, dado que provêm de questões e/ou dificuldades que as crianças tenham ou sintam. Nestes projetos, todas as crianças envolvidas são participantes ativos, e devem pesquisar, planificar, intervir, executar tarefas, avaliar-se a si e aos outros, organizar, comunicar, etc. e tudo

isso parte de uma motivação interna e não de uma obrigação imposta pelo professor/educador. A ideia é que, através destes métodos, as crianças tomem responsabilidade pelo seu desenvolvimento, preparando-se melhor para o futuro, e construindo aprendizagens mais significativas, duradouras e profundas (Kilpatrick, 2007; Oliveira-Formosinho et al., 2011). Vasconcelos et al. (2012) defendem que esta abordagem estimula o desenvolvimento intelectual, emocional, estético e moral, bem como o sentido crítico e a curiosidade. Isto porque as crianças são incentivadas a questionar o mundo que as rodeia, e, de seguida, a encontrar respostas e explicações para as dúvidas colocadas. Para além disso, dado que cada criança tem uma função específica na realização do projeto coletivo, é trabalhado em simultâneo a autonomia e a ajuda mútua/cooperação (Katz, 1998). Esta é, então, uma abordagem holística, que assume a criança como naturalmente ativa, curiosa e investigadora, e a educação como um processo de descoberta intencional (equiparado ao método científico), que forma cidadãos atentos, capazes, inteligentes, confiantes e adaptáveis a qualquer mudança (Kilpatrick, 2007; Vasconcelos et al., 2012). Esta abordagem é promotora do sucesso de cada criança porque os seus interesses e conhecimentos prévios são a base para toda a atividade, de modo a que a aprendizagem se forme sobre os conhecimentos que a criança já tem, e se estabeleça como uma compreensão mais profunda do mundo que a rodeia. Ainda, todas as aprendizagens seguem uma sequência hierárquica, que parte do geral para o particular e salienta sempre as várias inter-relações que são formadas, a partir de exemplos concretos do dia-a-dia. Sendo que na metodologia de trabalho de projeto, as crianças constroem aprendizagens através da investigação autónoma, percebe-se que lhes é dada a liberdade de interiorizar o que aprendem da forma que for mais benéfica para cada um. Isto implica que as aprendizagens não sejam necessariamente estanques, sendo que cada criança pode focar o tema ou subtema que tiver mais interesse para a sua vida (Ausubel, 1968; Dubar, 1997; Leão, 1999). Na PES, foram desenvolvidos projetos de acordo com a MTP, que serão descritos em detalhe seguidamente.

A MTP divide os projetos em quatro etapas principais, a definição do problema, a planificação e desenvolvimento do trabalho, a execução e a divulgação e avaliação. Assim, primeiramente é escolhido o tema e é feito um diagnóstico (o que já sabemos sobre o tema e o que queremos aprender?), definindo-se, de seguida, as estratégias a mobilizar e atividades a realizar para atingir os objetivos. Após estas fases iniciais, põe-se o projeto em prática, em que se realizam pesquisas, as várias atividades ou experiências, etc., registando-se sempre tudo o que é obtido e descoberto. Por fim, o conhecimento adquirido/construído é partilhado com outros (e.g. outras

salas, encarregados de educação, comunidade envolvente, etc.) e é feito um balanço geral sobre o projeto e os resultados obtidos (Kilpatrick, 2007; Vasconcelos et al., 2012). Estas foram as fases seguidas nos projetos durante a PES, tal como será desenvolvido no terceiro capítulo.

Com base em todos estes aspetos, compreende-se que, para garantir uma escola que promove o desenvolvimento completo de todas as crianças, é crucial em qualquer nível educativo, mas particularmente nos anos iniciais (EPE e 1.º CEB), diversificar estratégias, recursos, tarefas, etc., com base nos interesses e nas necessidades das crianças. Portugal (2009) salienta a importância de desenvolver uma prática focada na criança, e não nas tarefas ou no professor/educador, garantindo à criança voz e participação na sua própria educação. Ao serem abordados temas de interesse das crianças e ao serem desenvolvidas atividades variadas recorrendo a diversas estratégias e materiais, as crianças mostram maiores níveis de motivação, desenvolvem a sua criatividade e constroem aprendizagens mais significativas para si (Dewey, 2004; Sternberg, 2003). Por estas razões, a prática nos estágios centrou-se sempre na escuta e observação das crianças, tendo as atividades partido sempre dos interesses e necessidades das crianças e sido construídas sobre as aprendizagens já adquiridas pelas mesmas.

Dentro desta diversidade, existem certas estratégias que são tendencialmente privilegiadas (e também o foram na PES) pelos benefícios e possibilidades que proporcionam às crianças. Uma destas é a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que, entre outros aspetos, são bastante versáteis e permitem a exploração de diversos conteúdos de formas diferentes, estimulantes e divertidas (Marta, 2017; Yelland, 2015). Estas tecnologias tendem a motivar bastante as crianças e estimulam o desenvolvimento de novas formas de pensar e de aceder e utilizar a informação, que lhes permitem participar na sociedade de forma informada e a compreender o modo como a tecnologia afeta a sociedade e vice-versa, favorecendo um ensino construtivista (Dori & Herscovitz, 1999; Pritchard & Woollard, 2010; Tenreiro-Vieira & Vieira, 2005). Para além disto, este tipo de recursos articula “saberes de várias linguagens: artística, matemática, escrita, ciências e conhecimento do mundo, por caminhos inovadores e criativos” (Marta, 2017, p. 1).

Contudo, como relembram Marta (2017) e Yelland (2015), é necessário estar atento ao modo como são utilizadas estas TIC, visto que podem constituir-se como uma distração. Para que tal não aconteça, é crucial que, no seu contacto com as TIC, a criança “seja capaz de pensar, de relacionar, de inovar e de criar novas formas de conhecimento” (Flores et al., 2015, p. 171). Numa situação como a que é vivida atualmente, em que foram retomadas as atividades presenciais após

um longo confinamento, é preciso prestar particular atenção, para que não se recorra a estas tecnologias em demasia, o que pode ter o efeito contrário ao desejado, sendo negativo para o desenvolvimento das crianças. Isto foi um ponto de reflexão durante a PES, na qual foram utilizados alguns recursos tecnológicos e digitais, mas não de forma exagerada, recorrendo também a variadíssimos materiais analógicos.

Outra estratégia comumente utilizada e que traz muitos benefícios para as crianças é a construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências com base em jogos e outros momentos lúdicos, algo que foi fortemente enfatizado durante ambos os estágios, especialmente na EPE, visto que aqueles são a ação basilar deste nível educativo. O Dicionário Online Priberam (s.d.) define jogo como o “exercício ou passatempo entre duas ou mais pessoas das quais uma ganha, e a outra, ou as outras, perdem” (item 2) e lúdico como algo “relativo a jogo ou divertimento” (item 1). A relevância do jogo no desenvolvimento da criança é um aspeto consensual na comunidade educativa, sendo esta uma ideia corroborada por Piaget e Inhelder (2000), que referiam que a atividade lúdica é a base de todas as atividades infantis, e por Vygotsky (1979), que acreditava que o jogo facilita a compreensão de conceitos, por permitir uma representação mental de situações reais. Dallabona e Mendes (2004) concordam com esta teoria, explicando que

a infância é a idade das brincadeiras. Acreditamos que por meio delas a criança satisfaz, em grande parte, seus interesses, necessidades e desejos particulares, sendo um meio privilegiado de inserção na realidade, pois expressa a maneira como a criança reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo. Destacamos o lúdico como uma das maneiras mais eficazes de envolver [a criança] nas atividades, pois a brincadeira é algo inerente na criança, é sua forma de trabalhar, refletir e descobrir o mundo que a cerca (p. 107)

Deste modo, a criação de um ambiente lúdico favorece o crescimento completo e harmonioso da criança, tal como foi observado na PES, dado que o mesmo lhe permite aprender através dos seus próprios instintos, promovendo o desenvolvimento cognitivo, linguístico, motor e emocional (Dallabona & Mendes, 2004; Neto, 2001). Para além disso, ao aumentar a motivação, facilita as aprendizagens e, ainda, estimula aspetos como a autonomia, os sentidos visual e auditivo, a criatividade, a socialização e a adaptabilidade através do reconhecimento de diferentes *affordances*, isto é, possibilidades de ação oferecidas pelo contexto ou material (Fialho & Condessa, 2013). Compreende-se, então, que o jogo é um excelente recurso educativo, contudo é importante que a aquisição de conhecimentos através do mesmo não seja “uma imposição mas uma descoberta” (Neto, 2001, p. 9), pelo que as crianças devem ter um papel ativo na escolha e participação no jogo (Marquez, 2011).

Todos estes aspetos foram mobilizados e priorizados ao longo da PES, quer na EPE, quer no 1.º CEB, de modo a proporcionar experiências interessantes e aprendizagens significativas às crianças. Para além destes, houve ainda outros aspetos, mas particulares de cada uma das valências, que foram considerados para melhorar a experiência educativa das crianças e sobre quais a mestrandia obteve uma maior compreensão durante os estágios. Estes serão, então, descritos de seguida.

## **1.2. PRESSUPOSTOS ESPECÍFICOS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

A educação pré-escolar constitui-se como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, art.º 2.º), e destina-se a crianças entre os três anos e a idade de entrada no ensino primário, normalmente por volta dos seis anos de idade. Tem carácter facultativo e é proporcionada por estabelecimentos específicos de educação pré-escolar, definidos pela Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (LQPE) como instituições que prestam “serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe actividades educativas, e actividades de apoio à família” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, art.º 3.º). A missão central da EPE é favorecer o desenvolvimento pessoal e social completo e equilibrado de todas as crianças, perspectivando e proporcionando-lhes as ferramentas necessárias à sua integração na sociedade de forma positiva (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). Para o conseguir, tem como objetivos principais, de acordo com a LQPE e a LBSE, a estimulação de todas as capacidades e potencialidades de cada criança, privilegiando as linguagens múltiplas das mesmas e a utilização de actividades lúdicas; a contribuição para a estabilidade afetiva das crianças, bem como para a sua segurança e saúde; a inserção das crianças em diversos grupos sociais, garantindo-lhes experiências de vida democrática e desenvolvendo a sociabilidade e o respeito pela diferença; a contribuição para a igualdade de oportunidades não só no acesso, mas também no sucesso de aprendizagem; o incentivo à participação e colaboração com a família e a comunidade; e, por fim, a “despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, art.º 10.º). A frequência da EPE, apesar de não ser obrigatória, traz diversos benefícios para as crianças, quer em termos do sucesso escolar futuro,

quer relativamente à integração social, visto que promove o desenvolvimento de diversas competências dificilmente focadas em contexto familiar (Mata & Pedro, 2021). Formosinho (2007) refere, ainda, que, na EPE

e através [da EPE], se desenvolvem competências e destrezas, se aprendem normas e valores, se promovem atitudes úteis para o desenvolvimento das crianças, para a sua inserção social, para o seu sucesso na escola e para a sua cidadania presente e futura (p. 10)

Em termos do perfil do educador de infância, que também capacita o docente para a educação de criança com menos de três anos de idade, este rege-se pelos mesmos princípios que o perfil geral referido anteriormente, tendo em consideração as particularidades da educação de infância num contexto não escolarizado, nomeadamente a construção do currículo. Ao contrário do 1.º CEB, em que existe um currículo que norteia a atuação do professor, na EPE, “o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, anexo n.º 1, item II). Para auxiliar os educadores na construção do currículo, foram elaboradas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que definem alguns princípios basilares da educação pré-escolar a nível global, bem como certas aprendizagens a promover na EPE. Estas aprendizagens dividem-se por áreas de saber, a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Conhecimento do Mundo e a Área de Expressão e Comunicação. A primeira incide no “desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 6). A Área do Conhecimento do Mundo relaciona-se com as ciências e é abordada através de questionamento e procura da compreensão do mundo que rodeia as crianças. Por fim, a última engloba a Educação Física, a Educação Artística (Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança), a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e a Matemática, explorando as diversas linguagens que permitem à criança “interagir com os outros, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 6). Para além disso, as OCEPE ajudam ainda o educador a analisar sobre as suas ações e escolhas, refletindo sobre a sua intencionalidade, através da definição de certos conteúdos e aprendizagens a promover. É esta intencionalidade que fornece significado à prática do docente, visto que justifica as atividades desenvolvidas e as estratégias escolhidas, com base nas características das crianças (Lopes da

Silva et al., 2016), podendo ser definida antes do desenvolvimento da atividade ou, por outro lado, surgir no desenrolar da mesma (Eisner, 1979).

Para além das OCEPE, existem outros documentos que auxiliam o desenvolvimento do currículo e a sua adaptação ao contexto educativo, nomeadamente o Projeto Educativo do Agrupamento, o Projeto Curricular de Escola e o Projeto Curricular de Grupo, documentos internos (ou seja, elaborados por cada agrupamento, escola e educador, respetivamente), que definem estratégias para o desenvolvimento do currículo, tendo em consideração as características dos contextos. A formulação destes documentos facilita e favorece a adequação das estratégias, conhecimentos e capacidades enfatizadas às crianças a quem se destinam, partindo de um diagnóstico dos interesses e necessidades da população escolar e do grupo em questão, bem como do levantamento de recursos materiais e humanos da escola/sala. Só assim podem ser formulados objetivos, definidas metodologias, organizado o ambiente educativo e planificadas atividades que sirvam as crianças de forma significativa e benéfica para o seu desenvolvimento e formação, demonstrando uma intencionalidade adequada (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro).

Nestas ideias está implícita uma perspetiva socioconstrutivista, que defende a conceção de um currículo emergente, isto é, um currículo que não é “baseado apenas naquilo que é antecipadamente planeado com precisão, pois ocorrem nas salas de aula muitas situações imprevisíveis com grande potencial de promoção de aprendizagens relevantes” (Sousa, 2018, p. 30). Significa isto que é crucial que o educador tenha uma visão e atitude flexíveis em relação à planificação de atividades, visto que esta pode e deve ser alterada a qualquer momento, consoante surjam diferentes interesses e curiosidades por parte das crianças, algo que foi importantíssimo no desenrolar da PES. Compreende-se, assim, que, como já foi referido, as crianças devem ter um papel ativo no seu processo educativo, sendo todas as decisões tomadas com base nas suas características (interesses, necessidades, conhecimentos e competências, pontos fortes e pontos fracos) e centralizando a sua voz (Lemos, 2017; Lopes da Silva et al., 2016).

Este aspeto é de extrema importância ao longo de todo o percurso de educação básica, contudo, torna-se ainda mais relevante quando se fala da EPE, um contexto educativo não escolarizado. Como refere Marchão (2016), a criança “é o ponto de partida e o ponto de chegada” (p. 50) do currículo que é desenvolvido. Assim, é impensável uma sala de Jardim de Infância (JI) reger-se por uma pedagogia transmissiva, em que o educador decide e desenvolve as atividades que pretende realizar, sem envolver as crianças nestas decisões. Pelo contrário, durante o

estágio, foi adotada uma pedagogia de escuta, de acordo com a qual, o educador tem o dever de continuamente observar e escutar a criança, bem como de organizar o ambiente educativo de modo a proporcionar às crianças as ferramentas e os recursos de que necessitam para desenvolver atividades e projetos que lhes interessem (Oliveira-Formosinho, 2007a). Só através desta pedagogia da escuta, centrada na voz das crianças (literal e figurativa, dado que as crianças podem expressar-se de forma verbal e não-verbal) e não nos conteúdos e saberes abordados é possível, como defendia Freire (1996), o educador respeitar a autonomia, curiosidade, identidade e linguagem da criança (Fortunato, 2010). Ao participarem nas decisões relativas ao seu processo educativo, as crianças crescem enquanto cidadãos competentes e independentes, com uma atitude crítica, exploratória e autónoma e trabalham o pensamento lógico e reflexivo, bem como a comunicação e expressão oral (Marchão, 2016; Sousa, 2018). Durante o estágio da EPE, esta pedagogia da escuta foi priorizada, tendo havido diálogos contínuos com e entre o grupo, e sendo todas as atividades planificadas e desenvolvidas partindo das sugestões e escolhas das crianças.

Fundamentando a prática numa pedagogia de escuta, percebe-se que os conteúdos abordados nas atividades e no dia-a-dia da EPE derivam da vontade do grupo. Apesar de as OCEPE mencionarem certas aprendizagens a promover, estas não são um currículo prescritivo, pelo que os conteúdos que referem devem ser abordados se e quando tal fizer sentido para as crianças. Ademais, durante o estágio, as aprendizagens foram sempre promovidas de forma holística, transversal e plural, integrando as várias áreas do saber e as várias dimensões do crescimento da criança e contextualizando os conteúdos na vida quotidiana das crianças, que, assim, tiveram mais facilidade e motivação para dar sentido ao mundo que as rodeia (Lemos, 2017; Lopes da Silva et al., 2016).

Ao ser abordado qualquer tipo de conteúdo, conhecimento ou competência, a forma mais natural que a criança tem de aprender e de se desenvolver holisticamente é a brincadeira, visto que, através da mesma, as crianças compreendem e interpretam o mundo pela exploração e pela experiência pessoal, partindo das suas competências prévias (Beckley, 2010; Moyles, 2010; Pereira & Neto, 1997; Silva & Sarmiento, 2018). Lopes da Silva et al. (2016) referem a existência de “uma complementaridade e continuidade, entre o brincar e as aprendizagens a realizar” (p. 31), ou seja, a criança, ao brincar, não tem necessariamente a consciência de que está a aprender e não é essa a sua motivação para brincar, contudo “está a desenvolver um «saber-fazer» e um «saber-ser»” (Silva & Sarmiento, 2018, p. 42) que levará ao domínio de diversas competências e atitudes imprescindíveis para a sua vida e afetar a construção da sua personalidade. Esta brincadeira foi

incentivada na PES e ficaram explícitos alguns dos benefícios para a educação das crianças, estimulando e potencializando aspetos como a capacidade de adaptação, o autocontrolo e a autoconfiança, e também a

descoberta, capacidade verbal, produção divergente, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais, capacidade de processar informação . . . , complexidade das operações mentais . . . , [aquisição de] novas formas linguísticas . . . , atividade física e o aperfeiçoamento de habilidades motoras rudimentares, fundamentais e especializadas . . . , processos de socialização e de identidade entre pares (Neto & Lopes, 2017, p. 29)

Ademais de brincarem na sala de atividades, a exploração do espaço exterior é crucial para o desenvolvimento holístico da criança, por oferecer uma liberdade completamente diferente daquela a que têm acesso no interior e por garantir potencialidades únicas em relação a outros espaços educativos (Bento & Dias, 2017; Pound, 2015). Papatheodorou (2010) relembra que é fundamental extinguir a ideia de que a exploração do espaço exterior constitui uma pausa na educação para as crianças libertarem energia e depois voltarem a aprender, dado que a brincadeira no exterior é, pelo contrário, uma mais-valia para a educação das crianças, estimulando o seu desenvolvimento cognitivo, motor e criativo. Por essa razão, na PES, a exploração espontânea do espaço exterior foi considerada uma oportunidade de aprendizagem priorizada, em que as crianças, entre tantas outras experiências, puderam explorar o seu corpo com maior liberdade de movimento, manipular materiais naturais variados, estimulando os seus sentidos e motricidade fina (Bento, 2015; Carruthers, 2007; Tovey, 2015). Toda esta exploração promoveu o sentido de responsabilidade das crianças, por um lado relativamente ao respeito e proteção da natureza (Bento, 2015), e, por outro, em termos da sua própria segurança, ao “experienciar riscos e desafios que não estão disponíveis no interior” (Tovey, 2015, p. 213). Por estes motivos, é importante, então, existir uma certa permeabilidade entre o espaço interior e o espaço exterior da escola, desenvolvendo-se atividades em ambos os espaços e transportando materiais de um espaço para o outro, por exemplo (Williams, 2010), algo que se tentou fazer na PES, apesar de não terem sido desenvolvidas tantas atividades no espaço exterior como seria ideal, devido às condições meteorológicas.

Este contacto e exploração do espaço exterior, sendo aspetos cruciais para a educação de infância, mantêm a sua relevância para lá das portas da escola, ou seja, é importantíssimo que as famílias também o promovam no quotidiano da criança fora do jardim de infância (Carruthers, 2007; Neto & Malho, 2004). Esta é uma situação exemplificativa da importância da relação entre a escola e a família para o bem-estar e para o sucesso educativo das crianças, relação esta que é

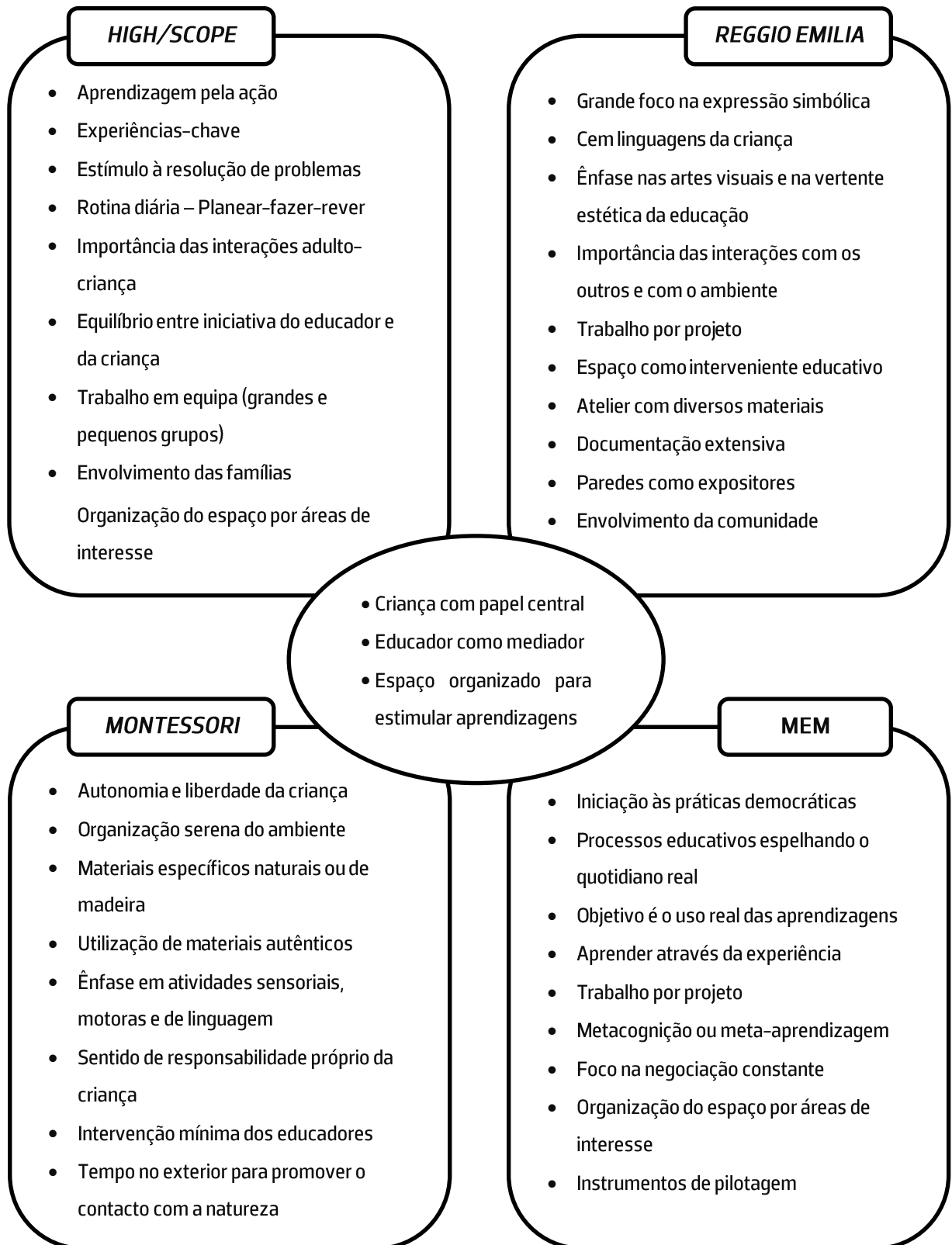
prevista, e até enfatizada, nas leis que regem a EPE. Estas leis (LBSE e LQEPE) reconhecem a EPE como complementar à educação das crianças, sendo que, em primeiro lugar, esta compete às famílias, sendo, assim, crucial que haja uma estreita colaboração e cooperação entre as duas entidades (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro; Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro). O envolvimento das famílias na educação das crianças efetua-se de diversos modos, desde o desenvolvimento de diversas atividades em casa até à presença no jardim-de-infância e participação direta em atividades na sala (LaRocque et al., 2011; Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro). Este envolvimento e a qualidade do mesmo é condição necessária para o desenvolvimento saudável, completo e equilibrado das crianças (Matos, 2012; Ribeiro, 2002), trazendo inúmeros benefícios para as crianças, sendo os principais a destacar a promoção do sucesso de aprendizagens, o aumento da motivação e da autoestima das crianças e a melhoria da relação com os pais (Mata & Pedro, 2021; Pereira et al., 2008).

Estes benefícios, no entanto, não se remetem ao desenvolvimento das crianças, mas também às vivências do educador e dos familiares e à sua compreensão da criança. Para o educador, a participação familiar favorece o desenvolvimento de uma prática mais significativa para as crianças, dado que consegue recolher mais informação sobre cada criança, conhecendo-as melhor e, conseqüentemente, adequando as estratégias e objetivos às necessidades e interesses do grupo (LaRocque et al., 2011; Mata & Pedro, 2021; Matos, 2012). Isto foi extremamente relevante para a PES, visto que, ao conhecer melhor os encarregados de educação e as vidas familiares das crianças, as práticas se tornaram mais personalizadas a cada criança. Relativamente aos encarregados de educação, estes ganham uma nova perceção da educação e do desenvolvimento dos seus filhos e do papel do JI (Hohmann et al., 1995; Nunes, 2004), valorizando a sua atuação na educação das crianças e aumentando a proximidade com as mesmas (Mata & Pedro, 2021). Naturalmente, haverá barreiras e obstáculos à participação de certas famílias, relacionados nomeadamente com falta de tempo por causa do trabalho ou diferenças ideológicas ou culturais (LaRocque et al., 2011), tal como se percebeu na PES, visto que certas famílias se envolveram mais do que outros. Contudo, é crucial que todos façam um esforço para promover este envolvimento, estabelecendo-se uma boa comunicação entre os vários intervenientes, e respeitando e valorizando sempre a diversidade (Deslandes, 2001; Mata & Pedro, 2021). Tendo tudo isto em consideração, durante a PES, tentou incluir-se as famílias nas atividades, como será descrito no terceiro capítulo, sendo que este envolvimento foi dificultado e fragilizado devido às restrições causadas pela pandemia.

Com base em todas estas questões e incorporando diversos outros aspetos, foram, ao longo dos anos, formulados diversos modelos pedagógicos que se adequam a diferentes contextos, representando estes “um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar um quadro de valores, uma teoria e uma prática” (Oliveira-Formosinho, 2007a, p. 34). Os modelos mais comuns, e aqueles que se mostraram significativos para a PES, são o *High/Scope*, o *Reggio Emilia*, a *Montessori*, e o Movimento da Escola Moderna (que já foi abordado previamente), sendo que, na sua atuação, a educadora cooperante incorporava elementos dos vários modelos em simultâneo. Todos estes modelos têm uma base socioconstrutivista, percecionando a criança como sujeito ativo da sua aprendizagem e o educador como um mediador das experiências, que deve organizar o ambiente educativo e proporcionar oportunidades diversas às crianças (Edwards, 2002), contudo têm diferentes características, tal como é sintetizado no esquema da Figura 1.

Figura 1

Esquema-Síntese das Principais Características dos Modelos Pedagógicos Utilizados na PES



O modelo *High/Scope* surgiu nos Estados Unidos da América, veiculando a aprendizagem pela ação, de acordo com a qual as crianças fornecem significado às suas vivências e constroem conhecimento sobre o mundo em seu redor através das experiências que vivem no dia-a-dia (Hohmann & Weikart, 2011). Assim, as crianças têm um papel central na sua educação, sendo o dever dos educadores apoiar as crianças e proporcionar-lhes oportunidades na sua exploração e experimentação, estimulando sempre a resolução de problemas, algo que foi focado na PES. De acordo com esta pedagogia, durante a sua exploração, as crianças vivenciam experiências-chave, isto é, experiências comuns que consistem em “interacções criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 6). Dada a importância destas, o educador deve construir um ambiente que as promova, e, após ocorrerem, oferecer tempo e apoio para reflexão sobre as mesmas. Em todos estes momentos, para serem realmente construídas aprendizagens, as interações, particularmente a interação adulto-criança, são cruciais, sendo o apoio e o diálogo aspetos centrais deste modelo pedagógico e também da atuação durante o estágio. Apesar de, na sala onde decorreu a PES, os dias seguirem uma certa rotina, que promove a independência, a organização e a autorregulação das crianças (Oliveira-Formosinho, 2007b), esta rotina não incluía sempre a tríade planejar-fazer-rever, como defende o *High/Scope*. Por fim, relativamente ao espaço, esta abordagem privilegia a divisão da sala por áreas de interesse, nas quais são organizados e identificados materiais específicos, algo que estava presente na sala da PES (Hohmann & Weikart, 2011; Hohmann et al., 1995).

O modelo *Reggio Emilia* tem origem na Itália e baseia a educação e a construção do conhecimento no estabelecimento de relações com os outros e com o ambiente à sua volta, focando fortemente a expressão simbólica (Edwards et al., 1998; Lino, 2007). Para aprender, as crianças são incentivadas a explorar, a investigar e a representar o mundo à sua volta de forma colaborativa e através das suas “cem linguagens”, isto é, das várias formas de expressão e comunicação naturais das crianças, abordando-se, assim, diversos conteúdos através de uma perspetiva interdisciplinar. Este foi o principal aspeto deste modelo que foi integrado na atuação da PES, na qual as crianças foram incentivadas a expressar-se de diversos modos, consoante a situação e a sua predisposição. No dia-a-dia do jardim de infância *Reggio Emilia*, as crianças exploram os materiais e o ambiente livremente e desenvolvem projetos conforme os seus interesses, sem haver muitas atividades estruturadas e previamente planificadas em detalhe, contudo na PES as atividades eram previamente planificadas, embora flexíveis (Katz, 1998). Para

que as crianças possam ter verdadeira autonomia no seu dia-a-dia, o espaço tem de estar adequado, dado que este se constitui como um elemento educativo importantíssimo de acordo com esta abordagem (Gandini, 1998). Por ser um modelo particularmente focado na capacidade de expressão, privilegia bastante as artes, nomeadamente as artes visuais, e dá especial ênfase à vertente estética da vida e, conseqüentemente, da educação, algo também muito importante para a educadora cooperante. Assim, é comum haver duas educadoras na sala, bem como uma atelierista especializada na área de artes visuais, que apoiam as crianças nos seus projetos, através de diálogo e provocações (Edwards, 1998), e documentam todos os procedimentos de forma constante e extensiva, aspetos que foram também tidos em consideração durante o estágio (Edwards, 2002; Katz, 1998; Vecchi, 2010).

Por fim, o modelo *Montessori* é também originário de Itália e tem como foco central a promoção da autonomia e independência da criança (Montessori, 2004), acreditando “na inteligência natural das crianças” (Edwards, 2002, p. 6). Esta abordagem dá grande importância ao ambiente, que deve estar organizado de modo a promover o crescimento natural da criança e de modo a que esta o conheça e se sinta confortável e confiante no mesmo, bem como aos materiais, tendo inclusivamente certos materiais específicos considerados ideais para a promoção do desenvolvimento autónoma das crianças (Lillard, 1972; Montessori, 1964). Apesar de, na sua maioria, o ambiente e a pedagogia adotada na PES não se assemelhar à abordagem Montessori, estes materiais específicos inspiraram alguns dos materiais presentes na sala de atividades, nomeadamente alguns puzzles de madeira que trabalhavam, entre outros conteúdos a classificação e comparação.

Também este modelo privilegia as relações interpessoais com outras crianças e com os adultos, defendendo a existência de salas heterogêneas em termos de idade, nas quais as crianças constroem um sentido de responsabilidade e ajuda entre si. Mais uma vez, a educadora não planifica atividades de forma detalhada, devendo organizar um ambiente calmo e estimulante para as crianças poderem explorar livremente os materiais, havendo uma tendência para materiais autênticos e naturais (Lillard, 1972). Com esta exploração, é esperado que as crianças desenvolvam a sua autonomia e confiança, para que precisem cada vez menos da educadora, tornando-se o mais independentes possível (Montessori, 1964). Nas salas montessorianas é, ainda, priorizado o tempo no exterior, para promover o contacto com a natureza, tal como aconteceu no estágio. São também centradas a educação motora, incentivada nomeadamente pela relação estabelecida com o espaço envolvente, e atividades sensoriais e a promoção da

linguagem e literacia, trabalhadas através dos materiais específicos (Edwards, 2002; Lillard, 1972; Montessori, 1964).

Embora a educadora cooperante não adotasse um único modelo pedagógico na sua atuação, todos estas pedagogias se mostraram relevantes para a PES, dado que certos aspetos dos diferentes modelos eram integrados na prática quando tal fazia sentido, consoante o constante diálogo com e entre as crianças, bem como com a educadora cooperante.

Concluindo, todos os aspetos referidos no presente subcapítulo foram cruciais para o desenvolvimento da EPE de forma fundamentada e reflexiva. A reflexão sobre todas estas questões e a sua colocação em prática foram também aspetos fundamentais para o desenvolvimento profissional da mestranda. Abordam-se, seguidamente, as particularidades do ensino do 1.º CEB que se mostraram pertinentes para a prática educativa.

### **1.3. PRESSUPOSTOS ESPECÍFICOS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

De acordo com a LBSE, o ensino básico é obrigatório a partir dos seis anos de idade e divide-se em três ciclos, organizados sequencialmente (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Os principais objetivos deste nível de ensino culminam na oferta e garantia de “uma formação geral comum a todos os portugueses” (art.º 7.º) que promove o seu desenvolvimento pleno. Isto é, não só o desenvolvimento cognitivo, mas também físico/motor, artístico, linguístico, sócio-afetivo, moral e cívico, fomentando uma cultura de autodescoberta, de autonomia, de gosto por aprender e de colaboração. Assim, através de um equilíbrio entre o “saber e o saber-fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (art.º 7.º), o ensino básico pretende favorecer o sucesso educativo de todos os alunos, incentivando a progressão de estudos e/ou a inserção no mundo do trabalho. Os objetivos específicos do 1.º CEB são “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais de aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (art.º 8.º), conseguidos com recurso a um ensino globalizante e em regime de monodocência.

Relativamente ao perfil do professor do 1.º CEB, este tem por base o perfil geral de desempenho referido anteriormente, mas com uma maior atenção relativamente a certos elementos específicos do ensino obrigatório e do 1.º CEB. Primeiramente, o papel do currículo,

cujos conteúdos e aprendizagens devem ser abordadas de forma integrada e colaborativa, tendo sempre em consideração os termos, técnicas e processos específicos de cada área curricular. Também a avaliação é focada e refere-se que deve ser realizada de forma articulada com o processo de ensino, de modo a que aquela seja utilizada para regular aprendizagens e adaptar métodos. Por fim, é também centralizada a importância, apesar da existência de um currículo prescritivo, de ensinar visando sempre o estímulo do gosto e interesse pelos conteúdos e pelas áreas curriculares, bem como a motivação dos alunos (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Durante a PES, estes aspetos foram explorados e analisados criticamente, o que contribuiu para a construção da identidade profissional.

Ao contrário da EPE, o 1.º CEB é regido por um currículo prescritivo, sendo o currículo definido por Zabalza (2001) como “o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano” (p. 12) e por Roldão (2017) como o “conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos” (p. 16). Este currículo é definido e organizado através de uma matriz curricular-base (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), existindo vários documentos que ajudam a operacionalizar esta matriz, orientando o processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente Programas, Metas Curriculares, Aprendizagens Essenciais e Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Assim, de acordo com a matriz curricular-base do 1.º CEB, o Português e a Matemática são as áreas com maior expressão no horário (sete horas para cada), seguidas da Educação Artística, que engloba Artes Visuais, Teatro, Dança e Música, e Educação Física (com cinco horas no total). Ao Estudo do Meio são destinadas três horas por semana, tal como a Apoio ao Estudo e Oferta Complementar<sup>1</sup> nos 1.º e 2.º anos, descendo este número para uma hora nos dois anos seguintes. Por fim, o Inglês está presente apenas nos 3.º e 4.º anos, durante uma hora por semana. Para além destas componentes, existem ainda a Cidadania e Desenvolvimento e as TIC que têm um carácter transversal, a Educação Moral e Religiosa, de frequência facultativa, e, ainda, Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), também de frequência facultativa (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Embora defina esta matriz basilar, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, concede às escolas e aos professores alguma autonomia e flexibilidade para gerirem os currículos (25% da carga horária semanal) de acordo com as necessidades do contexto, ajudando a tornar a escola

---

<sup>1</sup> O Apoio ao Estudo é, como indica o nome, um apoio às aprendizagens, integrando diversas áreas curriculares. A Oferta Complementar é uma componente cujas características e conteúdos são escolhidos pela escola.

mais democrática e inclusiva (Cosme & Trindade, 2019). O desenvolvimento desta autonomia curricular “significa, acima de tudo, procurar respostas mais adequadas e mais bem sucedidas face à finalidade e justificação essencial do currículo escolar: a aprendizagem daquilo que se considera necessário que a escola proporcione a todos” (Roldão, 2017, p. 22). Com maior autonomia e flexibilidade, é favorecida a construção de uma escola reflexiva e aprendente, ou seja, uma escola que, por meio de aprendizagem e reflexão contínua dos seus atores, se adapta e atualiza às necessidades de cada momento, de modo a dar resposta aos problemas gerais e estruturais, esforçando-se para garantir uma educação completa e inclusiva (Alarcão, 2001; Lima, 2011). Esta flexibilidade e reflexão foi central à atuação na PES, tendo todas as planificações sido elaboradas com a consciência de que poderiam ser alteradas se tal se justificasse, com base na constante observação e escuta das necessidades dos alunos.

Um estudo de Cosme (2018) mostrou que esta flexibilidade curricular facilita as aprendizagens das crianças, entre outros aspetos porque promove o trabalho colaborativo/cooperativo e a diversificação de metodologias e recursos, que já foi mencionada anteriormente. Favorece, ainda, o ensino inter e/ou transdisciplinar, ou seja, um trabalho que, respetivamente, incorpora, relaciona e interliga várias disciplinas ou que ultrapassa as barreiras entre disciplinas por completo, focando-se em temas centrais (Leite, 2012). Um ensino estritamente focado em seguir currículos e programas é muito redutor, dado que este não representa as situações reais que não estão necessariamente organizadas e separadas disciplinarmente, pelo que também o ensino que elas proporcionam não o deve estar (Zabalza, 2001). Por essa razão, a interdisciplinaridade, que foi privilegiada na PES, “é apontada como facilitadora da interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade” (Leite, 2012, p. 88). Assim, por um lado, esta abordagem possibilita que os alunos partam daquilo que já sabem para adquirir novas aprendizagens, mesmo que o que saibam não se enquadre exatamente na disciplina a que específico conteúdo aparentemente pertence. Por outro lado, as aprendizagens são contextualizadas em situações reais, integradas em temas do interesse das crianças, pelo que os conhecimentos não têm de ter significado por si só, sendo, assim, promovidas aprendizagens significativas (Ausubel, 2000).

Estas dizem respeito, de acordo com a teoria de Ausubel (2000), a aprendizagens realizadas através de “um processo ativo, integrador e interacional entre o material instrucional (conteúdos) e ideias relevantes na estrutura cognitiva do aprendente com as quais as novas ideias se relacionam de formas particulares” (p. ix). Deste modo, toda a aprendizagem passada afeta a

aprendizagem presente, juntamente com os interesses e especificidades das crianças, visto que “a capacidade de aprender algo novo depende da capacidade de acomodar essa coisa nova àquilo que já se sabe” (Schmidt et al., 2002, p. 6). Se a aprendizagem não tiver por base a incorporação na estrutura de conhecimento da criança, esta é uma simples aprendizagem mecânica ou repetitiva, não sendo construído um significado, o que levará, em princípio, ao esquecimento ou a uma compreensão insuficiente dos conteúdos (Pelizzari et al., 2002). Desta forma, a articulação curricular horizontal ajuda na promoção de uma educação inclusiva, visto que responde às necessidades que não são satisfeitas através do ensino tradicional, utilizando estratégias mais globalizantes que mais facilmente chegam a todos os alunos (Beane, 2003; Leite, 2012; Zabalza, 2001). Ao longo de toda a PES, foi promovido um ensino articulado e interdisciplinar (tentando aproximar-se ao máximo da transdisciplinaridade), privilegiando aprendizagens significativas, através da contextualização dos conteúdos nas vivências das crianças e da fundamentação das aprendizagens em aprendizagens e conhecimentos prévios.

Juntamente com esta articulação curricular horizontal (baseada na inter/transdisciplinaridade), é essencial desenvolver também uma prática articulada verticalmente, ou seja, uma prática baseada em “iniciativas concretas que promovam a construção de pontes entre os diferentes ciclos e níveis de aprendizagem” (Aragão, 2011, p. 128). Assim, adota-se uma perspectiva construtivista, em que todas as aprendizagens são construídas com base no conhecimento prévio das crianças e aludem a possíveis aprendizagens futuras. Para operacionalizar esta articulação vertical, ou coerência curricular, é crucial o trabalho colaborativo entre docentes dos vários níveis educativos, colaboração esta que leva à atenuação de descontinuidades e falhas na mudança de ano ou ciclo, que pode trazer consigo alguns medos e receios, como já foi explicado (Newmann et al., 2001; Schmidt et al., 2007). Dado o curto período de intervenção, estes aspetos não foram colocados em prática com o detalhe que é desejado, contudo, na PES, teve-se em consideração a importância desta articulação, tendo sido recordados tópicos do ano escolar anterior e referidos assuntos que seriam abordados no ano escolar seguinte.

Estes dois tipos de articulação curricular, juntamente com a articulação contextual com base nos interesses das crianças, são incentivados no próprio Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, através dos Domínios de Articulação Curricular (DAC), que são “áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular, desenvolvidas a partir da matriz curricular-base de uma oferta educativa e formativa, tendo por referência os documentos curriculares” (art.º

3.º). Esses mesmo documentos, particularmente o PASEO, estão também formulados de forma articulada vertical e horizontalmente (Martins et al., 2017; Roldão et al., 2017). Este documento, referido previamente, define, de forma mais abrangente, os princípios, valores e competências fundamentais ao desenvolvimento de crianças e jovens (Martins et al., 2017). O PASEO deriva da ideia de que a escola não deve servir unicamente para transmitir saber intelectual (especialmente dado que esse saber é facilmente acessível, hoje em dia), mas sim para proporcionar às crianças oportunidades de desenvolvimento de competências importantes para a vida em sociedade (Roldão, 2017). Quer isto dizer que, com este documento, a escola direciona-se mais para um “processo de competencialização (isto é de apropriação e uso adequado de saberes, experiência, valores, e modos e disposições para agir)” (Roldão, 2009, p. 188), garantindo que todas as crianças desenvolvam as capacidades, conhecimentos e atitudes básicas a uma vida funcional e bem-sucedida. Então, as áreas de competências referidas como centrais no PASEO são as linguagens e textos; a informação e comunicação; o raciocínio e resolução de problemas; o pensamento crítico e pensamento criativo; o relacionamento interpessoal; o desenvolvimento pessoal e autonomia; o bem-estar, saúde e ambiente; a sensibilidade estética e artística; o saber científico, técnico e tecnológico; e a consciência e domínio do corpo (Martins et al., 2017). Estas competências foram privilegiadas durante o estágio, alicerçando a elaboração, planificação e desenvolvimento de atividades durante o estágio, por serem as que mais beneficiam o desenvolvimento holístico das crianças.

Como forma de verificação da eficácia dos currículos e das práticas nas aprendizagens das crianças, objetivando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem com base na contínua revisão e adaptação das estratégias utilizadas, é desenvolvida a avaliação. Esta é definida por Ferreira (2009) como “o processo de recolha e de análise de informações, a partir de um referente, traduzido em critérios ou em normas de avaliação” (p. 147), processo este “que orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens desenvolvidas” (Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, art.º 23.º). Para o conseguir, compreende as modalidades diagnóstica, que analisa as características das crianças para melhor as incluir; formativa, que pretende compreender a evolução dos alunos e ajustar as práticas às suas necessidades; e sumativa, que determina o futuro imediato das crianças<sup>2</sup>. A avaliação formativa é a modalidade privilegiada e deve ser

---

<sup>2</sup> Estas modalidades dizem respeito unicamente à avaliação interna, que é responsabilidade dos professores e/ou outros órgãos dentro da escola. A avaliação externa é responsabilidade do Ministério da Educação e refere-se a provas de aferição, provas finais de ciclo e exames finais nacionais (Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril).

realizada de forma contínua e sistemática e com recurso a diversos instrumentos de recolha de informação para que possa servir o seu propósito, algo que foi fulcral à PES (Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril; Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Este tipo de avaliação é benéfico para a aprendizagem, dado que permite que os alunos percebam os seus erros (sem serem punidos pelos mesmos) e dificuldades e os tentem corrigir e ultrapassar, respetivamente. No entanto, é também vantajosa para o ensino, visto que o professor percebe quais as estratégias eficazes, de forma quase instantânea, e vai ajustando a sua metodologia aos seus alunos e às necessidades destes (Ferreira, 2006, 2009; Gomes, 2011). Apesar de os testes poderem ser utilizados como instrumento de avaliação formativa, Gomes (2011) explica que a avaliação baseada na observação de critérios específicos é mais vantajosa do que uma avaliação que culmina numa nota que pretende definir toda a sua aprendizagem até ao momento, dado que a primeira permite mais facilmente compreender o que a criança consegue e não consegue fazer. Assim, algumas das estratégias/instrumentos mais utilizadas durante o estágio foram a análise dos registos das crianças e dos materiais construídos pelas mesmas, o registo foto ou videográfico e o preenchimento de grelhas de observação e registo, nas quais são avaliados indicadores previamente definidos de acordo com os objetivos das atividades (Ferreira, 2009). É essencial não esquecer a importância da participação da criança na sua própria avaliação, para que possa tomar consciência e refletir sobre o seu próprio progresso (Ferreira, 2006). Durante a PES, os alunos participaram na sua avaliação, tendo havido diálogos em grupo ou individuais sobre a mesma. Nas conversas individuais, era analisado o progresso de cada criança, ao invés de as comparar entre si, focando-se aquilo que cada aluno podia fazer para continuar a melhorar.

Como foi referido, a avaliação permite aos professores ajustarem a sua atuação às necessidades das crianças para garantir que constroem aprendizagens significativas, contudo nem todas as crianças requerem as mesmas técnicas e metodologias, sendo necessário ajustar as mesmas não só ao grupo como a cada criança. Este ajuste é designado diferenciação pedagógica e é uma estratégia indispensável à construção de uma escola inclusiva, sendo uma das medidas universais referidas no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Com o objetivo de garantir a todos as mesmas oportunidades de sucesso escolar e social, torna-se imperativo fornecer diferentes ferramentas a diferentes crianças, consoante as suas características. A teoria das múltiplas inteligências de Gardner (2011) explica de forma simples a necessidade de diferenciar a educação, visto que defende que diferentes pessoas têm desenvolvimentos diversificados relativamente às suas várias "inteligências", de modo a que certas crianças tenham

maior propensão, por exemplo, para as artes, enquanto que outras compreendem o mundo através da matemática. Deriva daí, tal como corrobora toda a investigação educativa, que cada criança tem o seu ritmo e estilo de aprendizagem ou experiência de vida, pelo que não se pode esperar que todas as crianças construam conhecimento com base nas mesmas estratégias (Santos, 2009). Assim, Henrique (2011) define diferenciação pedagógica como

o procedimento que procura empregar um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino e de aprendizagem, a fim de permitir a alunos de idades, de aptidões, de comportamentos, de *savoir-faire* heterogéneos, mas agrupados na mesma turma, atingir, por vias diferentes, objetivos comuns (p. 169-170)

Roldão (2009) defende que só esta diferenciação permite que todas as crianças atinjam as mesmas oportunidades de sucesso. Para isso, a diferenciação pedagógica tem uma vertente relacionada com o apoio individualizado e o trabalho colaborativo, contudo vai para além disso, passando pela seleção de conteúdos e forma de abordagem dos mesmos, pela adequação de atividades, estratégias e métodos às especificidades de cada criança, pela diversificação de materiais e recursos usados, entre tantos outros aspetos. Para os professores definirem quais as estratégias e métodos a diferenciar para cada criança, é crucial manterem uma perspetiva observadora e avaliadora constantemente, de modo a compreenderem quais as estratégias que se adequam a cada processo lógico (Gomes, 2011; Henrique, 2011). Esta foi a perspetiva priorizada durante o estágio, tentando-se adaptar o método de ensino, os materiais e os objetivos às diversas crianças, consoante as suas capacidades e necessidades, tentando não cair no erro de excluir crianças com certas características de nenhum tipo de atividade, como indica Rodrigues (2006).

Compreendendo a importância da diferenciação pedagógica, torna-se manifesto o contrassenso que seria utilizar materiais generalizados e estereotipados para desenvolver toda e qualquer atividade. No entanto, ainda é muito comum isto acontecer, nomeadamente com os manuais escolares. Este recurso constitui um tema complexo e que não reúne consenso entre autores e profissionais de educação. De acordo com a LBSE, que define recursos educativos como “todos os meios materiais utilizados para conveniente realização de atividade educativa” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, art.º 41.º), os manuais escolares são um recurso educativo privilegiado, que merece especial atenção, juntamente com equipamentos laboratoriais, equipamentos direcionados a expressões e bibliotecas. Lobo (2013) explica que

o manual continua a ser um instrumento essencial no processo de ensino-aprendizagem no dia a dia dos professores e aluno. É através dele que a maioria das aprendizagens são transmitidas e interiorizadas, acabando por funcionar como o fio condutor mais importante entre o saber, o aluno e o professor, comportando, neste caso, três intervenientes importantes (p.103)

No entanto, apesar de a maior parte dos autores concordarem com esta ideia, muitos acreditam que o ensino unicamente com base no manual não tem o potencial de formar os alunos com suficiente rigor e exigência, visto que nunca poderiam ter em consideração as experiências e características dos alunos, do contexto ou do modo de ensino (Duarte, 1999; Martins, 2012). Deste modo, percebe-se que a utilização exclusiva dos manuais não está em conformidade com a gestão flexível do currículo, nem favorece a construção de aprendizagens significativas, por estabelecer um padrão universal não adaptado a cada criança e ao seu esquema mental único. Por estas razões, e tal como foi referido anteriormente, é necessário diversificar os recursos e os materiais utilizados, favorecendo e promovendo a atividade lúdica (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto) e atividades mais práticas/laboratoriais, que permitam aos alunos expor as suas ideias alternativas, criando “conflito cognitivo” (Martins, 2012, p. 230), que, ao ser resolvido, cria aprendizagens novas que devem ser colocadas em prática. Tendo em consideração estes aspetos e, particularmente, a teoria das múltiplas inteligências de Gardner (2011), durante a PES foram privilegiados materiais mais lúdicos, interativos e desafiantes do que os manuais escolares, tendo estes sido utilizados unicamente para certos momentos de consolidação de conteúdos ou como auxílio a certas atividades, nomeadamente para leituras de texto.

Todos estes aspetos, aliados às características da turma e do contexto, que serão explorados no capítulo seguinte, fundamentaram a prática educativa no 1.º CEB. Foram tidos em consideração, tentando aplicá-los da forma mais relevante possível, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas interessantes, significativas e motivadoras. O modo como estes aspetos foram integrados na prática será explicitado mais à frente, no terceiro capítulo. Estas questões foram, ademais, um ponto de reflexão, que favoreceu o crescimento profissional.

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

Para além dos pressupostos teóricos e legais, é crucial desenvolver uma prática fundamentada nas características do contexto em que esta decorre, considerando a visão e missão do agrupamento, os recursos físicos e humanos da instituição, os interesses e necessidades dos grupos, entre tantos outros aspetos. Deste modo, o presente capítulo visa descrever estas várias características que se mostraram influentes para a PES, tendo início com a caracterização do agrupamento e da instituição onde decorreram ambos os estágios. De seguida, são caracterizados as salas e os grupos da EPE e do 1.º CEB, referindo-se, também, informações relevantes sobre a atuação das docentes. Por fim, o quarto e último subcapítulo diz respeito à metodologia adotada durante a PES, uma aproximação da metodologia de investigação-ação, que determinou a adoção de certas estratégias, visando o desenvolvimento das crianças e a formação da mestrandia.

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

O agrupamento onde foi realizada a PES insere-se num meio no qual “as atividades económicas estão mais ligadas aos setores secundário e terciário, destacando-se as indústrias de cerâmica, metalurgia, máquinas e equipamentos e alimentar” (Projeto Educativo do Agrupamento, 2018–2021, p. 5). Este agrupamento engloba 11 escolas, com valências entre o Jardim de Infância e o 3.º Ciclo do Ensino Básico. De acordo com o seu Projeto Educativo (2018–2021), o agrupamento tem uma visão inclusiva da escola como local acolhedor de partilha e construção de relações interpessoais, que promove a autonomia, a criatividade e o desenvolvimento pleno de todos os intervenientes na vida escolar, tendo em conta os desafios colocados por uma sociedade em constante e drástica transformação. Tem como missão a formação de

cidadãos saudáveis, criativos, críticos, responsáveis e resilientes, dotando-os de competências, conhecimentos e valores necessários ao sucesso, com vista à sua integração na vida ativa numa sociedade justa, sustentável e em constante evolução, num mundo cada vez mais globalizado, onde seja sempre valorizado o respeito pela dignidade humana (p. 4)

Para atingir os objetivos pretendidos e garantir que a escola é um local inclusivo, o agrupamento conta com uma equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, um centro de apoio à aprendizagem, docentes de educação especial, serviços de psicologia e orientação, um gabinete do aluno (para gestão do abandono escolar e de conflitos), docentes de Intervenção Precoce e algumas bibliotecas escolares. Para além disso, oferece Atividades de Enriquecimento Curricular e assegura Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF) e Componente de Apoio à Família (CAF). Relativamente a parcerias e projetos, o agrupamento colabora com faculdades, centros e associações, para além do centro-hospitalar, escola segura, Câmara Municipal e Juntas de Freguesia, associações de pais e bombeiros, e trabalha em diversificados projetos, como o Projeto Bilingue, a Metodologia Fénix, o Projeto de Educação para a Saúde, o projeto *MindUP (Mindfulness)*, as Hortas Pedagógicas, a Robótica, o Projeto Nacional de Cinema e os projetos de intercâmbio *Erasmus+* e *eTwinning*.

A instituição específica onde decorreu a PES era uma escola básica que integrava 1.º Ciclo do Ensino Básico e II. Esta escola tinha quatro salas destinadas ao 1.º CEB, uma para cada ano de escolaridade, duas salas de II, uma cantina, uma biblioteca (que estava, de momento, a ser utilizada como sala de isolamento para possíveis casos de Covid-19), uma sala de professores e, ainda, um espaço relativamente amplo, onde era localizada a zona das casas de banho, mas que, por vezes, quando chovia, era o local onde as crianças brincavam. O espaço exterior da escola era relativamente amplo, reservando-se diferentes partes do mesmo para as diferentes salas/turmas, devido à situação pandémica. Havia espaços de chão cimentado, com poucos elementos e materiais, para além de um campo de basquetebol e alguns pneus, bem como espaços em terra, nos quais existiam várias árvores e alguns canteiros grandes. Neste espaço exterior, fazia falta um local coberto, onde as crianças pudessem brincar e passar os seus intervalos nos dias de chuva (bastante frequentes durante o inverno no concelho), tendo em conta os vários benefícios físicos, sociais e cognitivos que a atividade no exterior traz às crianças (Neto & Lopes, 2017; Waters & Maynard, 2010). Azevedo et al. (2004) referem explicitamente a importância da existência de um pátio coberto para promover a socialização e coletividade entre crianças. Para além disso, a escola não tinha um ginásio ou espaço interior polivalente, algo que dificultava a dinamização de sessões significativas de Educação Física, perdendo-se uma parte importantíssima do currículo escolar (Monteiro, 1996).

Relativamente aos recursos humanos, a escola contava com quatro professoras do 1.º CEB, duas Educadoras de Infância, quatro Assistentes Operacionais, duas para cada valência, uma

professora de apoio educativo, uma professora de educação especial e duas professoras de Inglês para os 3.º e 4.º anos. Havia ainda oito monitoras das AAAF e CAF e cinco professores das diversas AEC, que eram, este ano, TIC, Música, Teatro, Ciências e Educação Física. Entre todos os profissionais de educação, existia um forte sentido de entreajuda e comunidade, notório particularmente entre o pessoal docente, que se reunia várias vezes de forma informal e não planeada. Esta proximidade era particularmente notória nas épocas festivas, visto que era comum ser decidido em conjunto as atividades que iriam ser desenvolvidas, de modo a que estas fossem universais a toda a escola.

## **2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Relativamente ao estágio na EPE, este foi desenvolvido com um grupo de 24 crianças, 12 raparigas e 12 rapazes, das quais três tinham seis anos, sete tinham cinco, dez tinham quatro e quatro tinham três. Dentro do grupo, inseriam-se duas irmãs gémeas (de quatro anos) e um par de irmãos de idades diferentes (três e cinco anos). Devido ao contexto pandémico existente na altura da PES, algumas das crianças faltaram mais vezes do que era habitual, de acordo com a informação da educadora. Assim, para além das faltas comuns em dias isolados, houve uma criança que esteve ausente durante toda a primeira semana, outra que esteve ausente durante as duas primeiras semanas, tendo regressado ao jardim de infância apenas após a interrupção da Páscoa, e ainda uma outra criança que marcou presença apenas nas três últimas semanas da PES. Para além da educadora de infância titular e da assistente operacional, este grupo contava ainda com uma outra educadora, presente apenas às segundas-feiras, dado que a EI titular tinha uma redução de horário. A cada duas semanas, havia, ainda, a presença de uma terapeuta da fala que dinamizava uma sessão de leitura de um livro com as crianças. Na sua atuação, as educadoras não se regiam rigorosamente por um modelo ou abordagem pedagógica, mas era possível observar alguns elementos dos modelos mais comuns referidos anteriormente.

Nenhuma das crianças deste grupo tinha NAS, havendo, no entanto, uma criança de seis anos referenciada para Intervenção Precoce desde os três anos, por demonstrar muitas fragilidades no seu desenvolvimento, a nível emocional, cognitivo e motor. Neste grupo, era, ainda, perceptível uma grande heterogeneidade em termos de níveis de desenvolvimento de diversas

capacidades e valores, mesmo em relação a crianças da mesma idade. Apesar disso, este era um grupo extremamente interessado nas atividades desenvolvidas e curioso por tudo o que os rodeava, particularmente por animais e outros seres vivos, mas também por outros temas que pudessem surgir. Este interesse por diversos temas era demonstrado não só pelas perguntas e comentários que faziam, mas também pelo facto de, nas brincadeiras na sala, explorarem as várias áreas de interesse, e, no exterior, brincarem e jogarem de variados modos e com variados materiais, apesar de serem perceptíveis preferências por parte de algumas crianças em relação a certas áreas e brincadeiras. Embora fossem curiosos e interessados, eram também um grupo agitado e falador, mostrando dificuldades em concentrar-se em atividades em grande ou pequenos grupos, mesmo quando estavam interessados nas mesmas, sendo que, muitas vezes, essas agitação e conversa eram, por si, dirigidas ou causadas pela atividade e pelo gosto das crianças pela mesma. Isto era algo que se observava muitas vezes em momentos de leitura e exploração de histórias, em atividades com elementos de artes visuais e em jogos, que tendiam a ser atividades bastante prazerosas para as crianças e nas quais elas se envolviam com muita motivação. Tendo isto em conta, estes tipos de atividade estiveram muito presentes ao longo deste estágio, tendo sido desenvolvidas diversas estratégias que objetivavam, entre outros aspetos, a promoção da concentração.

Relativamente às interações estabelecidas dentro do grupo, é importante referir que a maioria das crianças só se conheceu este ano, dado que 17 das mesmas começaram a frequentar este jardim de infância pela primeira vez este ano, havendo unicamente duas crianças que eram acompanhadas por esta educadora há três anos. Possivelmente devido a não se conhecerem há muito tempo, juntamente com o facto de não terem estado juntos presencialmente durante o segundo período, compreendeu-se que certas crianças tinham dificuldades em reconhecer e relembrar os nomes de alguns dos seus pares, referindo-se aos mesmos como "aquele/a menino/a", mesmo após serem incentivados a dizer os seus nomes. Apesar disso, notou-se algumas relações mais próximas entre certas crianças, mas observou-se também que todas as crianças brincavam entre si, em diversos grupos, em diferentes dias ou momentos do dia. Estas brincadeiras e jogos livres e espontâneos tendiam a ser realizadas individualmente ou em pares no interior, e em grupos maiores no exterior, embora houvesse certas crianças que, mesmo no exterior, gostassem de brincar sozinhas. No dia-a-dia do grupo, não era raro existirem pequenos conflitos, normalmente quando uma criança era violenta com outra, ou quando a brincadeira ou a atividade em questão exigisse partilha ou entreajuda, o que denotava alguma fragilidade nas

relações interpessoais. Deste modo, ao longo do estágio, este aspeto foi focado e enfatizado nas diversas atividades desenvolvidas.

Quanto à relação com a família, esta mantém-se um aspeto importantíssimo do quotidiano do jardim de infância, contudo foi um pouco dificultada pelo contexto pandémico. Enquanto que, previamente, os pais e encarregados de educação vinham com as crianças até à sala, por vezes até participando de forma breve no acolhimento, durante esta altura, não podiam entrar na escola, deixando as crianças ao portão da mesma. Tendo em consideração que o envolvimento das famílias na vida educativa das crianças favorece o desenvolvimento ajustado das crianças, estimulando a sua confiança e autoestima, bem como a sensação de pertença (Dessen & Polonia, 2007; Lopes da Silva et al., 2016), é crucial continuar a privilegiar o estabelecimento desta relação próxima entre jardim de infância e pais e encarregados de educação. Assim, durante o estágio, a interação com as famílias foi concretizada unicamente através de vias digitais, mas foi, mesmo assim, sempre estimulado e enfatizado o envolvimento dos pais e encarregados de educação nas atividades e projetos, e no dia-a-dia das crianças de todas as formas possíveis e significativas.

Em termos de espaço, a sala de atividades do grupo encontrava-se ao lado de uma das portas para o espaço exterior e das escadas para as salas do 1.º e 3.º anos e em frente ao refeitório. Do lado de fora da sala, ao lado das escadas, havia um pequeno *hall*, com algumas cadeiras e vários cabides, nos quais as crianças penduravam casacos, batas, chapéus, entre outras coisas, e debaixo dos quais havia caixas (uma para cada criança), com mudas de roupa e sapatos para utilizar dentro da escola. A sala de atividades em si não era particularmente espaçosa, mas recebia bastante luz natural, através das várias janelas existentes numa das paredes, e estava organizada por áreas de interesse, providas de diversos materiais específicos a cada uma. É um facto que a gestão do espaço na sala de atividades é um aspeto importantíssimo da ação do educador, dado que, por esta ser um local onde a criança passa grande parte do seu tempo e no qual decorrem os principais processos de aprendizagem, a sua organização influencia fortemente todo o desenvolvimento da criança, cognitivo, físico, emocional, etc., exercendo, assim, um papel ativo no processo educativo (Zabalza, 1998). A divisão da sala por áreas é um dos modos de organização do espaço mais comuns nos jardins de infância, sendo defendida por vários modelos e abordagens educativos, como o MEM, o *Reggio Emilia*, o *High/Scope*, e a MTP, devido à autonomia que promove, bem como ao facto de favorecer “uma vivência plural da realidade e a

construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, 2007b, p. 66; Hohmann et al., 1995)

Para além das áreas, havia ainda duas grandes mesas, nas quais decorriam algumas atividades livres e estruturadas, bem como o acolhimento, visto que as restrições causadas pela pandemia proibiam o acolhimento no tapete. Assim, à esquerda da porta, havia a área da biblioteca, para fomentar o gosto pela leitura, que consistia numa estante com alguns livros e com uma caixa de ímanes para o quadro branco presente ao lado, uma mesa pequena com duas cadeiras e um computador avariado com o qual as crianças podiam brincar. Ao lado desta área (e à frente do quadro), estava uma das duas mesas grandes, estando a outra no centro da sala, e depois a secretária e armário da educadora, onde estava um computador e diverso material que podia ser necessário para várias atividades. Encostado à parede ao lado do armário, havia um pequeno tapete, que delimitava o espaço da garagem, no qual as crianças tinham brinquedos como carros, animais e material de construção (legos), sendo estas construções consideradas cruciais para o desenvolvimento pleno da criança, pelo que, de acordo com o MEM, devem ter a sua própria área. No canto da sala, era a área da casinha/faz-de-conta, com várias mobílias, dois bonecos e alguns utensílios de brinquedo (muitos foram guardados por causa das restrições devidas à pandemia), estimulando a criatividade das crianças e a representação e interpretação de diversos papéis sociais e aspetos da vida quotidiana. Esta área era delimitada por uma estante com diversos jogos que estimulavam o raciocínio a diferentes níveis, muitos deles de madeira e inspirados por materiais *montessorianos*. Ao pé desta estante estava o tapete, onde eram lidas histórias e eram jogados alguns desses jogos, sendo os outros levados para uma das mesas para se jogar. O outro canto da sala era destinado à mesa das ciências, que continha um mapa do mundo, um globo terrestre, algumas lupas e pinças, uma balança de pratos e um relógio, havendo ainda, ao lado, uma estante com alguns livros e enciclopédias e também algumas folhas e paus trazidos do exterior para serem explorados pelo grupo, materiais estes que ajudavam as crianças a compreender e a explicar diversos aspetos e processos observados e vivenciados no dia-a-dia, no mundo ao seu redor. O resto da parede era ocupada por um cavalete no qual as crianças faziam pinturas e por armários que continham materiais de artes visuais o mais diversos possíveis, para maximizar as possibilidades das crianças, como folhas, tintas, cola, tesouras, as caixas das crianças, nas quais estavam guardados lápis de cor e plasticina, e ainda separadores onde as crianças colocavam os seus trabalhos e desenhos (Folque, 2018; Grave-Resendes, 1989).

Em toda a sala, havia trabalhos, registos e desenhos pendurados nas paredes, bem como nas janelas, de modo a que as crianças vissem o seu trabalho e esforço reconhecido, e estes iam sendo alterados ao longo do ano, de modo a refletirem a altura do ano e as atividades que estavam a ser desenvolvidas a cada momento, estando de acordo com os ideias do MEM, da MTP e do *Reggio Emilia*, apesar de este último modelo referir também a utilização das paredes do lado de fora da sala e noutros locais da escola (Gandini, 1998). Para além destas produções do grupo, havia também, como defende o MEM (Folque, 2018), alguns registos e quadros organizacionais perto do tapete, nomeadamente a tabela do tempo meteorológico, o registo do dia e o quadro das tarefas, todos manuseados através de velcro e/ou cola *bostik*. Ficou evidente, desde o início do estágio que as crianças já se tinham apropriado do espaço e que se mostravam confortáveis e confiantes a navegá-lo, bem como a manusear os materiais e recursos presentes em cada uma das áreas, quer fizessem uso dos mesmos da forma mais convencional ou se criassem novas formas de os utilizar e explorar.

Relativamente às rotinas do grupo, era notório que as crianças estavam familiarizadas com os diversos momentos do dia (lanches, almoço, tempo de brincar no exterior, etc.) e as transições entre os mesmos era feita de forma simples e casual, sem causar conflitos. Quando chegavam, as crianças vestiam a bata e trocavam de sapatos na zona dos cabides, só depois entrando na sala, onde se sentavam nas cadeiras para o acolhimento. Nestas mesas, havia certos lugares definidos, contudo, por não existirem cadeiras suficientes para todas as crianças, alguns lugares iam variando de dia para dia. O acolhimento consistia no preenchimento da tabela do tempo e no registo do dia pelas crianças responsáveis por essas tarefas (e, às segundas-feiras, a escolha dos responsáveis), seguido da canção do bom-dia e de algum diálogo sobre novidades que as crianças quisessem partilhar ou uma breve introdução às atividades e temas a desenvolver nesse dia. Durante o canto da canção, percebia-se que o grupo estava dividido entre crianças que adoravam cantar e se divertiam imenso a cantar e bater as palmas e aquelas que não queriam cantar, embora não estivessem sempre as mesmas crianças em cada um dos grupos.

De seguida, tendia a ser desenvolvida alguma atividade, ou em grande grupo ou em pequenos grupos, ficando as crianças que não estavam envolvidas na atividade a explorar livremente as áreas de interesse. Para sinalizar o fim das atividades ou da exploração, uma criança tocava um pequeno sino que estava em cima da mesa da educadora, após o qual todas as crianças arrumavam os materiais que tinham utilizado e formavam uma fila à porta para procederem à higiene, normalmente realizada com pequenos grupos de cada vez. De regresso à

sala, as crianças voltavam a sentar-se à mesa para comerem o lanche da manhã, após o qual iam para o espaço exterior para brincar e jogar livremente. Este jogo espontâneo no espaço exterior era um dos momentos prediletos das crianças, possivelmente pela liberdade que lhes proporcionava e por garantir potencialidades únicas em relação a outros espaços educativos (Bento & Dias, 2017), e tinha vindo a ser particularmente privilegiado este ano, devido ao longo período de confinamento por que as crianças passaram nomeadamente durante o segundo período. Durante este tempo no espaço exterior, as crianças corriam, exploravam os ramos de árvore e a areia do chão, brincavam ao faz-de-conta, construíam castelos e preparavam bolos de areia, escreviam e desenhavam na areia, escavavam a terra dos canteiros, procuravam insetos e outros pequenos animais, observavam e analisavam as plantas semeadas no início da PES, entre tantas outras atividades.

Embora este tempo no espaço exterior pudesse, por vezes, prolongar-se até à hora de almoço, normalmente, dava lugar ao desenvolvimento de outra atividade no interior e, de seguida, a exploração livre das áreas de interesse novamente. Seguia-se a higiene e o almoço, após o qual o grupo voltava ao espaço exterior. Da parte da tarde, era novamente desenvolvida uma atividade e as crianças exploravam livremente as áreas até à hora do lanche, que é seguido, por algumas crianças, pela troca dos sapatos para irem para casa, e, por outras, pelo regresso ao espaço exterior com os assistentes técnicos das AAAF.

Estas atividades que eram desenvolvidas todos os dias, partindo das necessidades e interesse evidenciados pelo grupo (ou parte dele), tinham sempre por base o conhecimento prévio das crianças, ou seja, as aprendizagens que já evidenciavam ter construído. Para além disso, sempre que tal fizesse sentido, existia uma relação entre as atividades a realizar e a altura do ano ou do mês, como aconteceu por exemplo, nos Dias do Pai e da Mãe, na Páscoa e no início da primavera. Houve diversos interesses e necessidades que se destacaram durante o estágio, e que, como tal, foram tidos em consideração na projeção de várias atividades, alguns dos quais já foram referidos anteriormente. Um deles foi o crescimento de plantas e a jardinagem, que, para algumas das crianças, já era algo que tinham explorado durante o confinamento, por terem quintais e/ou hortas nas suas casas. Outro interesse muito marcado foram os animais de todos os tipos, desde insetos a aves e a mamíferos domésticos e selvagens. Este foi também um tema já brevemente abordado pelo grupo, visto que, no primeiro período, fora realizado um projeto sobre tartarugas. Entendeu-se que as crianças se interessavam e envolviam muito em atividades de artes visuais, embora houvesse um pequeno grupo de crianças que não gostava de atividades

em que sujassem as mãos ou a bata, algo que foi diminuindo e melhorando ao longo do período. Também a leitura de livros e a audição de histórias, bem como a realização de jogos eram atividades prazerosas para o grupo. Para além disso, todas as atividades que eram realizadas no espaço exterior ou com materiais pertencentes ao mesmo mostravam níveis mais elevados de motivação, embora as crianças pudessem também ter mais dificuldades de foco na tarefa. Esta foi uma das principais fragilidades do grupo, a manutenção do foco, particularmente em atividades em grupo, por sentirem dificuldades em esperar pela sua vez. Por fim, outra fragilidade muito clara relacionou-se com as relações interpessoais e a gestão das emoções, dado que algumas das crianças tendiam a ser agressivas quando frustradas ou nervosas, e a grande maioria tinha dificuldades na partilha e entreaajuda.

Estes aspetos e todos os outros referidos ao longo deste subcapítulo foram centrais ao desenvolvimento de todo o estágio, tal como será evidente mais adiante, no terceiro capítulo.

### **2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Relativamente à caracterização do contexto de 1.º CEB, a sala de aula não era particularmente espaçosa, mas recebia bastante luz natural através das várias janelas existentes dos dois lados. As mesas serviam duas crianças cada, existindo um separador de acrílico entre estas, e estavam dispostas em três filas. Cada criança tinha uma caixa de plástico transparente em cima da carteira onde guardava todos os seus pertences, dado que estes não podiam circular entre a escola e as casas. Para além das mesas das crianças e da professora, existia uma mesa com três cadeiras na parte detrás da sala para diversos propósitos e três armários com manuais, livros e outros recursos relacionados com conteúdos das áreas de matemática e português, havendo ainda outros, que podiam ser usados pela professora, guardados noutra local da escola. Na mesa da professora, havia um computador, que estava ligado a um projetor e a um quadro interativo. Havia ainda um quadro branco, para o qual cada criança tinha a sua própria caneta, e um placard de cortiça para expor trabalhos das crianças. Esta organização da sala foi afetada pela pandemia, dado que a professora costumava organizar as mesas em U, podendo as crianças escolher o seu lugar, algo que já não acontecia, visto que agora as crianças estavam sentadas por

ordem alfabética. No entanto, ao longo do tempo, a professora ia alterando os lugares de algumas crianças consoante as necessidades das mesmas.

A turma, do 3.º ano, era constituída por 24 alunos, 11 do género feminino e 13 do masculino. A maioria das crianças tinha oito anos, mas havia quatro crianças ainda com sete. Para além disso, havia duas crianças nascidas em 2011, que fizeram nove anos em dezembro. Todos os alunos eram portugueses e viviam perto da escola e quase todos tinham irmãos, havendo apenas três alunos que eram filhos únicos. Este grupo já estava junto desde o 1.º ano, sem mudanças (incluindo a professora), e muitos deles participavam juntos em atividades fora da escola, como a catequese, o centro de estudos e grupos de dança e/ou teatro. Por esta razão, notava-se já alguma cumplicidade entre muitas das crianças, bem como alguns pequenos conflitos entre outras.

Nenhuma criança do grupo tinha NAS, mas havia duas crianças com muitas dificuldades de aprendizagem e que estavam muito desfasadas do resto do grupo, especialmente em termos da leitura e da escrita, o que acabava por afetar também o resto do trabalho. Estas alunas recebiam apoio especializado, por parte da professora de apoio educativo, que as acompanhava algumas horas por semana, e realizavam normalmente atividades diferentes das das outras crianças ou tinham direito a mais tempo para realizar os exercícios, particularmente na matemática e no português. Ao longo da PES, através da diferenciação pedagógica, percebeu-se que estas crianças se iam mostrando mais motivadas para desenvolver atividades que normalmente sentiam que não tinham capacidade para fazer. Para além disso, enquanto que, no início, estas duas meninas se mostravam reticentes para participar em certas atividades com os seus colegas, ao longo do estágio mostraram mais abertura e entusiasmo para tal, percebendo-se, assim, um aumento na sua autoconfiança relativamente a competências escolares.

O resto do grupo demonstrava, no geral, bastantes capacidades e gosto pela matemática, mas necessidade de algumas melhorias na leitura e na escrita, dado que ainda não eram fluentes na primeira e cometiam muitos erros ortográficos na última. Estas dificuldades foram melhorando ao longo da PES, através das atividades que foram desenvolvidas, contudo as crianças mantiveram a sua preferência pela matemática. Apesar desta generalidade, notavam-se claras diferenças entre os alunos, existindo um grupo de crianças que se destacava por dominar a maior parte dos conteúdos trabalhados em aula, e, como tal, terminava as atividades com bastante velocidade. Foi um ponto importante, então, na PES, planear atividades diferenciadas que considerassem os tempos de cada um. Em termos de interesses extraescolares, percebia-se um grande entusiasmo por videojogos e vídeos do *Youtube* por parte de quase todas as crianças, e

uma forte paixão pelo canto e pela dança por parte de algumas das raparigas, aspetos que foram incorporados nas atividades sempre que possível e relevante. Para além disso, percebeu-se, ao longo da PES, o grande interesse do grupo por atividades que envolvessem as TIC, nomeadamente a visualização de vídeos, bem como a curiosidade para ouvirem histórias de pessoas com vivências diferentes das suas, tendo sido estes aspetos centrais ao projeto desenvolvido, como será explicado de seguida.

Este era um grupo que, apesar de muito falador, demonstrava forte interesse nas atividades da sala de aula. Embora muitas das crianças se distraíssem facilmente, eram no geral, participativas e mostravam gostar de aprender coisas novas. Uma grande fraqueza que demonstravam era a dificuldade em compreender enunciados e a necessidade quase constante de reafirmação. Isto é, muitas vezes, chamavam as estagiárias ao seu lugar para colocarem questões que facilmente seriam respondidas com uma leitura atenta do enunciado ou para pedirem confirmação sobre se certo exercício ou raciocínio estava correto antes mesmo de o acabarem. Para além disso, alguns dos alunos tendiam a ficar frustrados quando não obtinham uma resposta rápida e direta, mas, ao invés, tinham de passar por alguns passos para resolver o problema. Por fim, notava-se, em várias ocasiões, o desejo de ajudar os colegas, não só lhes dizendo a resposta, mas tentando ajudá-los a raciocinar e chegar ao resultado por eles próprios, bem como muito entusiasmo em ouvir o que os colegas têm para dizer e partilhar. Estas características foram consideradas na PES, tendo sido feito um esforço para desenvolver atividades que promovessem a autonomia de pensamento e o raciocínio lógico das crianças, sem as deixar frustradas, muitas vezes, recorrendo ao trabalho de grupo.

A professora cooperante tinha uma abordagem tradicional, muito assente na realização de trabalho individual, recorrente a fichas de trabalho. Estas fichas e o manual constituíam a maior parte dos materiais utilizados pelas crianças, o que não estava de acordo com as recomendações da maioria dos autores, que recomenda uma diversificação de recursos, favorecendo materiais mais didáticos e que “proporcionem interação, partilha e comunicação das suas ideias” (Martins, 2010, p. 23), tal como foi referido anteriormente, algo que foi priorizado durante a PES. Conhecendo o grupo, compreende-se que este é um método eficaz e ao qual as crianças pareciam responder de forma positiva e com prazer. No entanto, observava-se que as crianças mostravam bastante entusiasmo e motivação relativamente a jogos e outras atividades mais práticas. Este tipo de atividades, como foi mencionado previamente, é tendencialmente prazeroso e motivador para as crianças, sendo também, bastante benéfica para o seu desenvolvimento integral, pelo que

a maioria dos autores, incluindo Piaget (1999) e Vygotsky (1979, 2001), defendem a abordagem e o trabalho de diversos conteúdos e conhecimentos recorrendo ao lúdico. Por este motivo, todas as atividades do estágio contaram com uma vertente mais prática, lúdica e/ou interativa, de modo a motivar as crianças e a construir aprendizagens baseadas naquilo que as crianças já compreendiam e mostravam interesse.

Para além da realização de fichas, outra estratégia muito utilizada pela professora era a promoção de conversas e debates entre as crianças, moderados por ela, na qual eram trabalhados diversos temas, provenientes de comentários e/ou questões colocadas pelos alunos. Ruthven et al. (2011) defendem que uma abordagem mais dialogal com os alunos é benéfica para a sua aprendizagem, dado que favorece o desenvolvimento da capacidade de raciocínio, em vez de um simples recitar de conteúdos, com pouco significado para as crianças. Vieira e Tenreiro-Vieira (2015) acreditam que, por outro lado, através do debate reflexivo orientado pela professora, os alunos conseguem mobilizar inúmeras capacidades importantes e adquirem os conteúdos com mais facilidade e interesse. Este diálogo reflexivo desenvolve, então, o pensamento crítico dos alunos, ajudando-os a “focar uma questão; identificar ou formular critérios para avaliar possíveis respostas; . . . analisar argumentos, nomeadamente identificar as razões enunciadas, procurar semelhanças e diferenças, resumir, identificar conclusões e identificar as razões não enunciadas” (p. 38), que são capacidades fundamentais para a aprendizagem de conteúdos científico-tecnológicos e para a vida informada em sociedade. Tendo em conta estes debates, percebeu-se que, apesar de ser a professora a definir o que era feito em cada aula, o plano era flexível ao ponto de permitir que estas conversas durassem o tempo adequado para que todas as questões das crianças obtivessem resposta e, por vezes, o rumo da aula era alterado consoante sugestões dos alunos, tal como é desejável de acordo com o Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, referente à flexibilidade curricular. Durante o estágio, esta abordagem dialogal continuou a ser privilegiada, por se mostrar tão relevante para o grupo.

Tendencialmente, nas aulas, as diversas áreas do saber não eram articuladas entre si nas atividades, não se observando muita interdisciplinaridade nem complementaridade nas mesmas. A interdisciplinaridade “é apontada como facilitadora da interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade” (Leite, 2012, p. 88), por permitir apreender conceitos e conteúdos de forma contextualizada numa situação real, logo, tornando esses conhecimentos mais significativos para quem os aprende. Tendo em conta os benefícios, no decorrer da PES, foi privilegiada o trabalho interdisciplinar, idealizando-se a transdisciplinaridade.

Ao comunicar com as crianças, a professora utilizava um tom assertivo e uma linguagem correta, mas clara e eficaz e, enquanto as crianças completavam as atividades, não tinha a tendência de andar pelos lugares a ajudá-las, apesar de o fazer por vezes. Durante as aulas, as crianças deviam manter-se sentadas e pedir autorização para se levantarem (com a exceção de ir colocar algo no lixo) e para irem à casa de banho, contudo, havia alguns momentos em que certas crianças se levantavam sem autorização prévia por diversas razões. Para além disso, para participarem, era esperado que as crianças colocassem o braço no ar, para que todos se ouvissem e entendessem, mas era comum as crianças não o fazerem e, por vezes, até falarem ao mesmo tempo que os colegas.

Ao corrigir as fichas, muitas vezes a professora não dava tempo suficiente a toda a turma para as terminar, começando a correção para todo o grupo enquanto algumas das crianças ainda a estavam a completar, o que fazia com que estas crianças parassem de fazer a ficha e apenas copiassem aquilo que lhes faltava, algo que se tentou evitar durante a PES. Na correção, era costume pedir a participação de diferentes alunos, normalmente consoante levantassem o braço, o que muitas crianças faziam, por vezes, mesmo sem saberem a resposta. Apesar disso, normalmente as crianças davam a resposta correta, e quando não o conseguiam fazer, a professora ajudava ou pedia a colegas que ajudassem. Muitas vezes, as crianças repetiam o que os colegas diziam, de forma diferente, mas sem adicionarem informação nova, mostrando que tinham dificuldade em compreender respostas com o mesmo conteúdo se não fossem estruturadas da mesma forma. Durante o estágio, foi promovida esta compreensão por parte das crianças através do incentivo à reflexão sobre as respostas dadas.

Por fim, quanto às questões colocadas pelas crianças, para todo o grupo, tendiam a perguntar sobre palavras que não conhecem, entre outros aspetos de resposta simples, guardando questões mais específicas ou complexas para perguntarem em situação individual. Percebeu-se, também, que os alunos gostavam bastante de partilhar experiências vividas ou ideias que tinham quando sentiam que se relacionava com o que estava a ser trabalhado.

Todos os aspetos referidos, constatados através da observação e de conversas com as crianças e com a professora, foram centrais para o desenvolvimento de todas as atividades ao longo do estágio em 1.º CEB, para que estas fossem tão significativas e motivantes quanto possível. Esta observação constante que permeou e informou toda a prática constitui um dos fundamentos da metodologia da investigação-ação, que foi privilegiada durante a PES e que será descrita de seguida.

## 2.4. A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NA PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA

A investigação é um aspeto central da profissão docente, tendo grande relevância na atuação prática dos educadores e professores, bem como na formação inicial e contínua. Apenas através da investigação educativa é possível “interpretar cientificamente a actividade desenvolvida” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, art.º 50.º), o que irá favorecer uma adequação da prática às crianças, quer se trate de um grupo, de uma escola ou do sistema educativo como um todo. Deste modo, os docentes devem manter uma atitude investigativa de modo a proporcionar a melhor educação possível às suas crianças, tal como é referido no perfil geral de desempenho profissional e no regime jurídico de habilitação à docência (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto; Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro). De acordo com Grígoli et al. (2007), “a convergência entre teoria e prática só é possível se o professor se tornar um investigador da sua prática” (p. 83), significando que uma prática só pode ser verdadeiramente relevante e significativa se contar com investigação reflexiva contínua, de modo a verificar e confirmar as ações adequadas e corrigir aquelas que precisam de melhoria. Na formação inicial, nomeadamente em situações de práticas educativas supervisionadas, é crucial a inclusão de práticas investigativas, de modo a iniciar e/ou progredir a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades e atitudes fundamentais à prática docente, como o pensamento crítico e reflexivo e a disposição para melhorar e aprender (Figueiredo, 2017).

Durante a PES, recorreu-se a uma aproximação da Metodologia de Investigação-Ação, que, para além de ser uma metodologia investigativa comumente utilizada na educação, é uma estratégia privilegiada de formação de educadores e professores. Lewin (1946), considerado o pai da MIA, define-a como uma “investigação comparativa sobre as condições e efeitos das várias formas de ação social e uma investigação que leva a ação social” (p. 35), ou seja, uma investigação que ultrapassa os estudos puramente teóricos, pretendendo, através da intervenção reflexiva e crítica, produzir efeitos reais e concretos. Nesta metodologia, os investigadores são participam no próprio estudo, dado que investigam a sua própria prática, sistemática e aprofundadamente (Caetano, 2004; Coutinho et al., 2009; Sanches, 2005).

Por se centrar na análise reflexiva da prática por parte do próprio docente, a investigação-ação é uma estratégia de ensino privilegiada, dado que permite aos docentes em formação

examinarem e avaliarem a sua própria ação, compreendendo os seus pontos fortes e fracos e o que fazer para a melhorar (Cardoso & Rego, 2017; Coutinho et al., 2009). O diálogo permanente entre ação e reflexão permite que o docente adequa a sua atuação ao grupo e às necessidades do mesmo, tornando-se um melhor profissional. Ao procurar respostas colocadas por si próprio, o docente constrói conhecimento relevante para a sua atuação, desenvolvendo autonomia crucial à profissão, dado já não estar totalmente dependente de conhecimento produzido por outros. Para além disso, ao refletir e aplicar os resultados dessa reflexão, o docente fundamenta as suas estratégias, tornando o seu ensino mais cientificamente significativo e rigoroso (Sanchez, 2005).

O processo da investigação-ação, seguido na PES, compreende quatro momentos que se desenrolam de forma interligada e cíclica, a observação, a planificação, a ação e a reflexão, sendo o primeiro e o último transversais e constantes. A observação, acompanhada do registo, possibilitou uma maior proximidade do sujeito do estudo, as crianças, facilitando a compreensão das suas atitudes e comportamentos (Vilelas, 2009). Tudo o que foi observado ao longo da PES foi descrito num diário de formação, descrições estas que eram sempre acompanhadas de uma análise crítica e reflexiva das ações. Foi também elaborada uma narrativa individual em cada contexto, como modo de detalhar e refletir sobre o que tinha sido observado e vivenciado nas semanas iniciais. No estágio do 1.º CEB, preencheu-se, ainda, uma grelha de observação relativa às características do contexto, bem como diversas grelhas de avaliação relativas à concretização dos objetivos de cada atividade. Na EPE, optou-se por uma observação mais holística, devido às características do grupo e da prática em si, privilegiando os registos foto e videográficos, que foram, no entanto, também utilizados no 1.º CEB. De modo a completar a informação obtida através da observação, recorreu-se, ainda, a entrevistas e questionários desenvolvidos em diversos momentos, quer com as docentes cooperantes, quer com as crianças, visto que estas técnicas fornecem ao investigador uma perspetiva subjetiva, relacionada com a opinião e a vivência do entrevistado (Ghiglione & Matalon, 2001; Vilelas, 2009). Para além disso, a revisão da literatura (explícita, em particular, no primeiro capítulo, mas também no terceiro) ajudou a dar sentido a certos aspetos daquilo que foi observado, favorecendo o aprofundamento do conhecimento e a apropriação de termos relevantes para a prática desenvolvida (Prodanov & Freitas, 2013).

A planificação consiste na definição de um problema ou situação a mudar, com base na observação prévia, e na delineação de um plano para o conseguir, definindo aspetos como objetivos, estratégias e recursos (Coutinho et al., 2009; Sanchez, 2005). As planificações da EPE

e do 1.º CEB tinham várias diferenças entre si, mas em ambos os contextos foram desenvolvidas na semana anterior à ação, de modo a serem o mais adequadas possível aos interesses e necessidades atuais das crianças. Em termos de conteúdos, a planificação na EPE, que dizia respeito às atividades de toda a semana, incluía uma listagem das necessidades, interesses e aprendizagens evidenciadas pelas crianças que motivavam as escolhas para a semana em questão, e um conjunto de objetivos de desenvolvimento e aprendizagem de âmbito geral que derivavam das características mencionadas. De seguida, eram descritas brevemente as atividades a desenvolver ao longo dos dias, explicitando-se, por fim, o enquadramento nas áreas e domínios de conteúdo, bem como a organização do espaço, dos materiais e do grupo em cada uma das atividades. Relativamente ao 1.º CEB, a planificação era desenhada para um, dois ou três dias de intervenção e era iniciada por uma contextualização das decisões tomadas, na qual eram também referidos interesses, necessidades e aprendizagens. Eram, depois, enumerados os objetivos específicos às aulas, bem como as áreas e conteúdos abordados nas mesmas, antes de se descreverem as atividades, referindo o tempo de cada momento e os recursos necessário. Por fim, eram indicados os critérios de avaliação de cada dia de aulas. Na construção destas planificações, o trabalho colaborativo entre estagiárias, docentes cooperantes e supervisoras institucionais foi fundamental para o desenvolvimento de atividades motivadoras para as crianças, bem como para a formação das primeiras.

De seguida, procedeu-se à ação, momento em que foi colocado em prática o plano delineado, visando-se a sua adequação e interesse para o grupo em todos os momentos. Embora a prática nos dois estágios tenha sido distinta entre si, por um lado devido às particularidades de cada nível educativo, e por outro, por ter havido mais momentos de intervenção na EPE do que no 1.º CEB, foi fulcral, em ambos os contextos, garantir que a criança tinha um papel ativo e central na sua aprendizagem. Como tal, a observação e escuta das crianças foi contínua e constante, acompanhada de reflexão sobre o que era observado, de modo a averiguar a adequação das atividades (Cardoso & Rego, 2017; Coutinho et al., 2009). Se for perceptível que as atividades não estão a ser motivadoras e relevantes para as crianças, o educador deve reformular o plano original, adaptando a prática às necessidades reais das crianças (Sanchez, 2005), algo que aconteceu variadas vezes nos estágios.

Por fim, a reflexão não pode ser considerada um momento separado neste ciclo da MIA, dado que esta está presente em todos os momentos, tendo, tal como a observação, um caráter constante e contínuo. Como já foi referido, através da reflexão contínua sobre a prática, a

planificação vai sendo ajustada para que a ação resulte efetivamente em aprendizagens significativas. Diversos autores diferenciam três tipos de reflexão, a reflexão na ação, aquela que ocorre durante a prática, baseada na observação e tentativa de melhoria; a reflexão sobre a ação, que é realizada depois da prática educativa, considerando-se o que poderia ter sido feito para melhorar num próximo momento; e a reflexão sobre a reflexão na ação, que é a mais profunda das três, dado que se debruça sobre o modo de pensar do docente, perspetivando uma evolução profissional e melhoramento das práticas educativas (Coutinho et al., 2009; Sanches, 2005; Smyth, 1989). Durante a PES, todos estes tipos de reflexão estiveram presentes, quer de forma individual em momentos de introspeção, quer de forma coletiva, através de conversas entre o par pedagógico, reuniões com as docentes cooperantes e/ou as supervisoras institucionais e seminários com toda a turma. Algumas destas reflexões foram apontadas no diário de formação e na narrativa individual, como já foi mencionado, mas construíram-se, ainda, guiões de pré-observação e narrativas colaborativas entre ambos os elementos do par pedagógico e a docente cooperante. Os guiões de pré-observação constituíram uma forma de reflexão pré-ação, que estimulava a análise crítica de algumas das atividades planificadas antes de estas serem desenvolvidas com as crianças, tentando garantir a sua excelência. Por outro lado, as narrativas colaborativas fomentavam a reflexão pós-ação, estabelecendo um confronto de ideias que visava “aceder à compreensão do modo como cada um pensa e interpreta as experiências vividas nos contextos educativos” (Ribeiro et al., 2007, p. 3115; Reis, 2008).

Assim, compreende-se que é crucial existir um vaivém permanente entre a prática e a reflexão para que haja alguma mudança ou melhoria no ensino (Smyth, 1989). Estes dois elementos educativos, a prática e a reflexão, estabelecem entre si uma relação de interdependência, sendo que a prática fornece objetos de reflexão e a reflexão torna o ato educativo mais significativo, “mais informado, mais sistemático e mais rigoroso” (Sanches, 2005, p. 130). Para esta reflexão, o docente é a figura mais qualificada, tendo em consideração o conhecimento teórico e a capacidade de planificar, agir e analisar situações educativas (Coutinho et al., 2009). Deste modo, a reflexão, bem como todos os outros momentos da MIA, foi auxiliada e aperfeiçoada através do trabalho colaborativo estabelecido entre todos os intervenientes educativos e do *feedback* proporcionado pelas docentes cooperantes e pelas supervisoras institucionais. Sem estes aspetos, as atividades desenvolvidas, que serão agora descritas, não seriam tão relevantes, motivadoras e significativas para as crianças.

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

Ao longo do desenrolar da PES, foram mobilizados os pressupostos legais e teóricos mencionados anteriormente, bem como as características dos grupos, para proporcionar às crianças experiências educacionais de qualidade. O aspeto mais importante que foi tido em consideração no desenrolar dos estágios e no desenvolvimento das atividades foi que as mesmas partissem dos interesses e necessidades evidenciados pelas crianças e das aprendizagens por si já construídas. Assim sendo, e como já foi mencionado, foi necessária uma observação constante e cuidada, acompanhada de registo e documentação, para conseguir perceber estes interesses, necessidades e aprendizagens. Para além disso, o trabalho colaborativo entre todos os intervenientes foi crucial para idealizar e desenvolver atividades relevantes e significativas para todas as crianças. No presente capítulo, serão explicadas as atividades desenvolvidas com as crianças, e ficará explícito o facto de as mesmas terem partido das características das crianças e dos interesses expressados pelas mesmas. Esta descrição do percurso pedagógico, dividido em EPE e 1.º CEB, é acompanhada de uma análise crítica e reflexiva sobre as atividades, abordando aspetos positivos e negativos das mesmas, o envolvimento das crianças e possíveis dificuldades sentidas pela mestranda.

#### **3.1. PERCURSO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Relativamente ao estágio na sala de educação pré-escolar, o facto de não haver um currículo prescritivo, como já foi referido anteriormente, torna ainda mais clara a importância de todos os conteúdos trabalhados e as atividades desenvolvidas partirem dos interesses e necessidades das crianças, algo que foi central ao desenvolvimento da PES.

Nas primeiras semanas de estágio, a educadora cooperante desenvolveu com as crianças atividades relacionadas com a chegada da primavera, a plantação e sementeira de plantas e diversos outros elementos da natureza. Visto que as crianças demonstraram bastante gosto pelas atividades realizadas e interesse por aprender mais, nas primeiras semanas de planificação

e intervenção, continuaram a ser desenvolvidas atividades no âmbito deste tema, abordando diferentes subtemas (como os animais, as plantas, a proteção da natureza) e recorrendo a diferentes estratégias (como a leitura de livros, o desenho, a exploração de materiais naturais, a construção livre), consoante os interesses e necessidades das crianças. Assim, começou-se pela construção de crachás que designavam todas as crianças como “Guardiões da Natureza”, indicando que aquelas deviam sempre proteger e estimar a natureza. De seguida, construiu-se uma casa de pássaros, bem como alguns comedouros para estes animais e foram desenvolvidas algumas atividades nas quais as crianças estabeleceram novas e mais profundas relações com diversos materiais e elementos da natureza presentes no espaço exterior como paus, pedras, folhas, terra.

Ao longo destas atividades, e, particularmente, nas atividades espontâneas no espaço exterior, foi perceptível um interesse particular, por parte de todo o grupo, em insetos e na observação e compreensão dos mesmos. Este interesse podia ser observado, nomeadamente, quando uma criança encontrava um inseto e rapidamente se formava uma roda com várias crianças à volta do mesmo, tentando observá-lo e colocá-lo nas suas mãos ou braços. Para além disso, esta descoberta era sempre comentada com os adultos, a quem faziam perguntas e pediam mais detalhes sobre os pequenos animais, desde o seu nome, no caso de ser um inseto desconhecido, até questões relacionadas com a sua alimentação, habitat e função no ecossistema. Tendo isto em consideração, questionou-se o grupo sobre a sua vontade de desenvolver um projeto que os ajudasse a aprender mais sobre estes animais. Percebeu-se, então, que a maioria das crianças não conhecia o significado da palavra inseto, não a associando a estes “pequenos bichos” que tanto os intrigavam. Contudo, após a explicitação de que muitos dos animais que as crianças tinham vindo a encontrar no espaço exterior eram insetos, todos expressaram e demonstraram entusiasmo pela possibilidade de contactar e aprender mais sobre os mesmos, bem como de conhecer novos insetos. Como tal, foi iniciado um projeto acerca deste tema, seguindo a Metodologia de Trabalho de Projeto.

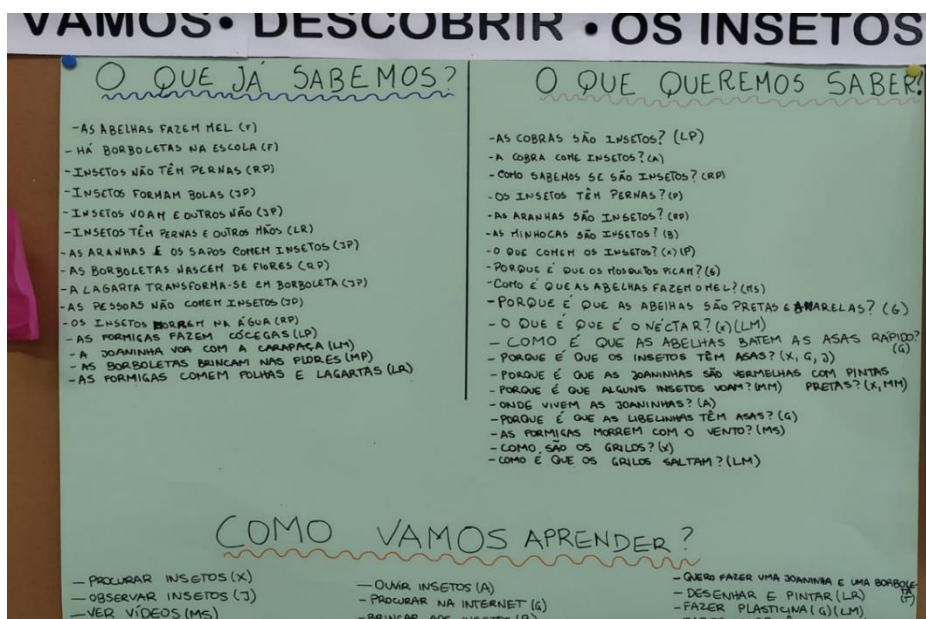
Como já foi referido anteriormente, esta metodologia assenta na total participação das crianças em todos os elementos da educação, ao longo das quatro etapas da MTP, a definição do problema, a planificação e desenvolvimento do trabalho, a execução e a divulgação e avaliação (Kilpatrick, 2007; Vasconcelos et al., 2012). Durante a primeira fase deste projeto, houve diversos momentos de diálogo e de levantamento e partilha de ideias, de forma individual ou em grandes e pequenos grupos. Nestes momentos, as crianças podiam expor factos que sabiam sobre variados

insetos, bem como as questões que tinham sobre os mesmos, e expressar as suas opiniões sobre qual deveria ser o tema e o foco do projeto a desenvolver. Rapidamente se tornou claro que o grupo não desejava abordar um inseto em particular ou um aspeto específico sobre estes animais, mas sim que queria alargar o seu conhecimento acerca desta classe de animais, aprendendo algumas características gerais da mesma, assim como contactando com novos insetos previamente desconhecidos. Isto dever-se-á, pelo menos em parte, ao facto de as crianças terem poucos conhecimentos sobre insetos e as suas características, o que dificulta a elaboração de questões específicas. Deste modo, ficou definido que o projeto se centraria em diversos insetos, em diferentes momentos, dando, ainda, uma visão geral dos mesmos e das características que definem os insetos. Apesar de a MTP normalmente partir de uma questão-problema, considerou-se que abordar este tema e construir um projeto com uma temática abrangente faria mais sentido neste caso, dado que partia diretamente dos interesses das crianças. Pelo contrário, circunscrever e afunilar mais a temática de forma forçada e até contrariando a vontade demonstrada pelo grupo não seria tão favorável à sua aprendizagem, dado que, neste caso, a motivação para a aprendizagem não seria intrínseca.

Após ter sido definida a problemática central do projeto, foi construído um mapa conceitual (Figura 2), com base nas perguntas feitas pelas crianças, bem como nos conhecimentos prévios exibidos por estas, ou seja, os factos que partilharam sobre insetos, estivessem estes corretos ou não. Enquanto partilhavam as suas ideias, as crianças mostravam querer que as mesmas fossem registadas através da escrita, pelo que as mesmas foram escritas numa cartolina que seria exposta na parede e, na qual, seria reservado algum espaço onde pudessem ser adicionados novas ideias e perguntas expressas pelas crianças ao longo das semanas seguintes, à medida que aprendiam mais sobre os insetos. Visto que as crianças não demonstraram vontade de adicionar a este registo escrito um desenho ou ilustração das suas ideias, tal não foi feito, consistindo, assim, o mapa conceitual num registo unicamente escrito. Por um lado, este facto pode fazer com que este mapa não tenha tanto significado para as crianças, dado que, sem a ajuda de um adulto, não conseguem entender o que lá está escrito. No entanto, percebeu-se que o grupo, na sua maioria, deu valor ao mapa conceitual, visto que, ao colocarem novas questões, demonstravam interesse em que as mesmas fossem adicionadas àquele, exibindo uma compreensão da sua utilidade no projeto.

Figura 2

Mapa Concetual Construído com e pelas Crianças (Escrito pelas Estagiárias)



Para além de ser construído o mapa concetual, durante a primeira fase do projeto, foi também decidido o título do projeto. Para isso, sentados, em grande grupo, no tapete da sala de atividades, as crianças deram algumas sugestões, realizando-se, depois, uma votação, que promoveu o desenvolvimento de um espírito democrático. O levantamento de ideias para o título do projeto provou ser complicado, por diversas razões. Em primeiro lugar, as crianças não conheciam o significado da palavra título, pelo que houve um momento inicial de explicitação do mesmo, recorrendo ao exemplo dos livros. Em segundo, dado que esta conversa decorreu perto do Dia da Mãe, estando as crianças a construir a prenda para essa efeméride, muitas das ideias das crianças estavam mais relacionadas com a mesma do que com o projeto. De qualquer modo, surgiram quatro ideias, “Os Insetos”, “Insetos Insetos Insetos”, “O Projeto dos Insetos” e “Vamos Descobrir os Insetos”, que foram escritas separadamente numa folha A3, reservando-se espaço para os registos indicativos da votação. De seguida, cada criança foi chamada separadamente para escolher o seu título favorito, desenhando um pequeno círculo debaixo do mesmo na folha. As crianças foram chamadas individualmente para evitar que escolhessem certo título com base nas escolhas dos seus pares, contudo, mesmo assim, uma criança, o RP, afirmou que queria escolher o mesmo título que a sua irmã, a MP. No fim das votações, ficou definido o título “Vamos Descobrir os Insetos”, que foi, mais tarde, escrito no computador por algumas crianças que

gostavam de o fazer, impresso e exposto juntamente com o mapa conceitual, como se pode observar na Figura 2.

Finalizada a primeira fase da MTP, procedeu-se à planificação do trabalho, na qual foram projetadas algumas atividades, métodos ou estratégias a utilizar ou desenvolver para compreender melhor os insetos. Já tinha sido decidido que o projeto iria abordar algumas características gerais dos insetos, mas que maioritariamente se focaria separadamente em alguns insetos de maior interesse para as crianças. Para além disso, promoveram-se algumas conversas, nas quais o grupo partilhou algumas das formas como queriam aprender, ou seja, algumas estratégias ou atividades a realizar para alargar o seu conhecimento sobre insetos, que também foram registadas no mapa conceitual. Como a MTP prevê uma planificação flexível e, particularmente, dado que este foi um projeto de duração relativamente longa (aproximadamente um mês), várias outras ideias foram partilhadas pelas crianças ao longo do decorrer do projeto acerca de atividades que queriam desenvolver.

Outro aspeto que ficou definido durante esta etapa foi o modo de partilha e divulgação das atividades com os encarregados de educação ao longo do projeto. Em conversa com as estagiárias que estiveram com este grupo durante o 1.º período, percebeu-se que foi construído um *padlet* para partilhar algumas imagens e vídeos com as famílias das crianças. O *padlet* é uma plataforma *online* que permite aos utilizadores fazerem publicações livres, desde fotografias e vídeos a variadíssimos *links* eletrónicos, com a possibilidade de comentar por todos os que entrem na página. Visto que esta era uma plataforma que já tinha sido previamente utilizada, pelo que os encarregados de educação já sabiam funcionar com a mesma, foi sugerido às crianças a sua utilização também para este projeto, algo que as crianças acharam interessante. Com este momento, foi perceptível a importância do trabalho colaborativo entre estagiárias para garantir não só uma melhor aprendizagem para as crianças, através do arquivamento de todas as atividades desenvolvidas, como também o estabelecimento de uma relação e colaboração positiva e descomplicada com os encarregados de educação. Assim, ao longo de todo o projeto, as atividades desenvolvidas foram brevemente descritas no *padlet*, descrição esta que foi acompanhada por imagens e vídeos<sup>3</sup>. Os familiares que entrassem na página tinham a possibilidade de gostar e comentar as publicações, bem como de criar eles próprios publicações pertinentes para o projeto. Apesar do incentivo a tal, nomeadamente quando uma criança

---

<sup>3</sup> Tinha sido, previamente, pedida a autorização de todos os encarregados de educação para esta partilha das imagens das crianças, assegurando os mesmos de que a página onde aquelas seriam publicadas estava protegida por uma palavra-passe apenas fornecida à comunidade educativa próxima.

partilhou uma experiência realizada em casa sobre o mel produzido pelas abelhas, nenhum familiar fez nenhuma publicação no *padlet*, tendo alguns encarregados de educação, no entanto, deixado bastantes comentários nas publicações sobre as atividades desenvolvidas no JI.

Após estas fases iniciais de organização e preparação do projeto, teve início a execução do mesmo, etapa na qual foram desenvolvidas as atividades que permitiam dar resposta às questões colocadas pelas crianças acerca dos insetos. Como foi referido previamente, foi decidido que o projeto se focaria separadamente em diferentes insetos, para além de abordar algumas das características gerais. Os insetos a estudar, bem como a ordem pela qual surgiam no projeto, foram definidos com base nos interesses e desejos das crianças que, por vezes, variavam com o decorrer do projeto. Assim, as primeiras atividades relativas ao projeto, para além daquelas que se incluíam nas duas primeiras fases da MTP, disseram respeito às características que definem os insetos. Para conhecer essas características, foi visualizado e explorado um vídeo que as sistematizava e, para integrar este conhecimento em atividades do quotidiano, as crianças realizaram desenhos e/ou construções de plasticina de insetos, quer fossem insetos reais ou insetos criados por eles. Este conhecimento foi ainda sistematizado pelas crianças, através da construção de uma tabela simples, com duas colunas, numa das quais se colavam imagens de animais que não eram insetos, e na outra, imagens de insetos. Tal como já se tinha vindo a observar, as crianças continuaram a gostar bastante de encontrar insetos no espaço exterior e, a partir do início do projeto, começaram a procurá-los de forma mais ativa, tendo, por vezes, sido utilizadas lupas para facilitar e tornar mais detalhada e rigorosa a observação dos animais. Dado que, por vezes, encontravam insetos desconhecidos das crianças e dos adultos, foi introduzida, com um telemóvel, a aplicação *Picture Insect*, que, através de uma fotografia, conseguia determinar o nome dos insetos. Esta foi uma grande mais-valia para o projeto, por permitir às crianças conhecer variadíssimas espécies de insetos que, possivelmente, de outro modo, não conheceriam, tal como os percevejos-cavadores, as cigarrinhas e a larva da farinha. Percebeu-se o entusiasmo das crianças por esta aplicação quando, ao encontrarem insetos no espaço exterior, corriam para os adultos, pedindo para “tirar uma fotografia com o telemóvel” (dito por MG e C).

Depois da introdução aos insetos, o primeiro a ser estudado foi a abelha, dado que foi o inseto que mais interessava o grupo na altura. Começou por se ler o livro “A Abelha”, de Hall e Arsenault (2020), visto que a leitura de livros era um ponto de interesse forte de todo o grupo. Relativamente a este tópico, a curiosidade das crianças debruçava-se maioritariamente sobre a aparência das abelhas, a produção de mel, a sua relação com as flores e o local onde viviam. Como

tal, foram desenvolvidas atividades relacionadas com estes aspetos, incluindo a pintura com as mãos, atividade na qual se explicou o motivo das cores típicas das abelhas, a visualização de um vídeo sobre a produção do mel, com direito a provar um pouco de seguida, uma experiência demonstrativa da polinização das flores por parte das abelhas<sup>4</sup> e a dramatização de abelhas com diversas funções (rainha, operária, zangão).

Relativamente à questão sobre o local onde as abelhas vivem, visualizou-se um vídeo que mostrava os favos e que abordava, também, o desenvolvimento das abelhas, desde o ovo até à fase adulta. As crianças, que já tinham vindo a demonstrar bastante interesse pela visualização de vídeos e boa capacidade de compreensão da informação presente nos mesmos, mostraram bastante curiosidade por este tema e perceberam bem o ciclo de vida das abelhas. De seguida, as crianças construíram a sua própria colmeia, através da estampagem de favos recorrendo a um carimbo hexagonal. Tendo em consideração que as crianças gostavam bastante de utilizar os carimbos disponíveis da sala e que algumas crianças mostravam interesse mas dificuldade na realização de um puzzle relacionado com formas geométricas, a utilização deste carimbo hexagonal foi algo que motivou ainda mais as crianças para a atividade. Antes de iniciarem a exploração, houve uma breve conversa sobre o nome e características da figura geométrica representada nos favos, recorrendo a algumas imagens, bem como ao carimbo construído, proporcionando à maioria das crianças o seu primeiro contacto com o nome desta figura geométrica. Tendo em consideração que o desenvolvimento de noções geométricas é feito de forma gradual, é importante as crianças contactarem, desde cedo, com a geometria e com várias formas geométricas, falando sobre elas, manipulando-as, desenhando-as, construindo-as, classificando-as, entre outras possibilidades (Abrantes et al., 1999). Assim, a conversa poderia ter adquirido mais significado se tivessem sido as crianças a construir o carimbo, algo que seria possível, dado que a construção do mesmo não era exageradamente elaborada, contudo as crianças mostraram-se motivadas para a exploração da forma geométrica e, particularmente, para a utilização do carimbo. Depois desta conversa, em pares, as crianças mergulhavam o carimbo na tinta amarela e pressionavam-no numa folha A<sub>3</sub>, aproximando os favos o máximo possível, até que toda a folha estivesse preenchida. Todas as crianças mostraram ter gostado desta atividade, pelo que os carimbos foram incluídos nos materiais da área da pintura, para que as crianças os pudessem utilizar sempre que desejado. Alguns dias mais tarde, numa outra

---

<sup>4</sup> Esta atividade será descrita com mais detalhes no relatório do outro elemento do par pedagógico.

atividade em que apareceram imagens de favos, as crianças recordaram esta atividade, tendo a MS referido que “é igual ao que nós fizemos”.

Após esta parte inicial da tarefa, foram construídas as diferentes fases do desenvolvimento da abelha com pasta de modelar, um material que as crianças já conheciam e que gostavam muito de utilizar. Assim, formaram-se grupos de quatro crianças, ficando cada uma responsável pela fase do desenvolvimento da abelha que escolhessem (caso várias crianças quisessem a mesma, havia uma conversa para se decidir qual ficaria para cada uma). Depois, com base em imagens reais impressas, as crianças moldavam a fase pela qual ficaram responsáveis, pintando-a mais tarde, após a pasta secar, utilizando as cores que quisessem. À medida que as crianças terminavam a sua construção e a colocavam a secar, tinham a possibilidade de explorar livremente a pasta de modelar durante algum tempo, fazendo as construções que desejassem. Por fim, após a secagem completa da pasta e da tinta, as construções foram coladas, com cola quente, nos favos desenhados anteriormente, pela ordem do ciclo de vida das abelhas, e os seus nomes foram escritos por baixo, como se pode observar na Figura 3. Apesar de as crianças ainda não lerem nem escreverem (nem tal ser exigido das mesmas), a presença de diversos escritos na sala, como etiquetas ou legendas, neste caso, cria um ambiente promotor da literacia emergente e favorece a compreensão, por parte das crianças, do papel da escrita nas suas vidas (Mata, 2008; Temple et al., 1988).

**Figura 3**

*Favos e Fases da Vida das Abelhas Construídos pelas Crianças*



Esta atividade foi, no seu conjunto, bem-sucedida, tendo todas as crianças mostrado compreender as características e especificidades da “casa” das abelhas, bem como as diferentes fases do ciclo de vida das abelhas. Percebeu-se que as crianças perceberam verdadeiramente este aspeto da vida das abelhas e de variados insetos, dado que, ao falar-se mais tarde do ciclo de vida das borboletas, inúmeras crianças referiram que o mesmo era igual ao das abelhas e, numa atividade de pesquisa sobre joaninhas, o G suspeitou que a mesma teria um ciclo de vida semelhante, questionando, então, se “os insetos nascem todos da mesma forma?”. Para além disso, o grupo explorou os materiais de forma adequada, desenvolvendo diversas capacidades relacionadas com os mesmos. Apesar de se basearem numa imagem real, as crianças tiveram liberdade para construir os seus modelos das fases da forma que achassem que melhor as representasse, trabalhando, nomeadamente, a sua motricidade fina e a sua criatividade. Ao expor estas construções, todo o grupo conseguiu perceber que, embora estivessem a moldar as mesmas criaturas, partindo de imagens iguais ou semelhantes, cada um construiu o ovo, a larva, a pupa ou a abelha adulta à sua maneira, o que demonstrou que cada criança é única e vê o mundo de forma também única e incentivou as crianças a respeitar e valorizar a diferença e a individualidade. Em relação aos nomes das fases, estes foram escritos pelas estagiárias, contudo, as crianças que tivessem vontade, ajudariam na escrita, através da divisão silábica das palavras, algo que era um ponto de interesse para algumas das crianças mais velhas. Este momento mostrou-se relevante para as crianças que participaram, dado que, após o mesmo, foi perceptível uma maior apropriação destas palavras por parte daquelas, ajudando outras crianças quando estas não se recordavam de algum dos nomes.

Outro aspeto importantíssimo em diversas etapas desta atividade foi o respeito pelo tempo do outro e a espera pela sua vez, algo em que a grande maioria do grupo demonstrava algumas dificuldades. No momento de pintar os favos, dado que as crianças estavam organizadas em pares, havendo apenas um carimbo entre os dois, estes tinham de partilhá-lo, carimbando um de cada vez. O mesmo aconteceu no momento de pintar a sua construção, visto que, por vezes, a tinta desejada estava a ser utilizada, pelo que as crianças tinham de esperar pelos seus pares. Também na etapa da modelagem das fases das abelhas, as crianças tiveram alguns desafios em termos da sua relação interpessoal, visto que, em grupo, deviam decidir qual a fase por que cada um seria responsável. Houve alguns casos de crianças que queriam modelar a mesma fase, contudo, através do diálogo e da negociação, todos os obstáculos foram ultrapassados, e as

crianças ficaram entusiasmadas com a fase que tinham a construir, tendo, inclusivamente, a possibilidade de construir mais do que uma se mostrassem interesse em tal.

Após a abelha, abordou-se a borboleta, outro inseto muito intrigante para o grupo. Dado o grande entusiasmo e motivação demonstrados durante as atividades relacionadas com as abelhas, e por as crianças terem algumas questões semelhantes acerca das borboletas, foi mantida uma sequência semelhante, diversificando as estratégias e os materiais utilizados, algo crucial para o desenvolvimento holístico das crianças, tal como já foi referido em capítulos anteriores. Deste modo, iniciou-se a semana, novamente, com a leitura e exploração do livro “Olá, Borboleta”, de Clima e Baruzzi (2020), fez-se uma outra experiência sobre a polinização, neste caso, por parte das borboletas, foram construídas e pintadas lagartas e borboletas com caixas de ovos, foi estruturado um esquema sobre o ciclo de vida das borboletas e montou-se um puzzle relacionado com as asas das borboletas. Esta última atividade mostrou-se demasiado complexa para as crianças, percebendo-se, então, que os materiais construídos não eram os mais adequados às capacidades das crianças. Em relação ao ciclo de vida das borboletas, notou-se que as crianças tiveram facilidade na organização do mesmo, dado que era semelhante ao das abelhas, demonstrando, então, que as aprendizagens derivadas das atividades anteriores tinham sido realmente significativas. Tendo em conta que as crianças já dominavam este conteúdo, não se mostrou relevante continuar a focá-lo ao abordar outros insetos, pelo que o ciclo de vida de cada inseto foi apenas mencionado brevemente, a partir deste momento.

Depois, o projeto focou-se na joaninha, um dos insetos cuja descoberta motivou originalmente a escolha deste tema. Mais uma vez, este inseto foi introduzido através da leitura e exploração do livro “A Joaninha Resmungona”, de Carle (2019), e houve uma atividade de pintura destes insetos com balões e cotonetes. Como muitas características destes insetos eram semelhantes às daqueles que já tinham sido abordados, ao invés de se desenvolverem atividades com o objetivo de compreender e explorar as mesmas, as crianças desenvolveram uma breve pesquisa utilizando a *internet*. O grupo aprendeu ainda uma canção sobre joaninhas, tocando instrumentos juntamente com a mesma, e completou um percurso em que faziam de conta que eram joaninhas que apanhavam pulgões (alimento)<sup>5</sup>. Todas estas atividades motivaram as crianças, mostrando-se estas empenhadas e entusiasmadas durante o desenrolar das mesmas.

---

<sup>5</sup> Esta última atividade será descrita com mais detalhes no relatório do outro elemento do par pedagógico.

De seguida, voltou a haver uma conversa com as crianças para se perceber quais os insetos que ainda queriam explorar, em que foram referidos gafanhotos, grilos, formigas, libelinhas, moscas, mosquitos e baratas. Dada a limitação de tempo, não foi possível abordar todos estes insetos, tendo sido, então, selecionados aqueles que interessavam ao maior número de crianças. Quanto àqueles que não foram incluídos, as libelinhas e as baratas, as crianças que demonstravam mais interesse pelos mesmos foram incentivadas a realizar algumas pesquisas com as famílias e a partilhar o que encontravam no *padlet*, contudo essa partilha não foi observada.

No que diz respeito aos insetos abordados em atividades individuais, começou-se pela hora do conto, com o livro “As Formigas Vão Salvar o Planeta”, de Bunting (2020), e a construção e pintura de formigas utilizando rolos de papel higiénico. Sobre o gafanhoto e o grilo, por serem insetos bastante parecidos, foram desenvolvidas atividades unidas. Inicialmente, falou-se um pouco sobre gafanhotos, através da audição e aprendizagem de uma canção. De seguida, foi trazido um grilo cantador para a sala, para que as crianças o observassem e analisassem, tentando encontrar algumas diferenças entre este inseto e o gafanhoto<sup>6</sup>. Este grilo tornou-se, durante algum tempo, o animal da estimação do grupo, tendo as crianças o cargo de o alimentar todas as manhãs, tarefa que assumiram com muito orgulho, entusiasmo e responsabilidade. As crianças gostaram muito de ter o grilo na sala, passando, por vezes, algum tempo simplesmente a observá-lo e a notar em novas características do mesmo. Passadas duas semanas, o grilo foi libertado, algo que, apesar de trazer alguma tristeza às crianças, foi compreendido por estas, visto que o grilo “tinha de voltar para a sua família” (dito pela MM).

Em relação à canção aprendida, esta foi “O Gafanhoto Canhoto”, pertencente ao CD-livro “O Segredo da Floresta” (Santos & Cardoso, 2011), que inclui um breve texto precedente à canção que favorece a compreensão da letra da mesma. Antes de ser ouvida a canção, houve uma breve conversa sobre algumas características dos gafanhotos, recorrendo a uma imagem deste inseto, e foi lido este texto. Depois, a canção foi ouvida através de uma gravação, estando as crianças sentadas em roda no tapete, e a letra foi explorada tendo por base também o texto lido. Neste momento, foi, entre outros aspetos, explicada a palavra “canhoto”, cujo significado a maioria das crianças não conhecia. Visto que havia uma criança esquerdina na sala, a conversa ganhou mais significado quando essa criança partilhou a sua experiência. Após este diálogo, a canção gravada

---

<sup>6</sup> Esta atividade será, também, descrita com mais detalhes no relatório do outro elemento do par pedagógico.

voltou a ser ouvida, mas, desta vez, as estagiárias cantaram-na também, incentivando as crianças a juntarem-se, e foi realizada uma dança de roda em simultâneo. Esta dança de roda teve alguns elementos introduzidos pelas estagiárias, contudo a maioria dos movimentos foram inventados e sugeridos pelas crianças. As danças de roda, para além de promoverem competências rítmicas, motoras e coreográficas (Rodrigues, 2010), constituem uma tradição musical portuguesa (mesmo que tenham adições pessoais de cada grupo ou de cada criança), o que é, para Rodrigues (2008), um bom recurso para o desenvolvimento musical das crianças. Para além disso, estimula o desenvolvimento da orientação espacial, isto é “a capacidade de determinarmos a nossa posição no espaço relativamente a outros objetos com a ajuda de termos/conceitos elementares” (Mendes & Delgado, 2008, p. 15), tendo as crianças de se movimentar, respeitando o espaço dos seus colegas.

Observou-se que este tipo de exploração, através de uma dança de roda, favoreceu a apropriação da canção por parte das crianças, tendo estas acompanhado a gravação com a sua própria voz prontamente. Anteriormente a esta atividade, já tinha sido notada a forte capacidade que a maioria do grupo tinha para aprender canções, bem como o gosto que tinham por cantar. Por essa razão, foi decidido que, nesta atividade, não haveria um momento separado de aprendizagem da canção, dado que não se mostrava necessário tendo em conta as capacidades já exibidas pelas crianças. Mesmo assim, as crianças conseguiram, com sucesso, acompanhar a canção e realizar a dança de roda em simultâneo. Mais importante do que este sucesso foi o entusiasmo das crianças perceptível pelas suas expressões e envolvimento, mostrando-se felizes e pedindo para repetir a dança várias vezes. Um aspeto menos positivo desta atividade foi a limitação do espaço, visto que, em certos momentos da dança, a roda estava demasiado próxima e apertada, restringindo as possibilidades de movimento. Uma possível solução a este contratempo seria ter realizado a dança no espaço exterior apenas com a voz cantada, visto que a voz gravada seria difícil de ouvir e compreender bem num local mais ruidoso, como é o espaço exterior. Assim, embora a atividade tenha sido originalmente desenvolvida no interior, onde as crianças conseguiram conhecer e apropriar-se adequadamente da canção, muitas das crianças quiseram, ainda, continuar a explorar a dança criada durante a sua exploração livre no exterior. Esta continuação de exploração por iniciativa própria evidenciou o interesse das crianças por esta atividade, e percebeu-se que, nestes momentos autónomos, as crianças cantavam corretamente a canção e recriavam os gestos definidos anteriormente ou criavam outros novos, exercitando a sua criatividade e demonstrando a originalidade de cada um.

Seguidamente, para favorecer a compreensão e apropriação do conceito “canhoto”, aprendido com a canção e que suscitou algumas questões por parte das crianças, estas realizaram um desenho livre utilizando a sua mão não-dominante. Certas crianças mostraram-se inicialmente hesitantes para utilizar a sua mão não-dominante, exclamando frases como “mas eu quero com esta [mão dominante]” (LP) e “assim eu não consigo escrever” (T). No entanto, ao perceberem que estariam a fazer de conta que eram o gafanhoto canhoto e que não haveria problema se o desenho não ficasse perfeito, rapidamente mudaram de ideias, mostrando-se entusiasmados para experimentar serem canhotos, ou, no caso da criança esquerdina, destra, por um momento. À medida que terminavam os seus desenhos, mostravam-nos aos adultos de forma divertida por perceberem a diferença que fazia uma simples mudança de mão. Esta perceção foi mais clara para as crianças mais velhas ou mais avançadas no seu desenvolvimento, dado que é nestas que se nota uma maior definição da lateralidade. Para estas crianças, percebeu-se que este simples exercício foi crucial para compreenderem esta mesma lateralidade, dado que, possivelmente, raramente se tinham questionado sobre a tendência de utilizarem mais uma mão do que a outra para tarefas mais precisas, como o desenhar. Isto foi observado porque, a partir deste dia, houve muitos outros momentos em que as crianças voltavam a referir esta atividade quando se apercebiam de que estavam a privilegiar o uso de uma das mãos. Um exemplo disto foi quando a LM, ao comer a sopa, passou a colher para a mão esquerda, exclamou “olha, sou como o gafanhoto!” e rapidamente percebeu que não era tão fácil ou prático como com a mão direita, evidenciando uma boa noção da lateralidade.

Os dois últimos insetos a serem abordados foram as moscas e os mosquitos e foram tratados em simultâneo por serem animais semelhantes entre si, porque as crianças tinham dificuldades em compreender as diferenças entre os dois e porque a maioria das questões colocadas pelas crianças sobre estes insetos relacionava-se com ambos. Então, primeiramente foi realizado um pequeno teatro para as crianças, que esclarecia as principais diferenças e semelhanças entre os mosquitos e as moscas, abordando aspetos como a sua aparência, a sua alimentação e os seus predadores. De seguida, as crianças puderam fazer de conta que eram mosquitos e imaginar-se a sugar sangue, bebendo água com corante vermelho através de uma palhinha, enquanto lhes era explicada a razão pela qual os mosquitos picam os humanos. Por fim, sendo que muitas crianças tinham mostrado curiosidade em saber se as aranhas e os sapos comiam moscas/insetos, foram desenvolvidas duas atividades sobre este mesmo tópico. A primeira consistiu na construção e exploração de um bilboqué em que o sapo come a mosca, isto

é, um jogo em que as crianças têm de tentar acertar com uma bola (mosca) presa por um fio (língua do sapo) dentro de um pequeno copo (sapo). Na segunda atividade, preparou-se um percurso de obstáculos, que as crianças, fazendo de conta que eram moscas e mosquitos, deviam percorrer para escapar às aranhas que as queriam comer. Este percurso foi precedido de um aquecimento com um jogo da apanhada de corrente e sucedido de um momento de imitação de gestos de diversos insetos, como retorno à calma.

Por fim, a última semana deste projeto contou com outras atividades que pretendiam marcar o fim do projeto para as crianças, para além de proceder à quarta fase da MTP, relativa à avaliação e divulgação. Assim, foram confeccionadas, pelas crianças e a pedido das mesmas, bolachas de insetos para serem comidas ao lanche, e as crianças tiveram a oportunidade de jogar e explorar jogos de mesa relacionados com os insetos (jogo da memória de insetos, jogo de completar as sequências de insetos e dominó de joaninha) que foram trazidos para a sala.

Quanto à divulgação, como já foi referido, todas as atividades desenvolvidas eram registadas através de imagens e/ou vídeos, sendo estes colocados no *padlet*, juntamente com uma breve descrição da atividade para que os encarregados de educação e outros familiares pudessem estar a par do projeto que ia sendo desenvolvido. Infelizmente, não foi possível desenvolver nenhuma atividade com os familiares presentes, devido à situação pandémica, mas as crianças demonstraram vontade de realizar um teatro para ser gravado e enviado para as suas famílias. Deste modo, em grande grupo, foi delineada uma história, com base nas sugestões de todas as crianças, que foi, mais tarde, organizada e estruturada com a ajuda das estagiárias, de modo a constituir um texto que orientasse a dramatização. A construção desta história foi algo que entusiasmou bastante as crianças, visto que as mesmas, de acordo com Barros et al. (2011), desejam não só representar, mas também criar, produzir, organizar. Poderia ter sido interessante a história ter sido transformada num pequeno livro, com ilustrações das crianças, para ser adicionado à biblioteca da sala, contudo, visto que não foi explícita uma motivação intrínseca por parte das crianças para construir este livro, tal atividade não foi desenvolvida.

Depois de definida e estruturada a história, e de as crianças terem escolhido o título “O Teatro dos Insetos”, foram distribuídas as personagens, através de diálogo e negociação. Este foi um aspeto crucial ao longo de toda a PES, devido às dificuldades das crianças relativamente a relações interpessoais que foram observadas no início do estágio. Por ter sido um foco, neste momento, as crianças já tinham alguma facilidade em chegar a um compromisso sem conflitos, pelo que a decisão das personagens de cada um foi um processo simples, no qual as crianças

conversaram entre si e com as estagiárias, de modo a ser estabelecido um “elenco” adequado à história. De seguida, as crianças construíram coroas que iriam usar no teatro para representar cada inseto, utilizando uma tira de cartolina e variadíssimos materiais para a decorar (diversos tipos de papel, marcadores e lápis de cor, olhos de plástico, entre outros). Visto o teatro abordar temas de amizades entre os insetos, foi incluída no mesmo a canção “Eu Tenho um Amigo” (Santos & Cardoso, 2011), que serviu como uma conclusão do teatro. Após a construção da história e dos adereços e a aprendizagem da canção, o teatro foi organizado, preparado e gravado. Embora a realização de um teatro tenha sido uma sugestão das crianças, percebeu-se, em certos momentos, a grande dificuldade deste grupo em organizar uma dramatização tão estruturada como esta. Isto significou que, por um lado, foi uma atividade bastante desafiante para algumas das crianças, o que lhes trouxe motivação, contudo, por outro lado, algumas das crianças acabaram por não demonstrar tanto interesse à medida que a preparação se desenrolava. Refletindo sobre esta atividade, torna-se claro que era necessária uma evolução mais gradual em termos da exigência das dramatizações realizadas, tal como recomenda Gupta (2009), para que todas as crianças se sentissem capazes e motivadas para realizar todo um teatro. Apesar desta situação, percebeu-se que o grupo ficou feliz e orgulhoso com o resultado, visto que, ao verem o vídeo gravado, se mostraram bastante felizes quando apareciam no mesmo e referiram o entusiasmo que sentiam para que os seus familiares o pudessem ver também.

Quanto ao segundo aspeto da quarta fase da MTP, a avaliação, esta foi decorrendo de forma contínua em simultâneo com as outras fases, através de conversas reflexivas em grande e pequenos grupos ou individualmente. Essas conversas tinham como principal objetivo a análise crítica, por parte de todo o grupo, sobre as atividades desenvolvidas, as estratégias utilizadas, o percurso seguido, partilhando opiniões e negociando, de modo a ser definida a continuação do projeto. Na última semana, foi também desenvolvida uma atividade em que as crianças escolheram o seu inseto favorito, tendo, de seguida, a possibilidade de colorir uma imagem do mesmo e de colar uma fotografia sua na cara deste, “tornando-se” um inseto. Com esta atividade, pretendia-se, de seguida, analisar os insetos escolhidos e contabilizar quais foram os insetos escolhidos por um maior número de crianças. Esta análise acabou por não ser feita com as crianças, por falta de tempo, mas o inseto mais escolhido foi a borboleta, seguida da abelha e da joaninha.

Ademais, no fim do projeto, foram realizados breves inquéritos individuais a todo o grupo, de modo a perceber as suas ideias sobre o projeto desenvolvido. Com estes inquéritos, foram

reforçados o interesse e o gosto com o qual as crianças desenvolveram este projeto e as aprendizagens construídas sobre os diversos insetos. Percebeu-se, ainda, que as preferências das crianças foram extremamente variadas, quer em termos das atividades favoritas, quer das menos positivas nos olhos de cada um. As crianças foram, também, questionadas sobre atividades ou aspetos que sentiram estar em falta durante este projeto, e a grande maioria não apontou nada ou sentiu muita dificuldade em fazê-lo. Contudo as que o fizeram, referiram, maioritariamente, o desejo de ter aprendido ainda mais, explorado ainda mais, descoberto ainda mais, mencionando, por exemplo, a libelinha, cuja falta no projeto foi uma das suas maiores falhas.

Para além das atividades integradas no projeto e do envolvimento constante nos momentos de exploração autónoma das crianças, foram desenvolvidas duas atividades derivadas também dos interesses e das necessidades das crianças. A primeira, ainda antes do início do projeto, estava relacionada com a gestão de emoções, algo em que a maioria do grupo demonstrava fragilidades. Assim, foi lido e explorado o livro “Um Dragão em Brasa”, de Starling (2018), e foi construído um painel com algumas ideias de ações que ajudassem as crianças a acalmarem-se quando se sentiam frustradas ou irritadas e a pensar em como resolver o problema. A segunda atividade surgiu, por um lado, do grande interesse demonstrado pelas crianças por jogos com bolas, e, por outro, pela sua dificuldade em recordar os nomes dos seus pares. Esta atividade consistiu, então, na formação de duas rodas, nas quais as crianças deveriam realizar passes com a bola entre si, referindo sempre o nome do par a quem estivessem a passar a bola. Neste jogo, ficou evidente o entusiasmo das crianças por jogos deste tipo, dado que todo o grupo se envolveu bastante, contudo houve alguns aspetos negativos. Visto que foram criados dois grupos heterogéneos em termos de idades e desenvolvimento motor, houve algumas crianças que sentiram que o jogo era demasiado fácil. Possivelmente, esta seria uma atividade em que faria sentido separar as crianças com base no seu desenvolvimento motor e, particularmente, capacidade de passe, porque tal permitiria complexificar o jogo para as crianças que tinham habilidades que o justificassem. Mesmo sem essa separação, houve diferenciação pedagógica, crucial em todas as atividades e momentos, tal como foi referido anteriormente, contudo, esta poderia ter sido ainda mais ajustada às necessidades das crianças se tivesse existido uma organização diferente do grupo. Contudo, esta alteração não foi feita durante a atividade, porque esta diferença de capacidades também é extremamente importante para as crianças, visto que favorece a criação de um clima de cooperação e entreajuda, porque as crianças mais novas veem

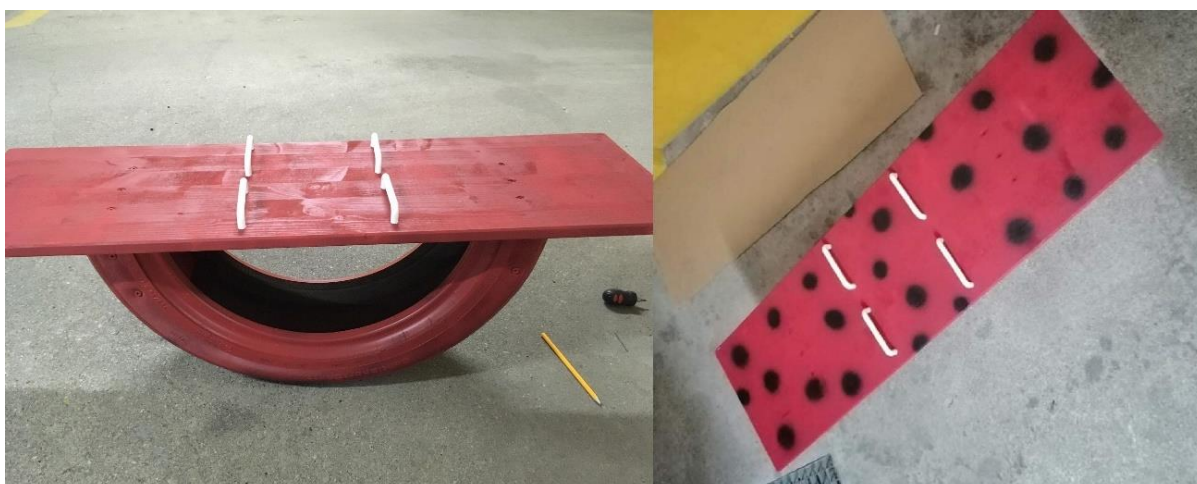
nas mais velhas alguém com capacidade de as ajudar, enquanto as crianças mais velhas veem nas mais novas alguém que precisa da sua ajuda (Katz, 1995).

Relativamente aos nomes dos pares, notou-se uma evolução no reconhecimento de cada par ao longo do jogo, no entanto, é difícil concluir se isto aconteceu porque as crianças se lembravam de todos os elementos da sua equipa no momento ou se seria uma lembrança que iria durar durante mais tempo. Visto que foi uma atividade desenvolvida nas últimas semanas da PES, foi também complicado observar se houve alguma mudança no dia-a-dia das crianças, contudo, através de uma análise superficial, esta pareceu ocorrer em algumas das crianças. Além destes aspetos, este jogo estimulou, mais uma vez, o desenvolvimento da orientação espacial por parte das crianças, visto que as mesmas tinham de se posicionar adequadamente em relação aos seus pares para lhes conseguirem passar a bola.

Por fim, é importante referir a construção de dois baloiços sobe-e-desce que integraram o espaço exterior. Esta adição foi uma resposta à proposta da supervisora institucional, que tinha sugerido a construção de algo para o espaço exterior que favorecesse a dinamização do mesmo de novos modos. Tendo em conta que as crianças brincavam bastantes vezes com uns pneus presentes no espaço exterior e que, por vezes, mostravam sentir que faltava algo àquele espaço, que não contava com nenhum tipo de material de brincadeira estruturado, foram construídos estes baloiços (Figura 4), com um pneu e tábuas de madeira, para serem oferecidos às crianças como uma prenda de despedida e do Dia da Criança.

**Figura 4**

*Baloiços Sobe-e-Desce Construídos para o Espaço Exterior*



Originalmente, foi considerada a ideia de serem as próprias crianças a pintarem os baloiços, contudo, devido à necessidade de os mesmos serem impermeáveis e, como tal, à obrigatoriedade de serem utilizadas tintas perigosas e/ou tóxicas, esta ideia não se cumpriu. As crianças adoraram a surpresa, correndo para os baloiços assim que os viram e referindo, de imediato, que “parece uma joaninha com estas pintas pretas e costas vermelhas” (dito pela LM). Visto que tinham vindo a ser trabalhadas estratégias de negociação e diálogo, o grupo conseguiu gerir de forma bastante positiva a participação de todos no baloiço, não tendo havido grandes conflitos entre si.

Concluindo, as atividades desenvolvidas, quer as inseridas no projeto, quer as atividades desenvolvidas em paralelo, partiram dos interesses e necessidades das crianças e mostraram-se relevantes para o grupo, visto que este exibiu sempre um grande envolvimento e entusiasmo. Apesar de ter havido momentos menos bons e atividades que poderiam e deveriam ter sido planeadas de forma diferente, o projeto mostrou-se significativo para as crianças, visto que, constantemente, recordavam aspetos aprendidos ou explorados anteriormente. Também o *feedback* dos familiares através do *padlet* expressou o interesse contínuo das crianças, visto que, em casa, falavam bastante do projeto e de tudo o que tinham aprendido no dia e/ou na semana.

Através desta reflexão analítica, fica claro que a PES na EPE forneceu à mestranda diversas novas ferramentas que serão úteis ao longo de toda a vida profissional, bem como para a aprendizagem ao longo da vida. Com este estágio, foi possível ganhar uma nova perceção sobre os aspetos mais desafiantes da profissão de educadora de infância, desenvolvendo estratégias para ultrapassar os contratempos ou as dificuldades que possam surgir. Isto foi notório particularmente a nível da organização de materiais e da definição de objetivos educativos, que foram dois dos aspetos que foram tidos como mais complexos, mas nos quais foi sentida uma maior melhoria. Assim, devido à constante vontade de melhorar e de proporcionar as melhores experiências educativas às crianças, aliada ao trabalho colaborativo com o par pedagógico, com a educadora cooperante e com a supervisora institucional, a PES na EPE foi um momento de verdadeira aprendizagem e desenvolvimento profissional. Para além disso, cimentou a necessidade e o desejo da continuação da formação ao longo de toda a vida, para garantir o progresso enquanto profissional de educação. Foi, então, um estágio extremamente desafiante, mas também gratificante, por ter ficado claro que as crianças desenvolveram bastantes capacidades e mostraram verdadeiro interesse, gosto e prazer no desenvolvimento e execução do projeto.

## 3.2. PERCURSO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No 1.º CEB, como já foi mencionado, existe um currículo com conteúdos que têm de ser abordados em cada ano de escolaridade. Deste modo, embora os conteúdos não sejam unicamente determinados pelas características das crianças, é crucial que os mesmos sejam contextualizados na vida quotidiana das crianças e nos seus interesses, e que sejam abordados através de atividades que reflitam as suas necessidades. Ao longo de todo o estágio, este ideal foi sempre considerado, quer através do desenvolvimento de um projeto que integrava diversos conteúdos programáticos, quer através da contextualização das atividades paralelas ao projeto em temas interessantes e relevantes para a vida das crianças, tal como será agora descrito.

Durante as primeiras semanas de intervenção na PES, os alunos mencionaram de forma informal variados assuntos que poderiam suscitar um projeto (como os dinossauros, a origem das espécies, o sistema solar, a formação de crostas), pelo que, dado que o tempo era limitado, realizou-se uma votação para escolher qual, de entre os assuntos referidos, seria o tema do projeto a realizar. Com esta votação, ficou definido que o tema a abordar seria o Natal, e começaram de imediato a surgir inúmeras questões sobre o tópico, bem como alguns factos já conhecidos. De seguida, houve também um levantamento de ideias sobre atividades a realizar para ser possível dar resposta às dúvidas colocadas, bem como compreender melhor o Natal. O levantamento destes três aspetos, referentes às duas primeiras etapas da MTP, pode ser observado na Tabela 1.

**Tabela 1**

*Levantamento de Algumas Ideias Prévias e Questões sobre o Tópico bem como Atividades a Realizar no Projeto*

Ideias prévias	Questões	Atividades
As árvores no local onde o Pai Natal vive são brancas.	Porque são as árvores de Natal verdes?	Desenhar um Pai Natal
As renas voam.	Como voam as renas?	Fazer a nossa própria árvore
O Pai Natal não tem dinheiro.	Porque montamos árvores de Natal?	Fazer decorações de Natal
Os pais do Pai Natal eram Pais Natal.	Quem criou o Pai Natal?	Pesquisar sobre o Natal na internet e em livros
O Pai Natal é gordo.	Porque é o Natal celebrado no dia 25 de dezembro?	Experiências
	De que forma o Pai Natal se tornou Pai Natal?	
	Porque se fazem decorações de Natal?	
	Porque juntamos a família?	

<p>No Natal cai neve. Os pobres não celebram o Natal.</p>	<p>Desde quando existe o Natal? Porque existe o pinheiro de Natal? Porque são as cores de Natal o vermelho e o verde? Será que toda a gente celebra o Natal? Do mesmo modo? No dia de Natal, toda a gente come bacalhau?</p>	<p>Falar com pessoas de outros países e religiões Cozinhar uma receita natalícia Experimentar tradições diferentes Espetáculo de Natal</p>
---	--	--

Com base nestas perguntas e ideias, compreende-se que o projeto teve naturalmente duas subcategorias, uma referente à compreensão do significado e origem de certas tradições natalícias conhecidas pelas crianças, e outra referente aos costumes de diferentes culturas, locais, religiões sobre os quais o grupo queria saber mais. Tendo em consideração o facto de os alunos terem, entre si, tradições muito semelhantes, visto que eram na sua maioria católicos (à exceção de algumas crianças cujas famílias não eram religiosas), e atentando no interesse que demonstraram sobre a diversidade de tradições, o projeto foi direcionado para um trabalho sobre o Natal multicultural focado nas diferenças e semelhanças entre culturas e países, tendo sido denominado “Natal pelo Mundo”. Este tema permitiu e até incentivou um trabalho sobre a diferença e sobre a importância do respeito e da valorização da mesma, competências importantes de acordo com o PASEO. Visto que as crianças, no geral, não tinham muito contacto com diferentes culturas, a temática do Natal permitiu contextualizar o conteúdo da diferença de forma significativa e motivadora para o grupo, particularmente tendo em conta que o projeto foi realizado durante o início da época festiva (Dias et al., 2017). Contudo, é importante lembrar que o trabalho sobre a diversidade cultural não se pode limitar às épocas festivas ou a celebrações pontuais, por estas serem demasiado superficiais. É crucial uma abordagem transversal, contínua e “culturalmente relevante” (Young, 2010, p. 251) para realmente incluir crianças com origens culturais diferentes da maioria e combater desigualdades étnicas e culturais (Adler, 2011; Hastie et al., 2006)

O trabalho explícito e direto sobre a diferença é importante para garantir a inclusão completa de todas as crianças, para a formação de cidadãos tolerantes e, ainda, para a construção da identidade de cada um (Henriques, 2007). O modo como os alunos reagem e interagem com a diferença é crucial para o seu desenvolvimento enquanto cidadãos, visto que quando alguém escolhe rejeitar ou ignorar as diferenças da outra pessoa, são construídas barreiras. No entanto, se, por outro lado, a escolha for valorizar a diferença, é possibilitada a aproximação e a aprendizagem mútua (Hohmann & Weikart, 2011; Silva, 2000). É necessário reforçar a ideia de

que a diferença existe, mas não existem formas corretas e incorretas de cada um ser, e que esta diferença não só não é negativa, como é uma vantagem para a sociedade, tornando-a mais interessante e inovadora (Amaral, 1998).

Tendo tudo isto em mente, definiram-se como principais objetivos do projeto a compreensão da origem de certas tradições natalícias típicas em Portugal, o conhecimento de costumes natalícios típicos de outros locais, culturas e/ou religiões, e o respeito e valorização da diferença. Para além destes objetivos, ao longo do projeto, foi dada especial atenção ao domínio da escrita, dado que era o domínio em que o grupo mostrava mais fragilidades, tal como foi referido no capítulo anterior. Para atingir estes objetivos, e tal como é costume de acordo com a MTP, foi adotada uma perspetiva global e integradora, e como tal, obrigatoriamente interdisciplinar, uma mais-valia para os alunos de acordo com o que foi referido anteriormente. Assim, as áreas centrais ao projeto são o Estudo do Meio e a Cidadania e Desenvolvimento, tendo em conta o tema, bem como o Português, que é sempre uma área transversal, contudo todas as outras áreas do currículo (Matemática, Expressões, Educação Física e TIC) também são envolvidas em diversos momentos. Em todas as atividades, a modalidade de avaliação privilegiada foi a formativa, tal como é indicado pelos documentos orientadores legais e por diversos autores. Assim, a avaliação do desempenho dos alunos nas diversas atividades teve por base a análise dos registos e trabalhos das crianças bem como o preenchimento de grelhas de observação, recorrendo, quando pertinente, ao registo fotográfico ou videográfico.

A primeira atividade que foi realizada foi a escrita de uma história sobre a origem do Natal inventada pelas crianças de forma coletiva. Isto é, foram inicialmente definidos alguns elementos da história, como o(s) espaço(s), as personagens e o tempo, e, de seguida, cada criança disse uma frase inventada por si, tendo cada frase obrigatoriamente de fazer sentido tendo em conta as anteriores, construindo-se um texto. À medida que cada criança dizia a sua frase, esta era aperfeiçoada em conjunto e ditada para que todos obtivessem o mesmo texto, que foi lido na sua totalidade no final da atividade. Pereira e Azevedo (2005) defendem a realização de atividades de escrita guiada, baseada na interação entre professor e aluno, na qual o segundo essencialmente escreve o texto, contudo tem o constante apoio do professor, tal como aconteceu nesta atividade. Para além disso, referem a importância de realizar uma planificação adequada aos objetivos da atividade e de valorizar as ideias de cada um, não focando os erros, algo que também foi tido em consideração durante esta atividade. Por fim, é importante referir que, com este texto, as crianças

puderam diversificar os escritos, dado que normalmente escreviam, na primeira pessoa e sobre experiências pessoais, ao contrário do que aconteceu com este texto.

O apoio dado às crianças ao dizerem a sua frase foi ajustado de acordo com as características de cada um, e foi, sempre que possível, dado maioritariamente pelos colegas, dois aspetos benéficos para a aprendizagem, tal como já foi referido anteriormente. Para além disso, outro nível de diferenciação pedagógica desenvolvida nesta atividade foi o envolvimento da MR e da ML, as duas alunas com muitas dificuldades na leitura e escrita, que, apesar de terem também dado o seu contributo para o texto, não tiveram de o escrever, tendo recebido uma fotocópia do texto final, para juntarem ao seu diário de projeto. Isto aconteceu porque, tendo em conta as suas dificuldades acentuadas, esta seria uma atividade maçadora e demasiado difícil para elas, para além de que seria muito complexo para elas acompanharem o ritmo da turma na escrita. Como alternativa, e com os objetivos de aumentar a sua motivação e confiança neste domínio (Pereira & Azevedo, 2005) e de melhorar a sua noção da estrutura das frases e textos, as duas alunas ficaram encarregues de ditar as frases aos colegas após o aperfeiçoamento em grupo e de os ajudar quando surgiam dúvidas.

Esta foi uma atividade muito bem-sucedida, visto que todos os alunos, com diferentes níveis de apoio, contribuíram para o texto com uma frase adequada. Relativamente à correção ortográfica, houve níveis muito variados de sucesso, tendo, no entanto, todas as crianças cometido alguns erros, tal como já era previsto, dada a observação feita até ao momento, com a qual se percebeu que esta era uma das principais fragilidades do grupo. Para além disto, percebeu-se que esta foi uma atividade prazerosa para as crianças, apesar de ser um momento de escrita, algo que tendencialmente não agradava ao grupo, possivelmente por ter constituído um momento de trabalho cooperativo e por estar relacionado com um tema do seu interesse. Este prazer notou-se pelo entusiasmo demonstrado quando chegava a vez de cada um dizer a sua frase e ao ajudarem os colegas com as suas ideias, bem como através de alguns comentários, nomeadamente o pedido para não ser feito um intervalo enquanto a história não estivesse terminada apesar de estar na hora do recreio (pedido pelo MG e pela IC). No que diz respeito às alunas ML e MR, percebeu-se que, ao longo da atividade, o seu nível de motivação foi aumentando, e que se mostraram muito entusiasmadas por poderem ajudar os colegas. Foi claro que as duas crianças se foram sentindo gradualmente mais confortáveis nesta posição, até que eram elas próprias que se ofereciam para ajudar os colegas, perguntando quem tinha dúvidas, sem intervenção das estagiárias.

Conclui-se que esta foi uma boa atividade para dar início à terceira etapa do projeto, a execução, dado que, para além de motivar as crianças para aprenderem mais sobre as tradições, de modo a perceberem se algo do que inventaram era real, permitiu-lhes compreender que, por vezes, atividades que não parecem ser do nosso agrado podem ser divertidas com alguns ajustes. O único ponto menos positivo do desenrolar da atividade foi o tempo que demorou, que foi mais do que o planeado, dado este ter sido o primeiro contacto das crianças com uma atividade deste tipo. Relativamente à planificação do texto realizada no início, esta poderia ter sido mais detalhada, mencionando já alguns dos acontecimentos centrais, contudo não foi essa a estratégia escolhida para esta atividade, de modo a não limitar a criatividade de cada criança ao dizer a sua frase.

Outra atividade que foi realizada a pedido das crianças foi a confeção de um doce típico de Natal, tendo-se optado por bolachas de gengibre após uma votação entre as sugestões do grupo. Tendo em conta as restrições causadas pela pandemia, esta confeção efetuou-se criando uma pequena estação na mesa extra na parte detrás da sala, à qual se deslocava uma (ou duas) criança(s) de cada vez para realizar determinada tarefa, seguindo uma receita, projetada no quadro interativo. No fim da aula, colocaram-se as bolachas no forno, terminando estas de cozer durante o intervalo, e sendo distribuídas pelo grupo na parte da tarde para comerem e/ou guardarem para darem aos familiares. A culinária permite trabalhar conteúdos de todas as áreas de saber, dando-se especial ênfase à matemática, dado que esta ligação favorece a familiarização com grandezas e unidades, a realização de estimativas e a compreensão da importância da matemática na vida quotidiana (Almeida, 1998; Rodrigues, 2012), pelo que, ao longo da preparação das bolachas, foram focados conteúdos matemáticos, através, nomeadamente, da introdução de pequenos problemas relacionados com medida e grandezas. O contacto com este domínio, particularmente nos primeiros anos de escolaridade, deve envolver medição, manipulação, comparação e estimativa, de modo a contextualizar as aprendizagens e a linguagem geométrica, que não devem existir isoladamente nem ter como objetivo serem unicamente memorizadas, mas sim ajudar a sistematização e estruturação do pensamento (Abrantes et al., 1999). Deste modo, os alunos tiveram a oportunidade de medir os ingredientes, comparando as quantidades entre si, de realizar operações com base nestas quantidades e de tentar estimar as quantidades necessárias, verificando imediatamente de seguida a sua precisão.

Dado que apenas uma (ou duas) criança(s) participava(m) de cada vez, o resto do grupo, em simultâneo, ouvia canções de Natal de diversos países, por vezes tentando adivinhar o país de

origem e por vezes escolhendo eles próprios os países. Ao ouvirem as canções, eram incentivados a analisá-las brevemente e a compará-las entre si tendo em conta variados elementos musicais. É importante os alunos ouvirem, explorarem e refletirem sobre canções diversificadas, de forma descontraída, pelo que esta atividade menos estruturada se mostrou bastante relevante (Rodrigues, 1998; Rodrigues & Rodrigues, 2003). Para além disso, a inclusão de música num projeto sobre a multiculturalidade era indispensável, visto que a música é um aspeto central à individualidade de cada cultura, representando muitas vezes alguns dos valores ou especificidades da mesma (Trehub et al., 2015).

Esta atividade tinha objetivos menos concretos e mais fluídos, dado que o aspeto central era o envolvimento dos alunos nas tarefas, contudo pode afirmar-se que correu bem dado que todo o grupo participou entusiasmadamente nas tarefas, referindo aspetos relevantes das canções e compreendendo os conceitos matemáticos referentes à receita. Relativamente à confeção, percebeu-se o entusiasmo das crianças quando perguntavam “Quando é que as podemos comer?” (dito por RL) e quando voltavam à sala durante o intervalo para saberem se já estavam prontas. Ficou, também, claro que gostaram do sabor, nomeadamente quando a NM questionou “o meu pai não gosta de gengibre, posso comer a bolacha dele?”. Quanto à audição das canções, foi perceptível o envolvimento das crianças que referiam as canções de que gostavam mais e pediam para ouvirem canções de diversos países.

Originalmente, estava planeado esta atividade ser realizada em dois momentos separados, de modo a que os conteúdos relativos a cada uma das tarefas fossem adequadamente destacados e consolidados pelos alunos. No entanto, houve vários aspetos que influenciaram a decisão de fazer convergir as duas tarefas num só momento, sendo os mais relevantes o facto de a atividade de culinária não poder ser realizada em grande grupo, tendo em conta as restrições causadas pela pandemia, e a interrupção das atividades letivas em dois dias de semanas anteriores que atrasou a progressão planeada do projeto. Apesar destes contratemplos, foi possível realizar estas duas tarefas que eram bastante relevantes para a conclusão do projeto de acordo com os desejos do grupo, sendo, no entanto, relevante referir que idealmente seria dada mais ênfase aos conteúdos musicais, particularmente visto que esta é a única atividade em que é abordada a educação musical.

Como forma de comunicação e divulgação deste projeto (etapa quatro da MTP), foi preparado um teatro que foi filmado para enviar aos encarregados de educação. As crianças inventaram a história, sugerindo ideias livremente com base em tudo o que aprenderam sobre “O

Natal pelo Mundo”, ideias estas que foram mais tarde aperfeiçoadas e transformadas num texto dramático. No dia seguinte, as personagens foram distribuídas pelos alunos através de uma roleta virtual, e o teatro foi ensaiado algumas vezes, ao longo de dois dias, antes de ser gravado. Foi importante incluir este momento de expressão dramática em grande grupo, dado que, de acordo com Spolin (2010), as atividades dramáticas devem ser “uma experiência grupal que permite a alunos com capacidades diferentes expressarem-se simultaneamente enquanto desenvolvem habilidades e criatividade individuais” (p. 251). Foi muito relevante as crianças participarem em todas as etapas do desenvolvimento deste teatro, visto que, ao elaborarem a história, participarem na mesma e assistirem aos colegas, as crianças têm o papel de atores, encenadores e espetadores (Costa, 2003).

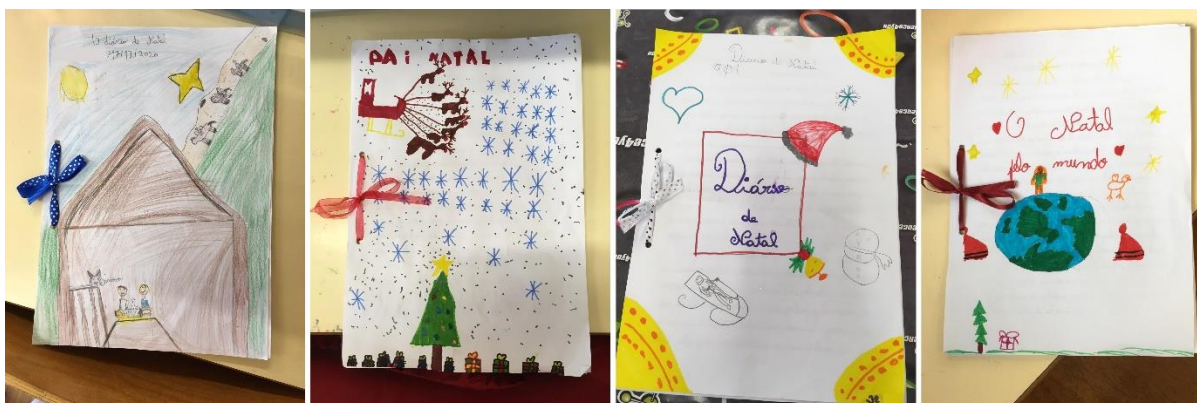
O teatro foi extremamente bem-sucedido, tendo todas as crianças dado o seu melhor para decorar as suas falas e apresentá-las de forma adequada. Houve, contudo, alguns contratemplos relacionados com este, dado que na escolha das personagens, por sorteio, nem todas as crianças ficaram com a personagem desejada, contudo todos conseguiram ultrapassar a sua frustração, esforçando-se com a sua personagem. Para além disso, houve uma criança que faltou no primeiro dia de ensaios, pelo que foi mais difícil para si. Foi também complicado definir o número de ensaios, dado que alguns alunos queriam tentar mais vezes ou gravar de novo (“temos de ensaiar mais para o teatro ficar perfeito”, dizia a IS), enquanto outros queriam passar à atividade seguinte (“Já sabemos as falas todas, vamos gravar”, dizia o GD). Apesar de tudo isto, percebeu-se que as crianças gostaram da experiência e que foi desafiadora para eles, tendo, contudo, o GP afirmado ter sentido demasiada pressão por ser uma das personagens principais. Idealmente, o teatro teria sido apresentado aos pais presencialmente, mas tal não foi possível devido às restrições causadas pela pandemia. Poderia, ainda, ter sido realizada uma videochamada para os pais assistirem ao teatro, contudo, não se considerou esta a melhor opção, dado a dificuldade de conciliar os horários laborais dos pais com o horário escolar.

Para além disso, foi construído um diário de projeto que continha todos os recursos e trabalhos realizados sobre o projeto, para o qual cada aluno desenhou uma capa de forma totalmente livre, tendo todas as folhas sido atadas de seguida. Foi interessante para as crianças esta construção de um livro de forma tão simples, tendo a EF exclamado “Fica mesmo igual a um livro” após as folhas terem sido atadas. Este diário foi um ponto de motivação ao longo de todo o projeto e a construção da capa (que foi a última aula antes das férias de Natal) constituiu um momento prazeroso de descontração e reflexão sobre todo o projeto, no qual as crianças puderam

partilhar o que sentiam. Idealmente, seria planeada uma pequena exposição com os diários, para os familiares, em que as crianças iam explicando tudo o que aprenderam, contudo tal não foi possível devido à situação pandémica. De modo a ser realizada uma divulgação ao longo de todo o projeto, promovendo a participação das famílias, poderia ter sido construído um *e-book*, um *padlet*, ou outro tipo de suporte digital, onde eram adicionadas descrições e fotografias das atividades à medida que estas eram desenvolvidas. Poderiam também ir sendo gravados pequenos vídeos, em que diferentes crianças explicavam aquilo que tinham aprendido. No entanto, apesar de consistir numa divulgação apenas no final do projeto, com este diário, as crianças tiveram a possibilidade de organizar todos os trabalhos e produções que tinham de forma organizada, tendo uma lembrança física deste projeto. Alguns exemplos das capas construídas pelos alunos podem ser observados na Figura 5.

Figura 5

*Exemplos de Capas do Diário de Projeto*



Em termos da avaliação do projeto, esta foi realizada continuamente ao longo do mesmo, quer através da observação e avaliação das crianças e consequente ajuste das planificações e estratégias posteriores, quer através de conversas com o grupo sobre a sua opinião acerca das atividades realizadas. Estas foram sempre maioritariamente positivas e a existência deste *feedback* contínuo permitiu que o projeto continuasse a ter interesse para o grupo e a ser benéfico para o seu processo de aprendizagem. Para além destes momentos, houve um momento de avaliação final na última semana do estágio, em que foram aplicados questionários individuais a 22 dos alunos, visto que duas crianças não estavam presentes no dia em que o mesmo foi aplicado nem nos dois dias seguintes (os últimos do estágio). Estes questionários mostraram, mais uma vez, que o grupo gostou do desenvolvimento do projeto e o avaliou de forma positiva, percebendo-se que apenas uma criança não estava particularmente interessada neste tema, mas

que todos, incluindo esta criança, consideraram que aprenderam coisas novas e interessantes através das atividades realizadas. Para além disso, conclui-se que os objetivos foram atingidos dado que todos os alunos referiram aprendizagens construídas sobre a origem das tradições portuguesas e sobre as tradições de outros países, e que todos os alunos, à exceção de um, afirmaram que era positiva a existência de diferentes tradições de Natal pelo mundo, porque “toda a gente celebra o Natal como quiser e cada pessoa gosta de fazer outras tradições” (LF) e “porque não era engraçado ter só uma tradição” (RC).

Relativamente a pontos fracos do projeto, uma criança referiu que queria ter realizado mais atividades no exterior, algo que poderia e deveria ter sido conjugado com atividades de Educação Física, que acabaram por não existir neste projeto. Esta área deveria ter estado presente por ser importantíssima nestas idades dado que está associada a um melhor desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional, para além de ajudar na formação de hábitos saudáveis para o futuro (Pioreschi et al., 2017; Vanderloo & Tucker, 2015). Originalmente, estava planeado terminar o projeto, após a realização do teatro, com um *peddypaper* à volta da escola que resumisse e consolidasse aquilo que foi aprendido, contudo, este não foi realizado por falta de tempo. Apesar desta limitação, bem como alguns outros pequenos aspetos mencionados por alguns alunos, percebeu-se que os alunos se envolveram bastante bem com o projeto, tendo todos eles partilhado o mesmo de algum modo com a sua família, o que mostra o interesse e motivação que esteve sempre presente.

Para além das atividades relacionadas com o projeto “O Natal pelo Mundo”, foram também realizadas diversas atividades e tarefas com outras temáticas e objetivos. Estes momentos foram sempre pensados e planificados tendo por base os conteúdos programáticos a aprender em dado momentos, bem como as características das crianças, os seus interesses, fragilidades e capacidades. Numa das semanas do estágio, foram planificados dois dias de aulas com atividades articuladas entre si. Os conteúdos trabalhados durante esses dois dias foram os sinais de pontuação (Português – gramática), as tabelas de frequência e conceitos relacionados, como moda, amplitude, máximo e mínimo [Matemática – Organização e Tratamento de Dados (OTD)], e o comércio (Estudo do Meio – sociedade). Para interligar todos estes conteúdos aparentemente desconectados uns dos outros foram utilizados os sinais de pontuação como personagens que lançavam desafios ao grupo relacionados com os diversos conteúdos, havendo, no final, uma atividade que abordou todas estas temáticas em simultâneo.

Assim, este conjunto de atividades teve início com a visualização de um vídeo de apresentação dos sinais de pontuação, no qual foram indicadas algumas características de cada um relacionadas com as suas funções nas frases. Ao longo das semanas anteriores, já se tinha concluído que a utilização de vídeos e outros recursos *online* era uma estratégia motivadora para o grupo, por ir ao encontro do seu interesse de ver vídeos no *Youtube*, algo que se verificou também nesta atividade, dado que os alunos pediram para ver o vídeo mais do que uma vez. Depois destas visualizações, foi dinamizada uma conversa sobre aquilo que tinha sido observado e sobre como as características de cada personagem se relacionavam com a utilização que as crianças já faziam dos sinais de pontuação. Finalizada esta conversa reflexiva, foram sistematizadas as funções de cada sinal de pontuação, privilegiando um ensino baseado em descrições adequadas e nas regularidades, dando ênfase a aspetos que “não decorrem de uma aquisição espontânea” (Costa et al., 2011, p.10), e mantendo sempre uma abordagem dialogal, que, como já foi mencionado anteriormente, é benéfica para o processo de aprendizagem (Ruthven et al., 2011). De seguida, procedeu-se à realização de exercícios para consolidar estes conteúdos, em grupo e individualmente. Com estas estratégias, partiu-se do conhecimento implícito dos alunos, ou seja, das regras gramaticais que estes já sabem e utilizam intuitivamente, através da sua qualidade enquanto falantes nativos, transformando aquele em conhecimento explícito através da observação, sistematização de dados e manipulação (Duarte, 2008; Santos et al., 2014).

Esta atividade foi muito bem-sucedida, notando-se níveis de envolvimento e de sucesso bastante altos, particularmente tendo em conta que era uma atividade inserida na área de Português, que tendia a ser aquela de que as crianças deste grupo menos gostavam. Depois do vídeo, os alunos tiveram mais interesse em perceberem as funções de cada sinal de pontuação e de que forma estas se relacionavam com as características de cada personagem, pelo que todos participaram na conversa, dizendo aquilo que já sabiam sobre os sinais de pontuação. Também na realização de exercícios, os alunos mostraram muito interesse e correção gramatical. Para além disso, ao longo das atividades seguintes, voltavam a lembrar as personagens e as suas características para os ajudar a diferenciar os sinais de pontuação, referindo aspetos como “o travessão é o que tem os ombros largos” (dito pela FR). Em retrospectiva, de modo a partir da descoberta, poderia ter sido mais benéfico realizar alguns exercícios antes da conversa sobre as funções de cada sinal de pontuação, incentivando as crianças a ativar os seus conhecimentos prévios de forma mais prática, compreendendo aquilo que estava certo e errado nas mesmas (Costa et al., 2011).

No momento seguinte, leu-se um pequeno texto e foram contabilizadas as vezes que cada sinal de pontuação aparecia. Com este registo, construiu-se uma tabela de frequência absoluta, algo que as crianças já tinham feito previamente, pelo que o foco foi colocado nos conceitos “frequência absoluta” e “moda”, sendo esta a primeira vez que as crianças contactavam com este último. De seguida, elaboraram-se duas outras tabelas, recorrendo, desta vez, a dados relativos às próprias crianças, tal como defendem Castro e Rodrigues (2008), visto que um ensino de conteúdos de OTD contextualizado na vida dos alunos facilita a compreensão de que o objetivo deste domínio é ajudá-los a sistematizar e a responder a questões do seu dia-a-dia. Assim, foram construídas uma tabela referente ao número de calçado de cada criança, e outra, como brincadeira, referente ao número preferido das crianças (ou simplesmente um número aleatório escolhido por cada um), e, a partir destas, foram introduzidos os conceitos “máximo”, “mínimo” e “amplitude”. A construção de cada tabela foi sempre seguida de uma reflexão em grande grupo, porque esta abordagem permite que as crianças organizem o seu pensamento e o partilhem com os colegas, consolidando o mesmo e tendo contacto com diferentes formas de pensar, trabalhando-se assim capacidades como a linguagem matemática, a fluência, a comunicação perante grupos, a compreensão conceptual e a argumentação (*National Council of Teacher of Mathematics, 2000*).

O conteúdo das tabelas de frequência tinha sido trabalhado no dia anterior com a professora titular, pelo que a maioria das crianças compreendia o seu funcionamento relativamente bem, contudo os termos moda, mínimo, máximo e amplitude foram introduzidos pela primeira vez neste dia. Apesar de inicialmente haver alguma confusão particularmente com a amplitude, todas as crianças mostraram compreender os conceitos e, como foram utilizados dados referentes às próprias vivências do grupo, o seu envolvimento na tarefa aumentou. Depois de ser explicado pela primeira vez e dados os exemplos, pediu-se a que quem não tivesse compreendido que o afirmasse. De seguida, criou-se um novo conjunto, a partir do qual foi explicado de forma ligeiramente diferente, e no qual estas crianças com mais dificuldades conseguiram indicar os elementos corretamente, mostrando então compreender os conceitos. Para além daquilo que foi feito nesta aula, estava planificada a construção de um gráfico de barras recorrendo a legos, contudo, visto que a professora titular já tinha abordado este conteúdo no dia anterior e as crianças tinham mostrado estarem familiarizadas com o mesmo, foi decidido utilizar o tempo destinado a este gráfico para construir tabelas referentes a diferentes conjuntos de

dados, de modo a garantir que todos compreendiam adequadamente os conceitos, dado que estes eram o centro da aula e não o gráfico de barras.

No segundo dia, o comércio foi o tema central e a primeira atividade desenvolvida foi o preenchimento de uma tabela (reforçando-se que era uma tabela diferente daquelas que foram realizadas no dia anterior) sobre o circuito comercial, tendo por base as lojas favoritas de cada sinal de pontuação. Assim, os alunos deviam partir das características dos sinais de pontuação referidas no vídeo (que voltou a ser visualizado) e adivinhar qual seria um local de comércio que cada sinal frequentaria regularmente. Para preencher esta tabela, as crianças tinham de ter em conta as suas experiências quotidianas, sendo que esta atividade serviu para aprofundar e sistematizar os conhecimentos que as crianças tinham do mundo que as rodeia, relacionando conteúdos das ciências físico-naturais, sociais e humanas e da tecnologia, tal como é defendido pela abordagem Ciências-Tecnologia-Sociedade (CTS). Esta abordagem permite que os conteúdos sejam ensinados de forma contextualizado ao invés de isolada, fornecendo às crianças saberes e ferramentas que as ajudam a lidar com problemas que possam surgir ao longo da vida (Martins, 2002).

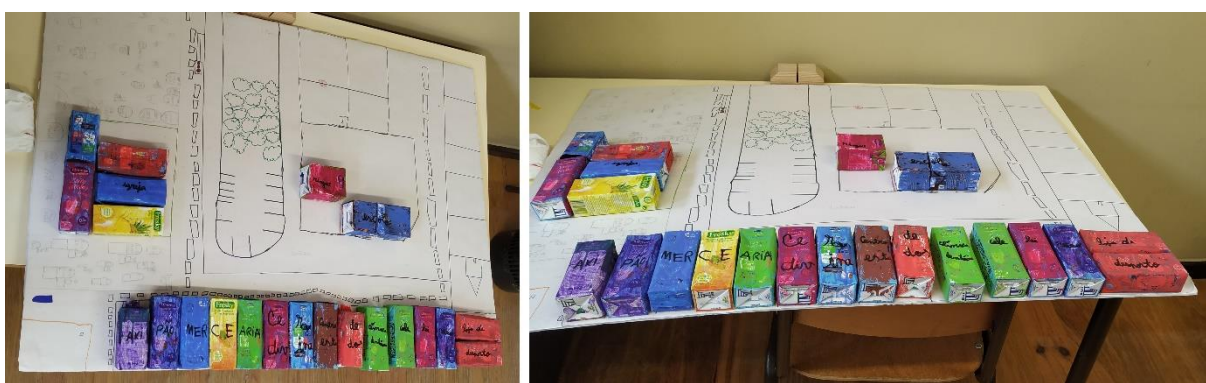
Esta tarefa correu bem, tendo as crianças mostrado interesse e compreensão dos conteúdos, mas teve alguns problemas na sua planificação e realização. Por um lado, ficou claro que todos os alunos compreenderam o circuito comercial, que foi explicado e sintetizado depois de a tabela ter sido totalmente preenchida, e que se divertiram ao tentarem definir a loja preferida de cada sinal de pontuação. Por outro lado, a tabela era bastante extensa, o que, por um lado, permitiu que todas as crianças participassem na atividade, contudo, como a atividade estava a ser realizada em conjunto com toda a turma, a mesma tornou-se repetitiva e cansativa, tendo a maioria dos alunos acabado por perder interesse. A estratégia que deveria ter sido utilizada, em alternativa, era o preenchimento de duas ou três linhas da tabela como forma de exemplo, e deixar o resto do preenchimento para ser realizado de forma individual, possivelmente até como trabalho de casa. Deste modo, os alunos conseguiriam mais facilmente perceber qualquer dúvida que poderia surgir e, para além disso, seria libertado algum tempo para as atividades seguintes, sobre as diferenças entre comércio tradicional e o grande comércio e sobre os direitos do consumidor, para que estes conteúdos fossem abordados de forma mais prolongada e focalizada, e não da forma apressada que acabou por acontecer.

Esta tabela debruçou-se mais sobre o circuito comercial, dado que os conteúdos relacionados com o comércio e outros espaços da localidade já tinham sido abordados

previamente. Para trabalhar esses conteúdos, foram mobilizados aspetos relacionados com os espaços do bairro em que a escola se insere, algo que Almeida (2019) concluiu ser “uma importante estratégia para conduzir os alunos no desenvolvimento de competências de localização e orientação espacial” (p. 66). Assim, foi primeiramente construída uma maquete representativa do espaço circundante da escola (Figura 6), baseada na análise de um mapa do mesmo espaço, dado que a leitura e construção de mapas e itinerários tinha sido trabalhada recentemente.

**Figura 6**

*Maquete Construída pelas Crianças*



Esta maquete foi construída com uma cartolina de *k-line* e alguns pacotes de leite reutilizados, e, para a construir, as crianças desempenharam diferentes funções, entre desenhar partes do mapa e pintar e colar os pacotes de leite. Apesar de a maquete ter sido construída neste dia para trabalhar os conteúdos referidos, era desejável que continuasse a ser utilizada ao longo de todo o ano, adicionando-se elementos quando tal fizer sentido consoante os conteúdos trabalhados. A construção de uma maquete foi uma atividade que motivou as crianças, pelo facto de ser mais dinâmica e permitir uma melhor compreensão dos conteúdos, uma vez que as crianças utilizaram materiais concretos e visualizaram as dimensões concretamente (Haliski & Silva, 2013; Pereira et al., 2014). Para além disso, o estudo de Santos (2018), entre outros, demonstra alguns resultados positivos da ligação entre as Artes Visuais e o Estudo do Meio no 1.º CEB, pelo que esta estratégia fazia todo o sentido conjugada com este conteúdo.

Outra atividade realizada para trabalhar o conteúdo dos espaços da localidade foi um jogo de mímica para as crianças adivinharem qual o espaço representado (esquadra, escola, biblioteca, padaria, supermercado, igreja, etc.). Para além da mímica, as crianças podiam escolher outras formas de representação/descrição, mas a mímica foi a estratégia incentivada e mais utilizada.

Tendo em conta que o jogo dramático é, para as crianças, um meio de descoberta e descodificação do mundo que as rodeia (Brown, 2016; Gauthier, 2000), atividades com base no mesmo são ideais para as crianças se apropriarem de conteúdos relacionados com o funcionamento do mundo à sua volta. No fim de cada representação, houve uma breve conversa entre os alunos sobre as funções do espaço em questão.

A maquete foi uma das atividades de que as crianças mais gostaram ao longo de todo o estágio, referindo a mesma variadas vezes depois desta aula, perguntando quando é que seriam adicionados novos elementos ou qual seria o próximo passo para a completar. Esta atividade correu melhor do que era esperado, dado que era uma atividade menos estruturada, na qual diferentes crianças faziam diferentes tarefas, pelo que se poderia gerar algum barulho. Apesar de ter sido uma aula mais ruidosa, algo que foi permitido desde que não interferisse com o trabalho de cada um, os alunos envolveram-se nas suas tarefas individuais ou grupais com gosto e de forma adequada, tendo todos colaborado uns com os outros de forma muito positiva. Com esta atividade estimulou-se, por um lado, a liberdade e autonomia das crianças e, por outro, o sentido de responsabilidade e de respeito pelos colegas. Em relação à atividade da mímica, esta foi também bem-sucedida, tendo todas as crianças encontrado uma forma de representar os espaços que permitiu os colegas adivinhá-los. Para além disso, na sua grande maioria, conseguiram indicar algumas das funções principais de cada espaço. Contudo, por ter acontecido na parte da tarde de um dia que, já de manhã, tinha sido pouco estruturado, houve vários momentos em que as crianças pareciam alheadas e desconcentradas do jogo, pelo que talvez este devesse ter sido realizada noutro momento, sendo neste momento privilegiada uma atividade mais estruturada e serena, possivelmente de registo.

Retomando as aulas centradas nos sinais de pontuação, foi planeado, para uma aula da parte da tarde, um jogo da barra do lenço para consolidar os conteúdos trabalhados. Neste jogo, o grupo foi dividido em duas equipas e, ao invés de ser atribuído a cada aluno um número, atribuiu-se-lhes um sinal de pontuação ou um dos conceitos de OTD trabalhados (moda, amplitude, máximo, mínimo) e um espaço da localidade. De acordo com Souza e Rojas (2008), a área de Educação Física, devido à sua pedagogia específica e aberta, é ótima para a parceria com diferentes áreas de conhecimento, o que aumenta o interesse e motivação dos alunos. Para além disso, a utilização de jogos tradicionais, tais como a barra do lenço, é “uma ferramenta de ensino singular devido às características que possuem e promovem, nomeadamente nas áreas motora, expressiva, afetiva, social e cultural” (Campos et al., 2018, p. 163). Este momento acabou, no

entanto, por não acontecer como planeado, porque as crianças se mostraram demasiado inquietas, visto que a atividade não pôde ser realizada no exterior por estar a chover, pelo que este jogo não seria benéfico, dado que eles não iriam compreender as regras do jogo.

Apesar de não se ter realizado uma atividade de Educação Física neste dia, houve uma outra que foi desenvolvida, relacionada com os conteúdos de leitura e construção de mapas e da orientação espacial. A noção de espaço, relações no espaço e orientação espacial, inerentes à deslocação das crianças em relação aos colegas, são pontos de integração entre a Matemática e a Educação Física (Medeiros, 2012), aliando-se, ainda, ao Estudo do Meio, quando se tem em consideração o conteúdo da leitura de mapas. Nesta atividade, as crianças espalharam-se pelo recreio e foram dadas indicações conforme uns mapas que tinham sido previamente desenhados pelas mesmas. As crianças que falhassem, saíam do campo de jogo, mas eram incentivadas a continuar a seguir as direções noutra local ou então eram elas próprias que davam as indicações aos seus colegas. As direções continuavam a ser dadas, tornando-se mais complexas, ou seja, incorporando múltiplos passos, até ficar apenas uma criança no espaço de jogo, que seria a vencedora. De seguida, repetia-se o jogo recorrendo a outro mapa.

Esta atividade foi bem-sucedida e foi muito apreciada pelas crianças, dado que foi uma atividade realizada no exterior, algo que não aconteceu muitas vezes, visto que, como foi referido, o espaço exterior é muito limitado em termos de recursos materiais. Tendo isto em conta, bem como o facto de a atividade ter sido realizada de forma descontraída, o que lembrou as crianças do recreio, os seus níveis de motivação estavam bastante altos (Pereira & Neto, 1997). Todos os alunos mostraram ter um bom domínio da lateralidade, à exceção de uma criança, que, apesar de sentir dificuldades, foi melhorando ao longo da aula. Todo o grupo seguiu as direções de forma adequada, e os alunos que deram as direções também o fizeram de forma clara para que os seus colegas conseguissem segui-las. Ao falharem a seguir as direções, não ficavam frustrados, afirmando “não faz mal, porque agora sou eu a dar as direções” (dito por ML). Tendo em conta que foi a primeira atividade de Educação Física realizada com as crianças, ainda não tinha sido formada uma compreensão das suas habilidades nesta área e, como tal, a atividade acabou por ser demasiado simples para grande parte do grupo, pelo que se tentou dificultar as direções dadas ao longo da atividade. Para além disso, tendo em conta a dificuldade de uma criança em particular de diferenciar entre a esquerda e a direita, deveria ter sido incorporado algum elemento que a ajudasse a fazer esta distinção, como uma alteração nas direções, contudo isto não aconteceu, o que pode ter feito com que esta aluna se sentisse desmotivada, apesar de não o ter aparentado.

Conclui-se que, na sua maioria, apesar de algumas limitações pontuais ou imprevistos, as atividades realizadas ao longo de todo o estágio foram bem-sucedidas e permitiram às crianças construir aprendizagens de forma significativa e motivadora. As principais lacunas gerais que podem ser destacadas deste período de intervenção são, por um lado, a falta de atividades de Música, que deveriam ter estado mais presentes, dado que o contacto dos alunos com a música traz inúmeros benefícios, sendo esta considerada “uma ferramenta que colabora para a formação integral da criança” (Tennroller & Cunha, 2012, p. 34), promovendo alegria e satisfação, bem como potencializando o desenvolvimento físico, motor, afetivo, social e cognitivo (Soares, 2008). Por outro lado, pode referir-se o fraco envolvimento da família, algo que já foi várias vezes provado como benéfico para o desenvolvimento dos alunos e para a construção de emoções positivas face à escola (Prego & Mata, 2012; Pereira et al., 2008). Com as restrições causadas pela pandemia, tornou-se difícil incluir os encarregados de educação de forma presencial, pelo que houve alguns momentos em que essa inclusão foi feita através da ajuda aos alunos em casa, entre outros aspetos, contudo o esforço realizado para contactar e integrar os familiares nos momentos educativos poderia e deveria ter sido maior.

Para finalizar, é importante referir a importância deste estágio para o desenvolvimento profissional da mestranda, particularmente por ter sido o primeiro contacto formal com o ensino do 1.º CEB. Esta experiência permitiu e proporcionou um vasto crescimento profissional, demonstrando os aspetos mais interessantes e divertidos deste nível de educação, bem como fornecendo diversas ferramentas para melhorar os aspetos em que ainda eram sentidas dificuldades. Um destes aspetos foi a gestão de tempo, que foi a principal limitação sentida, e que, através da PES, foi compreendida e trabalhada fortemente, com a ajuda da professora cooperante e da supervisora institucional. Esta primeira experiência no 1.º CEB consolidou a escolha de um perfil duplo como a melhor opção de formação da mestranda, independentemente do futuro profissional, dado que os conhecimentos adquiridos se mostrarão extremamente relevantes em ambos os níveis educativos.

# METARREFLEXÃO

Para concluir o presente relatório, é agora apresentada uma reflexão final que traduz todo o percurso atravessado no decorrer desta PES e o progresso efetuado, em grande parte, graças à mesma. Como já foi evidenciado ao longo do presente relatório, são estes momentos de reflexão crítica e a manutenção de uma postura reflexiva e indagadora constantemente que favorecem a evolução das concepções e o crescimento enquanto (futura) profissional e enquanto cidadã de um mundo em constante mudança e atualização.

A existência de uma prática educativa é crucial para a formação inicial de docente, visto que permite aos estudantes colocarem em prática tudo aquilo que foi aprendido até ao momento, bem como compreender por completo os princípios pedagógicos, administrativos e organizacionais inerentes ao trabalho no campo (Borsoi, 2008). Pelozo (2007) concorda com esta perceção da intervenção em situações educativas, afirmando, ainda, que é uma forma de interligar todas as unidades curriculares do curso e todos os conteúdos trabalhados nas mesmas, compreendendo, realmente, a sua complementaridade num contexto de educação. Sendo uma prática educativa supervisionada, as estagiárias contaram sempre com o apoio das supervisoras institucionais, o que ajudou a acalmar algumas das ansiedades e a estabelecer uma transição mais suave e harmoniosa entre a formação teórica inicial e a prática educativa profissional. Compreende-se, assim, de uma forma mais intensa e profunda, a relevância do trabalho colaborativo ao longo da formação, quer inicial, quer contínua.

Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) referem os três aspetos centrais para o sucesso de um docente, as capacidades, as ações e os pensamentos. Ao longo destes estágios, houve uma clara evolução de todos eles, viabilizada pelas interações com as crianças, pelo trabalho colaborativo com as orientadoras cooperantes, com as supervisoras institucionais e com o par pedagógico e pela reflexão crítica contínua e permanente. Durante a PES, foram, evidentemente, sentidas dificuldades e ansiedades e surgiram certos contratemplos, contudo, mantendo uma visão de que o erro é o que permite a evolução, estes foram sendo ultrapassados. Ao ser encontrada uma fragilidade, a mesma era trabalhada (e continuará, ainda, a ser trabalhada), para garantir que, no futuro, esse aspeto se tornaria um ponto forte, sendo pedida ajuda quando necessário, particularmente às orientadoras cooperantes.

Os principais receios sentidos ao ingressar na PES foram, então, em relação ao 1.º CEB, a falta de experiência prática prévia, visto este ser o primeiro estágio nesta valência e todo o

contacto prévio com crianças na faixa etária dos oito e nove anos ter sido num contexto informal. Em termos do estágio na EPE, por ter sido desenvolvido após o estágio no 1.º CEB, houve algum medo de trazer uma perspetiva escolarizada ou “escolarizadora”, por ter sido essa a experiência no primeiro semestre. A realidade é que ambos os receios foram, até certo ponto, justificados, visto que, por um lado, no 1.º CEB, foi estabelecida com as crianças uma relação inicial demasiado informal, típica de uma relação mais familiar ou amigável, ao invés de uma relação entre professor e aluno. De certa forma, isto facilitou o estabelecimento de uma relação afetiva com as crianças, contudo dificultou um pouco as intervenções iniciais. Por outro lado, na PES na EPE, houve uma tendência (inconsciente) inicial de privilegiar os conhecimentos adquiridos sobre as experiências vividas e a exploração livre, favorecendo uma perspetiva demasiado transmissiva e escolarizada. Na EPE, como já foi referido, são importantes os conhecimentos e os conteúdos adquiridos pelas crianças, contudo, a exploração e o processo de aprendizagem que permitem chegar aos mesmos são muito mais centrais (Lemos, 2017; Sousa, 2018). Apesar de isto ser compreendido pela mestranda, no início do estágio, devido às vivências experienciadas no 1.º CEB, este aspeto acabou por ser negligenciado, prejudicando a aprendizagem das crianças. No entanto, estas limitações, ao serem notadas, foram ultrapassadas rapidamente e aperfeiçoadas ao longo dos estágios, mantendo-se sempre uma postura reflexiva e ávida por melhorar e evoluir.

Estas fragilidades, juntamente com todas as outras sentidas, nomeadamente a gestão do tempo, a organização dos materiais e a definição de objetivos na EPE, forneceram uma amplificada e aprofundada compreensão sobre esses aspetos e noção da sua importância. Relativamente à relação estabelecida com as crianças no 1.º CEB, este contratempo favoreceu o entendimento das interações entre crianças e adulto como formas de aprendizagem, por si só, e como influenciadoras do desenvolvimento das primeiras (Lopes da Silva et al., 2016). Quanto à mudança do 1.º CEB para a EPE, este aspeto inspirou uma nova perspetiva sobre a importância duma transição suave da EPE para o 1.º CEB e, conseqüentemente, uma acrescida valorização do perfil duplo de docência. Este perfil confere às docentes uma maior sensibilidade para essa transição educativa, garantindo-lhes uma formação mais abrangente e holística. Assim, há uma mais profunda compreensão das diferenças e das semelhanças entre os dois níveis de educação e do que deve ser feito para que a transição entre eles seja uma experiência positiva. É crucial, e a PES apenas reforçou isso, que a EPE não seja vista como uma preparação para o 1.º CEB, mas sim que o 1.º CEB seja visto como uma continuação da EPE (Ribeiro, 2002). Deste modo, os currículos são construídos e organizados com base nas aprendizagens prévias das crianças, as atividades

são desenvolvidas partindo dos interesses e necessidades das crianças e a avaliação é realizada com base na evolução individual de cada um e não em normas que não estão ajustadas às especificidades de cada um.

Como foi notório pela explicitação das principais limitações da PES, a transição entre estágios não esteve ao nível daquilo que deve ser exigido, particularmente de uma docente habilitada para ambas as valências de EPE e de 1.º CEB. Esta transição foi marcada por muita ansiedade e algum receio, que acabaram por afetar a atuação e todas as ações desenvolvidas no estágio, particularmente no início do mesmo. Ao sentir isto, a tendência devia ter sido de autorreflexão de modo a perceber a origem destas emoções para as conseguir ultrapassar, contudo, esta reflexão profunda surgiu mais tarde do que seria pretendido. De qualquer modo, a tendência “escolarizadora” foi corrigida e este contratempo demonstrou a importância de os docentes manterem uma atitude crítica relativamente à sua atuação, visto que se tornou claro que todas as ações dos educadores e professores têm o potencial de impactar fortemente a educação e o desenvolvimento das crianças.

Esta PES evidenciou a importância de uma metodologia como a MTP, por preconizar o papel ativo da criança em todos os aspetos da vida no jardim-de-infância e na escola do 1.º CEB, desde a planificação de atividades à organização do espaço, e por privilegiar os interesses e necessidades de cada criança sobre os conteúdos e habilidades considerados ideais. Como refere Vasconcelos (2009), um dos principais focos da educação básica devia ser, tal como preconiza a MTP,

colocar o bem-estar e o desenvolvimento e aprendizagem no cerne do trabalho com os primeiros anos, ao mesmo tempo que se respeita a agência da criança e as estratégias naturais de aprendizagem, tomando uma atitude de escuta e escolhendo a documentação pedagógica como formas centrais de trabalhar e avaliar crianças pequenas, e introduzindo desde cedo as crianças aos valores democráticos, no sentido de aprenderem a viver juntos (adultos e crianças) de uma forma “respeitadora” e “dialógica” (p. 208)

A PES permitiu observar e experienciar em primeira mão a importância de todos estes aspetos, valorizando-os ainda mais. Não só estes, mas todos os pressupostos teóricos e legais que têm vindo a ser abordados ao longo de todo o percurso de formação inicial ganham uma nova significância quando são verdadeiramente postos em prática, compreendendo-se verdadeiramente que, sem eles, a educação de infância não é tão valiosa nem significativa.

Também a metodologia de Investigação-Ação, apesar de ter sido adotada apenas uma aproximação da mesma, foi dignificada nesta PES, nos olhos da mestranda, visto que “a intencionalidade educativa só pode decorrer do processo reflexivo de observação, planeamento,

acção e avaliação, procurando-se adequar a prática do educador/professor às actuais capacidades e necessidades das crianças” (Portugal, 2009, p. 64). Este processo foi experienciado ao longo destes estágios de uma forma que nunca tinha sido antes, sendo também entendida e interiorizada a sua relevância para a formação de um docente de qualidade, focada na criança e nas suas necessidades e preocupada com a constante adequação a todo e qualquer grupo em que se insere.

Este relatório é concluído, então, reiterando a importância desta PES para a formação inicial da mestrandia, dado que proporcionou, através da prática, uma percepção sobre os pontos fortes e os aspetos que precisam, ainda, de trabalho para a constituição de uma docente competente. Esta intervenção prática e todas as decisões implícitas à mesma são um primeiro passo na construção de uma identidade profissional, visto que tem início a consciencialização sobre as habilidades e fragilidades, sobre os métodos de educação e as estratégias consideradas mais relevantes e adequadas para os diferentes contextos, entre tantos outros aspetos (Pelozo, 2007). Esta experiência da realidade escolar em contexto educativo obriga, ainda, a estagiária a refletir sobre os desafios e os incentivos da profissão, o que “permitirá que o aluno/estagiário reafirme sua escolha pela profissão” (Pelozo, 2007, p. 2).

É, por fim, importante referir que esta foi apenas a primeira etapa de uma formação que se prolongará por toda a vida. Embora a formação inicial seja extremamente significativa e importante para o percurso profissional e pessoal de um docente, não engloba em si tudo o que um docente tem de saber e conhecer. Num mundo em constante evolução e mudança, é crucial que os professores e educadores de infância estejam, também, em constante atualização, para que consigam adaptar as suas práticas às características de cada contexto, de cada grupo e de cada criança. Para isso, é fundamental terem uma postura não só reflexiva, como já foi mencionado inúmeras vezes, mas também indagadora e curiosa, nunca estando satisfeito no seu conhecimento, porque há sempre algo mais a aprender e algum aspeto da prática a melhorar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A matemática na educação básica*. Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Adler, S. (2011). Teacher epistemology and collective narratives: Interrogating teaching and diversity. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 609–618.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.015>
- Alarcão, I. (2001). A escola reflexiva. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 15–30). Artmed Editora.
- Almeida, D. (2019). *O meio local como recurso para o desenvolvimento de competências de localização e orientação espacial (1.ª CEB)* [Relatório de estágio]. Escola Superior de Educação de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/11102>
- Almeida, T. (1998). Aulas de culinária para crianças. *Comunicação & Educação*, 13, 110–114.  
<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i13p110-114>
- Amado, J. (2017). *Manual da investigação qualitativa em educação* (3.ª Ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, L. (1998). Sobre crocodilos e avestruzes: Falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In J. Aquino (Org.), *Diferenças e preconceito na escola: Alternativas teóricas e práticas* (pp. 11–30). Summus Editorial.
- Aragão, M. (2011). *Articulação vertical das ciências naturais* [Dissertação de mestrado]. Instituto de Educação da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/18594>
- Ausubel, D. (1968). *Education psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Ausubel, D. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Springer Science & Business Media.
- Azevedo, G., Rheingantz, P., & Bastos, L. (2004, 11–15 de outubro). *O espaço da escola como o "lugar" do conhecimento: Um estudo de avaliação de desempenho com abordagem interacionista* [Comunicação]. NUTAU' 2004, São Paulo, SP, Brasil.

- Barros, E., Camargo, R., & Rosa, M. (2011). Vigotski e o teatro: Descobertas, relações e revelações. *Psicologia em Estudo*, 16(2), 229–240. <https://doi.org/10.1590/s1413-73722011000200006>
- Beane, J. (2003). Integração curricular: A essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3(2), 91–110.  
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.htm>
- Beckley, P. (2010). Play and a constructivist approach to literacy learning: Comparing settings in Norway and England. In J. Moyles (Ed.), *Thinking about play: Developing a reflective approach* (pp. 61–78). Open University Press
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores: Perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em educação*, 2(4), 127–140.  
<http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/103>
- Bento, G., & Dias, G. (2017). Cozinha de lama: Ingredientes essenciais e contributos para o desenvolvimento e aprendizagem. In L. Menezes, A. Cardoso, B. Rego, J. Balula, M. Figueiredo, & S. Felizardo (Eds.), *Olhares sobre a educação: Em torno da formação de professores* (pp. 182–190). Escola Superior de Educação de Viseu.
- Boavida, A., & Ponte, J. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43–55). APM.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Borssoi, B. (2008, 11–13 de novembro). *O estágio na formação docente: Da teoria a prática, ação-reflexão* [Comunicação]. Simpósio Nacional de Educação, Cascavel, PR, Brasil.
- Brown, V. (2016). Drama as a valuable learning medium in early childhood. *Arts Education Policy Review*, 118(3), 164–171. <https://doi.org/10.1080/10632913.2016.1244780>
- Bunting, P. (2020). *As formigas vão salvar o planeta*. Booksmile.
- Caetano, A. (2004). A mudança dos professores pela investigação–acção. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(1), 97–118. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417106>
- Campos, F., Leandro, C., Martins, F., Melo, R., Gomes, R., Mendes, R., & Damásio, A. (2018). Os jogos, as lengalengas e as danças tradicionais infantis: Proposta de recriação e trabalho interdisciplinar. In G. Galdón, C. Milla, L. Mora, R. Gutiérrez, & A. Sánchez (Eds.), *Educación*

*a través del deporte: actividad física y valores* (pp. 163–177). Asociación Didáctica Andalucía.

Cardoso, A., & Rego, B. (2017). Metodologias de investigação na formação de professores: A investigação-ação e o estudo de caso. In L. Menezes, A. Cardoso, B. Rego, J. Balula, M. Figueiredo, & S. Felizardo (Eds.), *Olhares sobre a educação: Em torno da formação de professores* (pp. 21–33). Escola Superior de Educação de Viseu.

Carle, E. (2019). *A joaninha resmungona*. Kalandraka.

Carruthers, E. (2007). Children's outdoor experiences: a sense of adventure? In J. Moyles (Ed.), *Early years foundations: Meeting the challenge* (pp. 173–184). Open University Press.

Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Clima, G., & Baruzzi, A. (2020). *Olá, borboleta*. Edições ASA.

Cortesão, L. (1993). Projecto, interface de expectativa e de intervenção. In E. Leite, M. Malpique, & M. Santos (Eds.), *Trabalho de projecto 2: Leituras comentadas* (pp. 81–89). Edições Afrontamento.

Cosme, A. (2018). *Projeto de autonomia e flexibilidade curricular (PAFC): Estudo avaliativo da experiência pedagógica desenvolvida em 2017/2018 ao abrigo do despacho nº 5908/2017*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. <https://www.dge.mec.pt/noticias/pafc-estudo-avaliativo-da-experiencia-pedagogica-desenvolvida-em-20172018-ao-abrigo-do>

Cosme, A., & Trindade, R. (2019). O projeto de autonomia e flexibilidade curricular: Que desafios curriculares e pedagógicos?. *Revista de Estudos Curriculares*, 2(10), 22–38. <https://hdl.handle.net/10216/127450>

Costa, A. (1999). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. Edição do Conselho Nacional de Educação.

Costa, I. (2003). *O desejo de teatro: O instinto do jogo teatral como dado antropológico*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Costa, J., Cabral, A., Santiago, A., & Viegas, F. (2011). *Conhecimento explícito da língua: Guião de implementação do programa*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 8(2), 455-479. <http://hdl.handle.net/1822/10148>
- Cruz, A., Rocha, M., Peres, N., & Sousa, T. (2019). Avaliação: Como documentar o processo. *Escola Moderna*, 6(7), 9-15
- Cunha, F., & Uva, M. (2016). A aprendizagem cooperativa: Perspetiva de docentes e crianças. *Interacções*, 12(41), 133-159. <https://doi.org/10.25755/int.10839>
- Dallabona, S., & Mendes, S. (2004). O lúdico na educação infantil: Jogar, brincar, uma forma de educar. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, 1(4), 107-112. <https://conteudopedagogico.files.wordpress.com/2011/02/o-lidico-na-educacao-infantil.pdf>
- Deslandes, R. (2001). A vision of home-school partnership: Three complementary conceptual frameworks. In F. Smit, K. van der Wolf, & P. Sleegers (Eds.), *A bridge to the future: Collaboration between parents, schools and communities* (pp. 11-23). University Nijmegen.
- Dessen, M., & Polonia, A. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32. <https://doi.org/10.1590/s0103-863x2007000100003>
- Dewey, J. (1997). *Experience & education*. Touchstone
- Dewey, J. (2004). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Aakar Books.
- Dias, D., Correia, M., & Martins, C. (2017). *As ciências em tempo de natal: uma proposta didática interdisciplinar para o 1º ciclo*. Casa das Ciências.
- Dori, Y., & Herscovitz, O. (1999). Question-posing capability as an alternative evaluation method: Analysis of an environmental case study. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(4), 411-430. [https://doi.org/10.1002/\(sici\)1098-2736\(199904\)36:4%3C411::aid-tea2%3E3.0.co;2-e](https://doi.org/10.1002/(sici)1098-2736(199904)36:4%3C411::aid-tea2%3E3.0.co;2-e)

- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Duarte, M. (1999). Investigação em ensino das ciências: Influências ao nível dos manuais escolares. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(2), 227-248.  
<http://hdl.handle.net/1822/494>
- Dubar, C. (1997). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto Editora.
- Edwards, C. (1998). Partner, nurturer, and guide: The role of the teacher. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach - Advanced reflections* (2.ª Ed.) (pp. 179-198). Greenwood Publishing Group.
- Edwards, C. (2002). Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early childhood research & practice*, 4(1), 2-24.  
[https://www.researchgate.net/publication/26390918\\_Three\\_Approaches\\_from\\_Europe\\_Waldorf\\_Montessori\\_and\\_Reggio\\_Emilia](https://www.researchgate.net/publication/26390918_Three_Approaches_from_Europe_Waldorf_Montessori_and_Reggio_Emilia)
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1998). Introduction: Background and starting points. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach - Advanced reflections* (2.ª Ed.) (pp. 5-25). Greenwood Publishing Group.
- Eisner, E. (1979). *The educational imagination on the design and evaluation of school programs*. Macmillan Publishing Co., Inc.
- Ferreira, C. (2006). A avaliação formativa vivida pelos professores do 1º ciclo do ensino básico. *revista portuguesa de pedagogia*, 40(3), 71-94. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_40-3\\_3](https://doi.org/10.14195/1647-8614_40-3_3)
- Ferreira, C. (2009). A avaliação na metodologia de trabalho de projecto: Uma experiência na formação de professores. *revista portuguesa de pedagogia*, 43(1), 143-158.  
[https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_43-1\\_7](https://doi.org/10.14195/1647-8614_43-1_7)
- Fialho, A., & Condessa, I. (2013). (Re)Aprender a brincar: Memórias de infância dos seniores das ilhas Terceira e Graciosa. In T. Medeiros, C. Ribeiro, B. Miúdo, & A. Fialho (Coords.), *Envelhecer e conviver* (pp. 153-170). Letras Lavadas Edições.

- Figueiredo, M. (2017). A realização de investigação na formação inicial de professores: Olhares e interpretações. In L. Menezes, A. Cardoso, B. Rego, J. Balula, M. Figueiredo, & S. Felizardo (Eds.), *Olhares sobre a educação: Em torno da formação de professores* (pp. 11-20). Escola Superior de Educação de Viseu.
- Flores, M. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, 33(3), 182-188. <https://www.redalyc.org/pdf/848/84816931003.pdf>
- Flores, P., Eça, L., Rodrigues, S., & Quintas, C. (2015). A cidadania e as TIC: Projeto no 1ºCEB. In L. Oliveira, M. Flores, M. Moreira, E. Fernandes, P. Santos, D. Pereira, D. Mesquita, S. Fernandes, & C. Pinheiro (Orgs.), *Colóquio desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores* (pp. 170-177). Universidade do Minho.
- Folque, M. (2018). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (3.ª Ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2007). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (3.ª Ed.) (pp. 10-12). Porto Editora.
- Fortunato, I. (2010). Pedagogia da escuta: Currículos e projetos em Reggio Emilia. *Quaestio: Revista de Estudos de Educação*, 12(1), 159-169. <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/182>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.
- Galindo, W. (2004). A construção da identidade profissional docente. *Psicologia: ciência e profissão*, 24(2), 14-23. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v24n2/v24n2a03.pdf>
- Gandini, L. (1998). Educational and caring spaces. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – Advanced reflections* (2.ª Ed.) (pp. 161-178). Greenwood Publishing Group.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gauthier, H. (2000). *Fazer teatro desde os cinco anos*. Livraria Minerva Editora.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito: Teoria e prática* (4.ª Ed.). Celta Editora.
- Gomes, M. (2011). *A pedagogia diferenciada na construção da escola para todos: Conceitos, estratégias e práticas*. Ed. Ecopy.

- González, P. (2002). *O movimento da escola moderna: Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto Editora.
- Grave-Resendes, L. (1989). *Niza's pedagogical model: A real life experience based approach to literacy* [Tese de doutoramento]. Boston University School of Education.
- Grígoli, J., Teixeira, L., Lima, C., Silva, A., & Vasconcellos, M. (2007). A formação do professor investigador na escola e as possibilidades da pesquisa colaborativa: Um retrato sem retoques. *Revista Lusófona de Educação*, 10(10), 81-95.  
<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/635>
- Gupta, A. (2009). Vygotskian perspectives on using dramatic play to enhance children's development and balance creativity with structure in the early childhood classroom. *Early Child Development and Care*, 179(8), 1041-1054.  
<https://doi.org/10.1080/03004430701731654>
- Haliski, A., & Silva, S. (2013). Utilização da modelagem para explorar conceitos matemáticos por meio de construção de maquete. *Revista Eletrônica FAFIT/FACIC*, 4(1), 43-56.  
<http://www.fafit.com.br/revista/index.php/fafit/article/view/64>
- Hall, K., & Arsenault, I. (2020). *A abelha*. Orfeu Negro.
- Hastie, P., Martin, E., & Buchanan, A. (2006). Stepping out of the norm: An examination of praxis for a culturally-relevant pedagogy for African-American children. *Journal of Curriculum Studies*, 38(3), 293-306. <https://doi.org/10.1080/00220270500296630>
- Henrique, M. (2011). Diferenciação pedagógica: Da teoria à prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, 167-187.  
[https://www.researchgate.net/publication/299813518\\_Diferenciacao\\_Pedagogica\\_da\\_Teoria\\_a\\_Pratica](https://www.researchgate.net/publication/299813518_Diferenciacao_Pedagogica_da_Teoria_a_Pratica)
- Henriques, A. (2007). *O professor do 1º ciclo e a educação intercultural (flexibilidade curricular e especificidade da organização educativa): Estudo de caso* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Portucalense. <http://hdl.handle.net/11328/35>
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Weikart, D., & Banett, B. (1995). *A criança em ação* (4.ª Ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

- Katz, L. (1995). *The benefits of mixed age grouping*. Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Katz, L. (1998). What can we learn from Reggio Emilia?. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – Advanced reflections* (2.<sup>a</sup> Ed.) (pp. 27–45). Greenwood Publishing Group.
- Kilpatrick, W. (2007). *O método de projecto*. Edições Pedagogo.
- LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(3), 115–122. <https://doi.org/10.1080/10459880903472876>
- Leão, D. (1999). Paradigmas contemporâneos de educação: Escola tradicional e escola construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, 107, 187–206. <https://doi.org/10.1590/s0100-15741999000200008>
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87–92. <https://doi.org/10.4013/edu.2012.161.09>
- Lemos, A. (2017). Um olhar sobre as OCEPE: Refletir o presente e perspetivar o futuro. *Cadernos de Educação de Infância*, 110, 5–10. <http://hdl.handle.net/10400.26/22352>
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Lillard, P. (1972). *Montessori: A modern approach*. Schocken Books.
- Lima, L. (2011). *A escola como organização e a participação na organização escolar: Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)* (2.<sup>a</sup> Ed.). Universidade do Minho.
- Lima, J., & Fialho, A. (2015). Colaboração entre professores e percepções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. *Revista portuguesa de pedagogia*, 49(2), 27–53. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_49-2\\_2](https://doi.org/10.14195/1647-8614_49-2_2)
- Lima, L., Afonso, A., & Gomes, C. (2019). Posfácio: Possibilidades e limites de políticas e práticas socioeducativas de inclusão. In F. Antunes (Org.), *Remar contra as desigualdades em educação: Práticas, vozes, percursos* (pp. 165–179). Edições Húmus.

- Lino, D. (2007). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (3.ª Ed.) (pp. 93-121). Porto Editora.
- Lobo, A. (2013). *Avaliação de manuais escolares de português* [Tese de mestrado]. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.  
<http://hdl.handle.net/10400.26/12145>
- Lopes, M. (2007). *Construção de identidades e formação de professores* [Relatório da Disciplina]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Marchão, A. (2016). Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim-de-infância. *Revista Lusófona de Educação*, 32(32), 47-58.  
<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5512>
- Marquez, C. (2011, 18-20 de maio). *Aprender brincando* [Comunicação]. IV Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, Goiânia, GO, Brasil.
- 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.
- Marta, M. (2017). As TIC no jardim de infância: Uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de estudos e investigación en psicología y educación*, 13, 43-46.  
<https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13>
- Martins, C. (2010). *O uso do manual escolar no ensino da matemática: um estudo com professores do 2.º ciclo do Ensino Básico* [Tese de mestrado]. Instituto de Educação da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/14606>
- Martins, I. (2002). Problemas e perspectivas sobre a integração CTS. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 28-39.  
[http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC\\_1\\_1\\_2.pdf](http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_1_2.pdf)
- Martins, M. (2012). *Manuais e transversalidade da língua portuguesa na leitura: Um estudo no Ensino Básico* [Tese de doutoramento]. Universidade de Aveiro.  
<http://hdl.handle.net/10773/9194>
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias: Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Matos, M. (2012). Reuniões de pais e trabalho com as famílias. *Cadernos de Educação de Infância*, 97, 47-50.
- Medeiros, F. (2012). *A educação físico-motora na educação pré-escolar e no ensino do 1.º ciclo do ensino básico: Pensar em práticas de intervenção promotoras de aprendizagens* [Relatório de estágio]. Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/1663>
- Mendes, M., & Delgado, C. (2008). *Geometria: Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Monteiro, J. (1996). As instalações e os equipamentos para Educação Física no 1.º ciclo do Ensino Básico. *Boletim SPEF*, 14, 55-64.  
<https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/180>
- Montessori, M. (1964). *Dr. Montessori's own handbook*. Robert Bentley.
- Montessori, M. (2004). *The Montessori method: The origins of an educational Innovation*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Moyles, J. (2010). Introduction. In J. Moyles (Ed.), *Thinking about play: Developing a reflective approach* (pp. 1-9). Open University Press.
- Neto, C. (2001). A criança e o jogo: Perspectivas de investigação. In B. Pereira, & A. Pinto (Coords.), *A escola e a criança em risco: Intervir para prevenir* (pp. 31-51). Edições ASA.
- Neto, C., & Lopes, F. (2017). *Brincar em Cascais*. CERCICA.
- Neto, C., & Malho, M. (2004). Espaço urbano e independência de mobilidade na infância. *Boletim do IAC*, 73(11), 1-4. [https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Neto-6/publication/267388665\\_Espaco\\_urbano\\_e\\_a\\_independencia\\_de\\_mobilidade\\_na\\_infancia/links/54e3761a0cf2b2314f5d2ec6/Espaco-urbano-e-a-independencia-de-mobilidade-na-infancia.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Neto-6/publication/267388665_Espaco_urbano_e_a_independencia_de_mobilidade_na_infancia/links/54e3761a0cf2b2314f5d2ec6/Espaco-urbano-e-a-independencia-de-mobilidade-na-infancia.pdf)
- Newmann, F., Smith, B., Allensworth, E., & Bryk, A. (2001). Instructional program coherence: What it is and why it should guide school improvement policy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(4), 297-321. <https://doi.org/10.3102/01623737023004297>

- Niza, S. (1992). Em comum assumimos uma educação democrática. In G. Vilhena, J. Soares, & M. Henriques (Orgs.), *Nos 25 anos do movimento da escola moderna portuguesa* (pp. 39–47). Movimento da Escola Moderna.
- Niza, S. (2007). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (3.ª Ed.) (pp. 123–142). Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13–33). Dom Quixote.
- Nunes, T. (2004). *Colaboração escola-família: para uma escola culturalmente heterogénea*. Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Oldfather, P., West, J., White, J., & Wilmarth, J. (1999). *Learning through children's eyes: Social constructivism and the desire to learn*. American Psychological Association.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (3.ª Ed.) (pp. 13–42). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007b). A contextualização do modelo curricular *High-Scope* no âmbito do projeto infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (3.ª Ed.) (pp. 43–92). Porto Editora.
- Papatheodorou, T. (2010). The pedagogy of play(ful) learning environments. In J. Moyles (Ed.), *Thinking about play: Developing a reflective approach* (pp. 145–163). Open University Press.
- Pelizzari, A., Kriegl, M., Baron, M., Finck, N., & Dorocinski, S. (2002). Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. *revista PEC*, 2(1), 37–42.  
<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>
- Pelozo, R. (2007). Prática de ensino e o estágio supervisionado enquanto mediação entre ensino, pesquisa e extensão. *Revista Científica Eletrônica de Pedagogia*, 5(10), 1–7.

[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/2010/Pedagogia/aprategiossuperv.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/aprategiossuperv.pdf)

- Pereira, L., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar a escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Areal Editores.
- Pereira, B., & Neto, C. (1997). A infância e as práticas lúdicas: Estudo das actividades de tempos livres nas crianças dos 3 aos 10 anos. In M. Pinto e M. Sarmiento (Coords.), *As Crianças contextos e identidades: Processos de mediação com crianças em idade pré-escolar* (pp. 219–264). Universidade do Minho
- Pereira, A., Canavarro, J., Cardoso, M., & Mendonça, D. (2008). Envolvimento parental na escola e ajustamento em crianças do 1º ciclo do ensino básico. *revista portuguesa de pedagogia*, 42(1), 91–110. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_42-1\\_5](https://doi.org/10.14195/1647-8614_42-1_5)
- Pereira, M., Macedo, C., Piuzana, D., & Morais, M. (2014). A comunicação através da arte: Construção da maquete da Serra do Espinhaço Meridional como recurso interdisciplinar e didático. *Revista Territorium Terram*, 1(2), 65–80.  
[http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/territorium\\_terra/article/view/317](http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/territorium_terra/article/view/317)
- Piaget, J. (1999). *Play, dreams and imitation in childhood*. Routledge.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2000). *The psychology of the child*. Basic books.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In M. Minguéns (Dir.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33–67). Conselho Nacional de Educação.
- Pound, L. (2015). In tune with play. In J. Moyles, J. (Ed.), *The excellence of play* (4.ª Ed.) (pp. 201–212). Open University Press.
- Prego, J., & Mata, L. (2012). Percepções dos professores face à importância do envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. Silva, & V. Monteiro (Orgs.), *Actas do 12º Colóquio de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática* (pp. 1421–1432). Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Pioreschi, A., Brage, S., Hesketh, K., Hnatiuk, J., Westgate, K., & Micklesfield, L. (2017). Describing objectively measured physical activity levels, patterns, and correlates in a cross sectional

- sample of infants and toddlers from South Africa. *international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 14(1), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0633-5>
- Pritchard, A., & Woollard, J. (2010). *Psychology for the classroom: Constructivism and social learning*. Routledge.
- Prodanov, C., & Freitas, E. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico* (2.ª Ed.). Universidade Feevale.
- Reis, P. (2008). As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Nuances: estudos sobre Educação*, 15(16), 17-34. <https://doi.org/10.14572/nuances.v15i16.174>
- Ribeiro, A. (2002). *A escola pode esperar*. ASA Editores.
- Ribeiro, D., Claro, L., & Nunes, S. (2007). Diários colaborativos de formação: A co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Silva, & L. Almeida (Eds.), *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 3115-3127). Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación.
- Ribeiro, D., Sá, S., & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. In R. Lopes, M. Pires, L. Castanheira, E. Silva, G. Santos, C. Mesquita, & P. Vaz (Eds.), *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de atas* (pp. 324-334). Instituto Politécnico de Bragança.
- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. Grupo Editorial Summus.
- Rodrigues, H. (1998). Música para os pequeninos: Elementos da perspectiva de Edwin Gordon. In M. Cardona (Dir.), *Cadernos de educação de infância* (pp. 39-41). Associação dos Profissionais de Educação de Infância.
- Rodrigues, K. (2012). It does matter how we teach math. *Journal of Adult Education*, 41(1), 29-33. <https://eric.ed.gov/?id=EJ991442>
- Rodrigues, P. (2008). Tradições musicais portuguesas: Na poética da educação e da arte?. *Cadernos de Educação de Infância*, 84, 14-17. <http://hdl.handle.net/10400.21/1188>
- Rodrigues, P. (2010). Danças de tradição: Propostas didáticas de abordagem à música/contributos para o desenvolvimento rítmico-motor. In A. Peres, & R. Vieira

(Coords.), *Educação, justiça e solidariedade na construção da paz* (pp. 135–153).

Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia.

Rodrigues, D., & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de professores e inclusão: Como se reformam os reformadores?. *Educar em Revista*, 41, 41–60.

<https://doi.org/10.1590/s0104-40602011000300004>

Rodrigues, H., & Rodrigues, P. (2003). *Andakibebé*. Editora Campo das Letras.

Roldão, M. (2009). Que educação queremos para a infância? In M. Minguéns (Dir.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 176–197). Conselho Nacional de Educação.

Roldão, M. (2017). Currículo e aprendizagem efetiva e significativa: Eixos da investigação curricular dos nossos dias. In C. Palmeirão, & M. Alves (Coords.), *Construir a autonomia e flexibilização curricular* (pp. 15–24). Universidade Católica do Porto.

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*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Ruthven, K., Hofmann, R., & Mercer, N. (2011). A dialogic approach to plenary problem synthesis. In B. Ubuz, (Ed.) *Proceedings of the 35th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (4.º Vol.) (pp. 81–88). PME.

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir: Da investigação–acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5(5), 127–142.

<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015>

Santos, L. (2009). Diferenciação pedagógica: Um desafio a enfrentar. *Noesis*, 79, 52–57.

<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis79.pdf>

Santos, M. (2018). *A aprendizagem do corpo humano no 1.º ciclo do ensino básico: Uma abordagem interdisciplinar entre a expressão plástica e o estudo do meio* [Relatório de Estágio]. Escola Superior de Educação de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/9695>

Santos, M., & Cardoso, F. (2011). *O segredo da floresta* [CD-Livro]. Genius y Meios.

Santos, A., Cardoso, A., & Pereira, S. (2014). Às voltas com as palavras: Desenvolvimento da consciência linguística no 1º ano de escolaridade. *TEJUELO*, 10, 84–100.

<http://hdl.handle.net/10451/33019>

- Schmidt, W., Houang, R., & Cogan, L. (2002). A coherent curriculum: The case of mathematics. *American Educator*, 26(2), 1-17.  
<https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/curriculum.pdf>
- Schmidt, W., Wang, H., & McKnight, C. (2007). Curriculum coherence: An examination of US mathematics and science content standards from an international perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 37(5), 525-559. <https://doi.org/10.1080/0022027042000294682>
- Silva, T. (2000). A produção social da identidade e da diferença. In T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais* (pp. 73-102). Vozes.
- Silva, J., & Melo, M. (2012). Do pré-escolar ao 1º ciclo do ensino básico: Experiências e vivências da transição. *INFAD Revista de Psicologia*, 1(1), 93-102.  
<http://hdl.handle.net/10174/8011>
- Silva, M., & Sarmiento, T. (2018). O brincar na infância é um assunto sério... In T. Sarmiento, F. Ferreira, & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e aprender na infância* (pp. 39-56). Porto Editora.
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of teacher education*, 40(2), 2-9. <https://doi.org/10.1177/002248718904000202>
- Soares, C. (2008). Música na creche: Possibilidades de musicalização de bebês. *ABEM*, 16(20), 79-88.  
[http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista\\_abem/ed20/revista20\\_artigo8.pdf](http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed20/revista20_artigo8.pdf)
- Sousa, F. (2018). O currículo para a educação pré-escolar entre o específico e o comum: O caso das OCEPE. *Revista de Estudos Curriculares*, 9(1), 24-44.  
<https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=article&op=view&path%5B%5D=51>
- Souza, R., & Rojas, J. (2008). Educação física e interdisciplinaridade na educação de infância. *Motrivivência*, 20(31), 207-222. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2008n31p207>
- Spolin, V. (2010). *Improvisação para o teatro* (5.ª Ed.). Perspetiva.
- Starling, R. (2018). *Um dragão em brasa*. Minutos de Leitura.
- Sternberg, R. (2003). The development of creativity as a decision-making process. In R. Sawyer, V. Steiner, S. Moran, R. Sternberg, D. Feldman, J. Nakamura, & M. Csikszentmihalyi (Eds.), *Creativity and Development* (pp. 91-138). Oxford University Press: Counterpoints.

- Temple, C., Nathan, R., Burris, N., & Temple, F. (1988). *The beginnings of writing* (2.<sup>a</sup> Ed.). Allyn and Bacon, Inc.
- Tennroller, D., & Cunha, M. (2012). Música e educação: A música no processo ensino/aprendizagem. *Eventos Pedagógicos*, 3(3), 33-43.  
<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/974/646>
- Tenreiro-Vieira, C., & Vieira, R. (2005). Construção de práticas didático-pedagógicas com orientação CTS: Impacto de um programa de formação continuada de professores de ciências do ensino básico. *Ciência & Educação*, 11(2), 191-211.  
<https://doi.org/10.1590/s1516-73132005000200004>
- Tovey, H. (2015). Adventurous play outdoors. In J. Moyles (Ed.), *The excellence of play* (4.<sup>a</sup> Ed.) (pp. 213-224). Open University Press.
- Trehub, S., Becker, J., & Morley, I. (2015). Cross-cultural perspectives on music and musicality. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 370(1664), 1-9.  
<https://doi.org/10.1098/rstb.2014.0096>
- Van Harmelen, M. (2008). Design trajectories: Four experiments in PLE implementation. *Interactive Learning Environments*, 16(1), 35-46.  
<https://doi.org/10.1080/10494820701772686>
- Vanderloo, L., & Tucker, P. (2015). An objective assessment of toddlers' physical activity and sedentary levels: A cross-sectional study. *BMC Public Health*, 15(1), 1-10.  
<https://doi.org/10.1186/s12889-015-2335-8>
- Vasconcelos, T. (2009). Educação de infância e promoção da coesão social. In M. Minguéns (Dir.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 141-175). Conselho Nacional de Educação.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vecchi, V. (2010). *Art and creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. Routledge.

- Vieira, R., & Tenreiro-Vieira, C. (2015). Práticas didático-pedagógicas de ciências: Estratégias de ensino/aprendizagem promotoras do pensamento crítico. *Saber & educar*, 20, 34-41. <https://doi.org/10.17346/se.vol20.191>
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: O processo de construção do conhecimento*. Edições Sílabo.
- Vygotsky, L. (1979). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. Livraria Martins Fontes Editora.
- Waters, J., & Maynard, T. (2010). What's so interesting outside? A study of child-initiated interaction with teachers in the natural outdoor environment. *European Early*, 18(4), 473-483. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2010.525939>
- Williams, B. (2010). Reflecting on child-initiated play. In J. Moyles (Ed.), *Thinking about play: Developing a reflective approach* (pp. 81-99). Open University Press.
- Yelland, N. (2015). Playful explorations and new technologies. In J. Moyles (Ed.), *The excellence of play* (4.ª Ed.) (pp. 225-236). Open University Press.
- Young, E. (2010). Challenges to conceptualizing and actualizing culturally relevant pedagogy: How viable is the theory in classroom practice? *Journal of Teacher Education*, 61(3), 248-260. <https://doi.org/10.1177/0022487109359775>
- Zabalza, M. (1998). *Didática da educação infantil* (2.ª Ed.). Edições ASA.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (6.ª Ed.). Edições ASA.
- Zoghi, M., & Dehghan, H. (2012). Reflections on the what of learner autonomy. *International Journal of English Linguistics*, 2(3), 22-26. <https://doi.org/10.5539/ijel.v2n3p22>

## LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS CONSULTADOS

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar.

Constituição da República Portuguesa (1976), de 10 de abril. *Diário da República n.º 86/1976, Série I*. Assembleia da República.

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. *Diário da República n.º 65/2016, Série I*. Ministério da Educação. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. *Diário da República n.º 38/2007, Série I*. Ministério da Educação. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018, Série I*. Ministério da Educação. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018, Série I*. Ministério da Educação. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201/2001, Série I-A*. Ministério da Educação. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201/2001, Série I-A*. Ministério da Educação. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. *Diário da República n.º 128/2017, Série II*. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a

implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017–2018

Dicionário Online Priberam (s.d.). Jogo. Obtido de Dicionário Priberam, a 29 de janeiro de 2021, em <https://dicionario.priberam.org/jogo>

Dicionário Online Priberam (s.d.). Lúdico. Obtido de Dicionário Priberam, a 29 de janeiro de 2021, em <https://dicionario.priberam.org/l%C3%BAdico>

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Diário da República n.º 34/1997, Série I-A*. Assembleia da República. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237/1986, Série I*. Assembleia da República. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação.

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*. Direção-Geral da Educação–Ministério da Educação.

National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and standards for school mathematics*. National Council of Teachers of Mathematics.

Projeto Educativo do Agrupamento (2018–2021).

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. UNESCO.

UNICEF. (2019). Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos. Comité Português para a UNICEF.

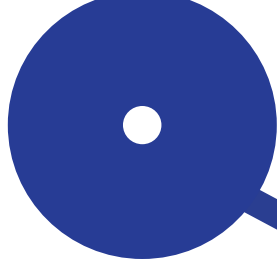
ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

**M**

MESTRADO

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



**Relatório de Estágio**  
Ana Sofia Garcias Catarino