

Helena Isabel Soares Barbosa da Costa

## **Relatório de Estágio**

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

julho 2019

Helena Isabel Soares Barbosa da Costa

## **Relatório de Estágio**

Relatório Final de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção  
do grau de

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

Orientação

Prof.<sup>ª</sup> Doutora Deolinda Ribeiro

Prof.<sup>ª</sup> Doutora Susana Sá

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

## **AGRADECIMENTOS**

À professora Doutora Deolinda Ribeiro e à professora Doutora Susana Sá pela orientação, acompanhamento, partilha e escuta ao longo do meu percurso formativo. Pela possibilidade de crescimento pessoal e profissional que me proporcionaram através da partilha dos seus conhecimentos.

Aos meus pais e à minha irmã pelo apoio incansável, carinho e compreensão ao longo desta caminhada, mas, acima de tudo, por terem sido o meu pilar e por tornarem o meu sonho realidade.

Aos meus avós pela preocupação constante, carinho e paciência que tiveram comigo.

Ao meu namorado pela força, motivação, paciência, disponibilidade e, sobretudo, pelo amor em todos os momentos.

Às minhas primas Ariana e Francisca e ao meu afilhado João, pelo amor que me deram, pelos momentos de aprendizagem e brincadeira partilhados e por serem a minha inspiração.

À minha tia e professora Susana Bento pela inspiração e pelo exemplo que sempre foi e é para mim.

A todas as crianças que tive o prazer e a oportunidade de conhecer e aprender com elas. Pelos momentos de partilha. Pelo contributo para o meu crescimento pessoal e profissional.

## RESUMO

O presente relatório de estágio desenvolvido na unidade curricular Prática Educativa Supervisionada, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, tem como objetivo espelhar o processo de desenvolvimento e aprendizagem, através de uma postura crítica e reflexiva.

Assim, encontra-se organizado em três capítulos que se articulam entre si, de modo a que se compreendam as atividades que foram propostas aos grupos da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Desta forma, apresenta-se o quadro teórico e legal aprendido e aprofundado ao longo do primeiro ciclo de estudos, bem como no decorrer do referido mestrado. O quadro conceitual relaciona-se com o perfil duplo de docência, tanto a nível geral, como específico, mostrando as similitudes e contrastes entre os mesmos.

Tendo em consideração o primeiro capítulo, evidencia-se uma caracterização e análise do ambiente educativo da instituição, bem como da dinâmica da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, e como o meio envolvente é fundamental para o desenvolvimento holístico das crianças, refere-se, também, a organização do espaço, do tempo e dos materiais em ambos os grupos supramencionados.

Posteriormente, tendo por base as especificidades das crianças, serão descritas e analisadas algumas das atividades concretizadas em ambos os grupos e os impactos que tiveram nas mesmas e no seu desenvolvimento.

Em suma, compreender-se-á que as atividades foram desenvolvidas tendo em vista a perspetiva holística e socioconstrutivista da educação, onde as crianças são o centro do processo de ensino e de aprendizagem.

**Palavras-Chave:** Criança, Educação, Socioconstrutivismo, Perspetiva holística.

## **ABSTRACT**

The present internship report, developed in the curricular unit of Supervised Educational Practice, inserted in the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, aims to reflect the process of development and learning, through a critical and reflexive posture.

Thus, it is organized in three chapters that articulate each other, in order to be possible to understand the activities that were proposed to the groups of Pre-School Education and the 1st Cycle of Basic Education.

Therefore, it presents the theoretical and legal framework learned and deepened during the first cycle of studies, as well as in the course of the mentioned master's degree. The conceptual framework is related to the dual profile of teaching, both general and specific, showing the similarities and contrasts between them.

Considering the first chapter, it is evident a characterization and analysis of the educational environment of the institution, as well as the dynamics of Pre-School Education and the 1st Cycle of Basic Education. In this sense, and because the environment is crucial for the holistic development of children, it also refers to the space organization, time and materials in both above mentioned groups.

Later, based on children's specificities, some of the activities carried out in both groups and its impact on them and on their development will be described and analyzed.

In short, it will be possible to understand that the activities were developed taking into account the holistic and socio-constructivist perspective of education, where children are the center of the teaching and learning process.

**Key words:** Child, Education, Socioconstructivism, Holistic Perspective.

# ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Lista de abreviações, siglas e acrónimos	vi
Introdução	1
Capítulo 1- Enquadramento Teórico e Legal	3
1.    As primeiras etapas da educação básica	3
2.    A Educação Pré-Escolar	16
3.    O 1º ciclo do ensino básico	21
Capítulo II- Caraterização do Contexto da Prática Educativa Supervisionada e Metodologia de Investigação	27
1.    Caraterização da Instituição Educativa	27
2.    O Ambiente Educativo na Educação Pré-Escolar	31
3.    O Ambiente Educativo no 1º CEB	37
4.    Metodologia de Investigação	43
Capítulo III- Descrição e Análise das Ações Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos	47
1.    A Construção do Percorso Formativo na Educação Pré-Escolar	47
2.    A Construção do Percorso Formativo no 1º CEB	63
Metarreflexão	79
Referências Bibliográficas	83
Normativos Legais	92
Anexos	94

Anexo 1- Modelo de grelha de planificação para a Educação Pré-Escolar	94
Anexo 2- Modelo de grelha de planificação para o 1º Ciclo do Ensino Básico	96
Apêndices	99
Apêndice A- Registo fotográfico do castelo construído pelas crianças	99
Apêndice B- Registo fotográfico do fantocheiro	100
	100
Apêndice C- Grelha de planificação referente ao projeto em Educação Pré-Escolar	101
Apêndice D- Grelha de planificação referentes a dois dias no 1º Ciclo do Ensino Básico	107
Apêndice E- Guião de Leitura	125
	125
Apêndice F- Guião experimental	128
Apêndice G- <i>Padlet</i>	131

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

PES – Prática Educativa Supervisionada

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CDC – Convenção sobre os Direitos da Criança

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

MEM – Movimento Escola Moderna

AE – Aprendizagens Essenciais

AAE – Atividades de Apoio ao Estudo

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

SASE – Serviço de Apoio Social Escolar

IA - Investigação Ação

## INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), que, tal como o preconizado pelo Decreto-Lei n.º 79/ 2014, confere habilitação profissional para ambos os níveis educativos.

Neste sentido, uma vez que a PES é uma parte constituinte da formação, procurou-se obter um maior e melhor desenvolvimento pessoal e profissional, de forma a desenvolver um perfil profissional adequado e progressivamente autónomo. Para que tal fosse possível, existiu a oportunidade de frequentar seminários e estágio, bem como de ter observações em contexto e reuniões pós-observação, que proporcionaram uma melhoria na construção de planificações e, deste modo, nas práticas futuras, através da reflexão, bem como possibilitaram um aprofundamento e consolidação do quadro concetual. Salienta-se o facto de os seminários se terem revelado essenciais, uma vez que permitiram a partilha de ideias e conceções acerca das observações e das práticas desenvolvidas de todas as díades pedagógicas.

Assim, o presente relatório de estágio tem como objetivo explicar o percurso formativo, através de uma postura crítica, reflexiva, integradora e articulada, demonstrando o desenvolvimento profissional ao longo da PES. Para além destes aspetos, pretende-se que se compreenda que as ações educativas foram planificadas tendo em consideração as características inerentes a cada grupo.

Importa referir que o presente documento está dividido em três capítulos, articulados entre si, sendo que o primeiro capítulo se refere, primeiramente, ao quadro teórico e legal comum aos dois níveis educativos, bem como a alguns conceitos essenciais para a compreensão do processo de formação de profissionais de educação. De seguida, apresentam-se as perspetivas teóricas e

legais específicas de cada nível educativo, e, para isso, o capítulo divide-se em dois subtítulos: um referente à EPE e outro ao 1º CEB.

Já no segundo capítulo está explanada a caracterização da instituição educativa, bem como a caracterização de ambos os grupos da PES. Também este capítulo está organizado em dois subtítulos, referentes a cada nível educativo, onde se podem encontrar as caracterizações de cada grupo de crianças, bem como das interações, dos espaços educativos e a sua organização. Neste capítulo também está contemplada a metodologia de investigação adotada, que será relevante para que se compreenda o processo da construção da planificação, assim como a importância do papel da criança no processo de ensino e aprendizagem.

O terceiro e último capítulo diz respeito à descrição e análise das principais atividades desenvolvidas com ambos os grupos da PES e quais os impactos que as mesmas tiveram nas crianças e nos espaços/ambientes educativos. Através do mesmo será possível compreender a postura ética e profissional que foi adotada ao longo de toda a PES, onde a criança esteve no cerne do seu processo de desenvolvimento.

No final destes três capítulos apresenta-se a metarreflexão que explana, entre outros aspetos, a aprendizagem possibilitada através do estágio e dos seminários, assim como as dificuldades sentidas ao longo da PES e a forma como se colmataram e, conseqüentemente, as aprendizagens delas retiradas.

Em suma, este relatório corresponde à fase final de uma etapa do percurso formativo que não terminou, uma vez que o profissional de educação deve continuar a sua formação tendo sempre em vista uma melhoria e atualização das suas práticas educativas.

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

A formação ao longo do primeiro ciclo de estudos, aliada à formação proporcionada pelo mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, possibilitaram a construção de um quadro teórico e legal fundamental para compreender o que é ser educador de infância e professor do 1º CEB. Essa mesma formação associada à autoconstrução de conhecimentos, permitiu a escrita deste capítulo de modo a sustentar e a justificar as práticas educativas realizadas ao longo da PES.

Assim o presente capítulo está organizado por três partes explanando, em primeira instância, o quadro concetual relacionado com os dois níveis educativos de forma geral, partindo para a análise das características da EPE e do 1º CEB de uma forma mais específica.

### **1. AS PRIMEIRAS ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Para que se compreenda o que é ser docente importa referir que existem quadros teóricos e legais que não podem ser ignorados e que são de extrema importância tanto para a EPE como para o 1º CEB. Uma vez que em ambos os níveis educativos são as crianças que estão no centro do processo de ensino e aprendizagem (Estanqueiro, 2010), importa fazer uma breve contextualização sobre o que é ser criança nos dias de hoje e alguns dos seus direitos fundamentais. Assim, na Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), de 20 de novembro de 1989, foram tratados os direitos humanos internacionais, que Portugal ratificou a 21 de setembro de 1990, e que dá uma grande ênfase à educação, tendo por base a igualdade de oportunidades. A CDC pode ser dividida em quatro categorias de direitos, sendo eles os direitos: à

sobrevivência; relativos ao desenvolvimento; relativos à proteção e, por último, à participação (Unicef, 1989).

Segundo a CDC, “criança é todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo” (Convenção dos Direitos das Crianças, 1989, art.º 1) e, conseqüentemente, tem o direito de ser protegida contra qualquer forma de discriminação (Convenção dos Direitos das Crianças, 1989, art.º 2). Continuando na perspectiva de que a educação deve abranger e integrar todas as crianças, também na Declaração Universal dos Direitos Humanos está preconizada essa ideia. Assim, no Artigo 26º encontra-se explanada a perspectiva de que todas as pessoas têm o direito à educação, e que esta deve ser gratuita pelo menos durante os anos que correspondem ao ensino elementar fundamental, ou ensino obrigatório.

Contudo, com o decorrer dos anos, o exercício da profissão de educador de infância e de professor do 1º CEB tem vindo a sofrer algumas alterações no que se refere à mudança ou aperfeiçoamento dos métodos e práticas pedagógicas utilizadas. Este fator é, maioritariamente, devido ao abandono do comumente chamado método tradicional, onde apenas havia uma transmissão dos conteúdos por parte dos docentes às crianças. Assim, nos dias de hoje o docente é o mediador da construção dos conhecimentos proporcionando, deste modo, uma aprendizagem significativa, como se poderá verificar ao longo do terceiro capítulo. Por esse motivo, as crianças têm vindo a tornar-se cada vez mais exigentes com os métodos de ensino. Por conseguinte, os educadores e os professores estão a ser desafiados diariamente para “mudar as suas concepções mais tecnicistas e acríticas para concepções mais abertas e flexíveis de cariz crítico-reflexivo” (Santos, 2007, p. 205). Esta ideia é corroborada por Nóvoa (1992), que afirma que a formação contínua de professores é crucial para haver uma renovação das práticas educativas, o que proporciona uma mudança nas escolas e, conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem.

Ambas as concepções supramencionadas vão ao encontro daquilo com que nos podemos deparar nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-

Escolar de 2016 (OCEPE) (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), pois demonstram enquadrar e integrar as necessidades e os interesses das crianças que podem ser potenciadores de novas aprendizagens. Para além deste fator, a perspetiva da educação como sendo de cariz crítico-reflexivo (Santos, 2007) abrange a conceção de que se deve fomentar o espírito democrático e pluralista, onde existe um clima constante de respeito pelo outro e pelas suas opiniões. Tal facto possibilita a criação de um ambiente aberto a diálogos e a pequenos debates, visando a formação de cidadãos capazes de pensar por si mesmos e de julgar através do espírito crítico e criativo (Lei n.º 46/86, artigo 2.º, n.º 5). Continuando nesta perspetiva, compreende-se a importância dada à reflexão fundamentada e em colaboração com outros profissionais da educação para que haja um maior desenvolvimento a nível profissional (Ribeiro, 2011), tal como se compreenderá no terceiro capítulo. Esta perspetiva revela também a criação de um clima de reflexão para ação, onde o respeito pelo ritmo de aprendizagem de cada um, deva ser uma estratégia pedagógica.

Assim, o desafio constante que se faz sentir em Portugal é o de proporcionar uma educação de qualidade que, conseqüentemente, se deve regular pelo desenvolvimento dos valores éticos e culturais, bem como pelos significados de liberdade e cidadania (Santos, 2007). Para além destes aspetos, o sistema educativo contribui para a “formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” (Lei 46/86, artigo 2.º, n.º 4).

Toda a formação, acima referida, proporcionada aos indivíduos, acontece na escola que é o local onde se ensina, sendo que ensinar, segundo Roldão (2006), significa “fazer com que alguém aprenda” (p. 17). A escola como instituição educativa, em Portugal, pode ser da responsabilidade de entidades públicas, particulares e cooperativas (Lei 46/86, artigo 1.º, n.º 3).

Neste sentido, nas escolas são esperados profissionais de educação que saibam interagir com cada criança de forma diferenciada, respeitando os seus interesses e necessidades, bem como o seu ritmo de aprendizagem. Esta atitude pode ser posta em prática através de uma postura crítica, reflexiva e construtiva por parte do docente de forma a oferecer oportunidades de

educação de qualidade e aprendizagens significativas, bem como demonstrarem uma capacidade de serem mediadores de conflitos e agentes promotores de sentimentos e valores (Coll et al., 1999; Lopes da Silva et al., 2016).

Para além dos aspetos enunciados anteriormente, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo e tendo em consideração o perfil geral do educador de infância e do professor do 1º CEB (Decreto-Lei n.º 240/2001), existem alguns aspetos fulcrais a que os docentes devem dar especial atenção, sendo eles a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

No que se refere à dimensão profissional, social e ética o docente possibilita a todas as crianças uma escola inclusiva com aprendizagens variadas que correspondem ao currículo que, por sua vez, é reconhecido como sendo fundamental para o desenvolvimento integral de todos. O educador/ professor deve, também, ensinar recorrendo ao saber próprio da profissão e garantir o bem-estar físico e psicológico das crianças (Decreto-Lei n.º 240/2001). É de salientar que por inclusão se compreende o processo de desenvolvimento de todas as crianças, tendo em consideração a sua presença e participação no mesmo para atingir o sucesso em todas as tarefas propostas (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011).

No que concerne à dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem o educador/ professor proporciona momentos de aprendizagem onde estejam integrados, em simultâneo, diferentes saberes transversais adequados ao respetivo nível educativo. Deve, ainda, promover a capacidade de raciocínio, através da construção do conhecimento de forma autónoma, por via de atividades experimentais, ou seja, pela própria ação (Dewey, 2010), bem como usar as tecnologias da informação e comunicação (TIC) para promover um maior envolvimento das crianças nas atividades. Para além destes aspetos, é importante referir que a gestão entre ensinar e aprender pode realizar-se de formas diferentes. Isto significa que as interações entre o adulto e as crianças

devem ser diferenciadas consoante os interesses e as necessidades de cada uma, de forma a proporcionar as mesmas aprendizagens a todas, mas com práticas pedagógicas distintas. Desta forma, as aprendizagens revelam-se mais significativas para as crianças e as finalidades da educação estão a ser cumpridas (Altet, 1997; Moreira, 2007). É de salientar que deve existir avaliação, como referido no segundo capítulo, e que esta deve surgir como um instrumento facilitador e promotor da qualidade de ensino e da aprendizagem (Decreto-Lei n.º 240/2001). Através da avaliação o docente consegue ter a consciência do nível de aprendizagem em que cada criança se encontra, e, assim, promover atividades que estimulem o conhecimento de determinado saber, bem como proporcionar aprendizagens com níveis de dificuldade crescentes.

Tendo em consideração a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, é importante referir que o docente tem de encarar a escola como uma instituição pertencente a uma comunidade (Marques, 2001; Lopes da Silva et al., 2016), sendo que o objetivo principal é o de possibilitar uma educação inclusiva e integradora. Para além destes aspetos, deve integrar no projeto curricular os saberes e práticas sociais dessa comunidade conferindo-lhe importância no processo de aprendizagem. A interação com a família é, também, um aspeto a ser desenvolvido e promovido como forma de conhecer os contextos em que as crianças estão integradas fora do ambiente escolar (Decreto-Lei n.º 240/2001).

Por último, na dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida está explanada a ideia de que o docente precisa de refletir as suas práticas de modo a dar respostas mais adequadas e, para tal, deve continuar as suas formações para poder atualizar e completar a sua formação inicial (Estrela, 1992; Nóvoa et al., 1995). Para além destes aspetos, o docente tem de considerar o trabalho de equipa enquanto fator potenciador do seu crescimento profissional, social e pessoal (Decreto-Lei n.º 240/2001).

Assim, através de tudo o que foi referido anteriormente consegue compreender-se que o educador/ professor tem um desempenho fundamental

no processo de ensino e aprendizagem da criança, pois é “aquele que facilita a transformação da informação em Saber pelo aluno, e o Saber só se torna Conhecimento pelo processo pessoal de aprendizagem do aluno” (Altet, 1997, p. 16). Isto significa que o docente tem como objetivo partir dos conhecimentos que as crianças já têm adquiridos, para os reorganizar e, a partir dos mesmos, construir novos conhecimentos. Deste modo, a construção do conhecimento será facilitada, uma vez que existe um significado inerente para o mesmo (Freire, 1996). É de salientar que o educador/ professor deve ajudar as crianças a desenvolver as suas ideias, sem nunca se intrometer ou interromper enquanto explicam o seu raciocínio, de modo a não as influenciar em circunstância alguma (Kamii, 2003). Consequentemente, estará a fomentar o sentido de responsabilidade e autonomia, que se revelam fundamentais para uma autoestima positiva (Marujo, Neto & Perloiro, 1999), bem como estará a permitir que a criança desenvolva o seu raciocínio lógico e estabeleça relações cognitivas significativas (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Ao ser capaz de estimular e a permitir o seu desenvolvimento integral, o profissional de educação está, também, a desenvolver a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Lino, 2007). Segundo Vygotsky (1998), a ZDP é caracterizada pela diferença existente entre o desenvolvimento real e o processo de desenvolvimento e maturação da criança.

Importa agora fazer referência ao perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico, preconizado no Decreto-Lei n.º 241/2001, da Lei de Bases do Sistema Educativo, que afirma que o educador de infância organiza o ambiente educativo e proporciona atividades que permitam aprendizagens integradas, bem como desenvolver projetos curriculares tendo em consideração a articulação entre as diferentes áreas e domínios (Zabala & Arnau, 2010) preconizados nas OCEPE.

Neste sentido, para que existam aprendizagens integradas, é necessário que o educador proponha uma organização flexível, tendo em vista as necessidades e interesses que as crianças revelam através do seu desenvolvimento. Este

fator possibilita a criação de atividades significativas, ou seja, atividades que suscitem a curiosidade e permitam o manuseamento e utilização de materiais estimulantes e diversificados, tendo em consideração o desenvolvimento progressivo (Ausubel, 2003). No que concerne à observação, planificação e avaliação, estas três componentes de ação docente encontram-se intimamente relacionadas, uma vez que para planificar o educador tem de observar tanto os comportamentos das crianças, como os seus interesses e necessidades e dar especial atenção às ideias/ opiniões/ vontades das mesmas, de forma a que a sua planificação seja um instrumento que demonstre a valorização dada às crianças (Zabalza, 1998; Malaguzzi, 2011). Já a avaliação que realiza é em relação às suas intervenções, à organização do ambiente e às práticas pedagógicas utilizadas.

Para além dos aspetos referidos anteriormente, o educador de infância deve também dar importância às interações com as famílias, de forma a compreender os contextos em que as crianças estão inseridas e para as envolver no processo educativo da instituição. Já em relação à integração do currículo, este diz respeito ao desenvolvimento da área de formação social e pessoal, da área da expressão e comunicação e da área do conhecimento do mundo, que se devem articular na abordagem dos conteúdos específicos, através das atividades propostas ao grupo como forma de promover uma aprendizagem de qualidade e com significado (Lopes da Silva et al., 2016).

No que diz respeito ao perfil específico do professor do 1º CEB, este deve fomentar o espírito crítico e autonomia, bem como proporcionar atividades que integrem todas as áreas de conteúdo de forma articulada, promovendo uma aprendizagem horizontal (entre o mesmo nível de ensino) e vertical (entre os vários níveis de ensino, mais especificamente a EPE e o 1º e 2º CEB) (Freire, 1996). É de referir que as atividades propostas devem partir dos interesses evidenciados pelas crianças, bem como de obstáculos e erros evidenciados pela mesma durante o seu processo de aprendizagem.

Uma vez que em ambos os perfis aqui enunciados se aborda a questão da gestão do currículo, que é entendido “como o conjunto de aprendizagens que

socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos” (Roldão, 1999, p. 23), revela-se fundamental referir as suas vantagens.

Assim, o currículo tem a sua evolução relacionada com alguns fatores, tais como a sociedade, os saberes científicos e os conhecimentos que as crianças possuem (Roldão, 1999). Neste sentido, é essencial construir um currículo integrador de vários saberes, onde esteja pressuposto o desenvolvimento enquanto pessoa e cidadão em constante progressão. Para que isto seja possível, a criança deve ser o centro do processo de aprendizagem, dando, então, resposta às necessidades da mesma (Hohmann & Weikart, 1997). Consequentemente, o currículo deve estar organizado de forma a integrar a aprendizagem através da descoberta como uma estratégia de ensino e de aprendizagem, bem como ser integrador de conteúdos de aprendizagem como domínio de saberes e ter em consideração o desenvolvimento de atitudes e competências por parte da criança. Compreende-se, deste modo, que o currículo deve assumir as características do contexto em que vai ser aplicado, para garantir uma educação significativa a todos os cidadãos (Serra, 2004).

Uma vez que todos os seres humanos são diferentes e, por esse motivo, também os seus ritmos de aprendizagem, formas de pensar e opiniões variam entre si, surge a necessidade de construir um currículo que seja promotor de uma educação integradora, significativa e de qualidade. Esse currículo é construído pelo docente e deve adequar-se ao grupo onde vai ser aplicado. Segundo Zabalza (2001), entende-se como sendo um espaço decisional em que a comunidade escolar, a nível da escola, e o docente articulam os seus respetivos marcos de intervenção.

Desta forma, inerentes à adequação curricular surgem mais dois conceitos que devem ser tidos em consideração, sendo eles o ajustamento e a diferenciação curricular. Primeiramente, por adequação curricular entende-se “o conjunto articulado de procedimentos pedagógico-didáticos que visam tornar acessíveis e significativos (...) os conteúdos de aprendizagem propostos num dado plano curricular” (Roldão, 1999, p. 58), que asseguram uma

igualdade de aprendizagens variadas para todas as crianças que atravessam o sistema educativo. Já o ajustamento escolar prende-se com o facto de se introduzir no próprio currículo um espaço para os interesses, dificuldades e necessidades de cada criança. Salienta-se o facto de ambas as concepções terem sido concretizadas ao longo da PES, tanto na EPE como no 1º CEB. Este fator conduz-nos à ideia de que existe um ensino integrador que, por sua vez, valoriza a articulação dos saberes curriculares, como forma de fazer face às diversidades existentes num grupo, ou seja, a criação de um currículo preparado para a diferenciação (Pombo, Guimarães & Levy, 1994; Lopes da Silva et al., 2016). O docente, enquanto ser reflexivo, aquando da construção do currículo deve ter em consideração os interesses e necessidades das crianças, bem como garantir o seu bem-estar (Pacheco, 1996) e proceder a um ajustamento e adequação do currículo.

Após tudo o que foi referido acerca do que se espera que seja o desempenho do educador de infância e do professor do 1º CEB, é fundamental perceber-se que devem estar em constante aprendizagem e desenvolvimento profissional e pessoal, refletindo as suas práticas para, assim, haver a possibilidade de melhoria e transformação do processo de ensino e aprendizagem (Sá-Chaves, 2000).

Conforme os aspetos acima referidos em relação à gestão do currículo e tudo o que ele acarreta, pode afirmar-se que a sustentação da educação se concretiza a partir do ponto de vista do construtivismo, do socioconstrutivismo e da perspetiva ecológica de desenvolvimento humano.

Assim, construtivismo é um conceito designado por Piaget como sendo “o processo pelo qual o indivíduo elabora a sua própria inteligência adaptativa e o seu próprio conhecimento” (Kamii, 2003, p. 30). Neste sentido, compreende-se que a criança ao ser o centro da ação, revela-se construtora do seu próprio conhecimento, através de aprendizagens pela ação, tendo em consideração as suas interações com o meio envolvente e os seus conhecimentos prévios (Coll, et al., 1999; Kammi, 2003; Oliveira-Formosinho, 2007; Jonnaert, 2009; Lopes da Silva et al., 2016). Todas as aprendizagens realizadas devem ter como ponto de

partida os conhecimentos previamente adquiridos que, por sua vez, foram influenciados pelo meio em que a criança está integrada e se identifica (Bruner, 1960), de modo a proporcionar atividades motivadoras e que permitam às crianças reorganizar e reestruturar os seus conhecimentos, acrescentando novos conceitos aos já adquiridos, através de uma sequência lógica. Ao processo de integração e interligação de novos conceitos, aos já adquiridos, dá-se o nome de assimilação (Jonnaert, 2009). A partir deste momento, partindo do princípio de que todos os conhecimentos estão estruturados de uma forma coerente, pode afirmar-se que nenhum conceito existe isoladamente.

É de salientar que a construção do conhecimento só é possível quando o docente se assume como um descodificador de saberes, ou seja, quando dá as ferramentas necessárias para que sejam as crianças a construírem o seu próprio conhecimento. Isto espelha as ideias preconizadas no perfil geral do educador de infância e do professor do 1º CEB, bem como no perfil específico de desempenho para cada um dos docentes referidos e na construção e gestão do currículo, onde se espera que o educador/ professor facilite a transformação da informação em conhecimento, por parte da criança (Altet, 1997).

Posteriormente à criação do conceito e da aprendizagem construtivista, por Piaget, surge um conceito defendido por Vygotsky resultante do desenvolvimento do conceito construtivista: o socioconstrutivismo. Tendo em consideração as características específicas desta perspetiva, esta refere-se ao desenvolvimento da autonomia e das interações entre adulto-criança e criança-meio envolvente, que, quando fomentadas, promovem o desenvolvimento sociocultural dos indivíduos (Jonnaert, 2009; Vygotsky, 1998).

Desta maneira, no socioconstrutivismo as crianças constroem o seu conhecimento juntamente com os seus pares, prendendo-se, deste modo, às questões do desenvolvimento humano. Assim, compreende-se que existe uma diferença entre ambos os conceitos, sendo ela a construção de conhecimentos sozinha, preconizada pelo construtivismo, e a construção de conhecimentos das crianças juntamente com os pares, alvitrada pelo socioconstrutivismo. Assim, em ambos os conceitos se dá uma grande importância à colocação da

criança no centro da sua própria aprendizagem, de modo a proporcionar-lhe a reorganização do pensamento e do conhecimento. Também a perspetiva ecológica de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1996), defende que o desenvolvimento humano “constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 21). Esta perspetiva de desenvolvimento humano onde a organização do ambiente educativo é fulcral para um bom desenvolvimento do sujeito, é possível encontrar-se nas OCEPE, que defendem a abordagem ecológica como um meio facilitador onde se aprende numa perspetiva de interação constante com o outro e com o meio envolvente. Uma vez que a organização do ambiente educativo se revela tão importante para esta perspetiva, Bronfenbrenner dividiu-o em quatro níveis, sendo eles o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema (Portugal, 1992). É de salientar que em todos os níveis as interações realizadas pelas crianças são diferentes e que esta divisão está organizada do menor para o maior espaço de interações a que a criança está exposta.

Tendo em consideração o que se foi referindo acerca da três perspetiva: construtivista, socioconstrutivista e ecológica de desenvolvimento humano, consegue compreender-se que defendem princípios ativos de aprendizagem na interação com o meio físico e social. Tais princípios devem ser considerados naquilo que é a construção de um currículo integrador, sempre tendo como principal objetivo o desenvolvimento das capacidades humanas em todos os sentidos, proporcionado, assim, uma aprendizagem significativa e de qualidade para todos. Estas perspetivas surgem, também, nos perfis gerais e específicos de desempenho para cada nível de docência.

Uma vez que as aprendizagens devem ir ao encontro dos interesses das crianças, importa analisar as características da metodologia de trabalho de projeto, que segundo Kilpatrick (2007), é o ato verdadeiramente intencional que deve partir do interesse dos intervenientes, para que as aprendizagens desenvolvidas sejam significativas. Esta perspetiva é corroborada por Leite, Malpique e Santos (1989) que afirmam que o trabalho de projeto é uma

“metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes (...) com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse para o grupo e com enfoque social” (p. 140). Assim, o interesse e a intenção das crianças em resolver problemas reais ou dar resposta a temas desconhecidos (Vasconcelos, 2011) deve ser orientado pelo professor “não só no sentido de alcançar o fim visado pela actividade imediatamente à mão, mas, ainda mais, no assegurar a aprendizagem potencial que a actividade contém” (Kilpatrick, 2007, p. 29).

Tal facto potencializa os comportamentos sociais inerentes à criança e permite educá-la de uma forma autónoma e mais capaz de gerir o seu processo de aprendizagem (Kilpatrick, 2007). Deste modo, na metodologia de trabalho de projeto o docente passa ter um papel de mediador nas aprendizagens da criança, permitindo assim uma aprendizagem pela própria experimentação, ou seja, um educador/ professor que “estimule [a criança] e lhe guie a determinação, podemos esperar o tipo de aprendizagem a que chamamos formação de carácter” (Kilpatrick, 2007, p. 29).

Por conseguinte, para a metodologia de trabalho de projeto acontecer deve existir um fio condutor que proporcione a todos os intervenientes a compreensão do que se vai desenrolar. Assim, a metodologia de trabalho de projeto divide-se em quatro fases: da definição do problema; da planificação e desenvolvimento do trabalho; da execução e, por último, a fase da divulgação e avaliação.

Segundo Vasconcelos (2011), a fase da definição do problema diz respeito ao momento em que se formula o problema e onde existem conversas, mediadas pelo educador, como forma de compreender o que já se sabe sobre o assunto e como se pode resolvê-lo. Já na fase da planificação e desenvolvimento do trabalho, deve construir-se uma planificação de carácter aberto como forma de garantir que as informações recolhidas ao longo do tempo também serão integradas para a resolução do problema. Especificamente referindo-se ao desenvolvimento do trabalho, as crianças em conjunto com o educador, delineiam um caminho a seguir para saber por onde

começar; como se vão desenrolar as ações e como pode terminar o trabalho de projeto. De seguida, a fase da execução caracteriza-se por ser o momento em que as crianças fazem os seus registos sobre as possíveis formas de resolução do problema, bem como se fazem pontos de situação e avaliações sobre o processo, para que seja possível planificar o que se sucede. Por fim, a fase da divulgação e avaliação é caracterizada por ser o momento em que as crianças divulgam o que aprenderam à restante instituição educativa em que estão integradas, bem como a toda comunidade escolar, famílias e comunidade envolvente. A avaliação realizada nesta etapa diz respeito à avaliação do trabalho ao longo do tempo, à qualidade das pesquisas e aos conhecimentos e competências adquiridas pelas crianças (Vasconcelos, 2011).

Uma vez que ao longo do desenvolvimento da metodologia de trabalho de projeto está presente o trabalho de forma colaborativa, é indispensável referir que este é “um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 130). Esta forma de trabalho baseia-se no apoio, no respeito e na valorização da escuta e da partilha entre os docentes, ou seja, pressupõem que os elementos da equipa sejam todos responsáveis pela realização do trabalho tendo em consideração a sua finalização. Neste sentido, o trabalho colaborativo “deve proporcionar a cada um novas relações e contextos de desenvolvimento e de aprendizagem com os outros” (Alarcão & Canha, 2013, p. 81). Para que isto seja possível de se aplicar, os docentes têm de respeitar e apreciar as diferenças que existem de pessoa para pessoa, de modo a aproveitar da melhor forma possível as qualidades que cada uma possui (Hohmann & Weikart, 1997). No que concerne à valorização da escuta e da partilha, pode afirmar-se que a “escrita [de um trabalho de forma] colaborativa promove mecanismos de dialogicidade, cujo resultado é uma aproximação à realidade que resulta da construção de sentidos vivido pelo confronto de diferentes vozes” (Ribeiro & Moreira, 2007, p. 49).

Assim, o trabalho colaborativo assume um papel importante para a resolução de problemas, que por sua vez, permite a partilha de saberes e de aprendizagens que conduzem a uma melhoria da execução de tarefas

(Hargreaves, 1998). Este fator proporciona a existência de reflexões sustentadas, como forma de criar um clima propício ao desenvolvimento do desempenho do docente, bem como permitem uma “contínua reformulação do saber-fazer intencional e consequente” (Ribeiro & Moreira, 2007, p. 44).

Um outro ponto em comum a estes dois níveis educativos é a transição educativa que, segundo Fabian e Dunlop (2006) é um processo de mudança de uma etapa, por exemplo da EPE para o 1º CEB, ou de local, no caso da criança mudar de instituição educativa, ou de ambas, quando, por exemplo, ao transitar de nível educativo também for para outra instituição. Para que a transição seja sadia cabe ao educador criar as condições necessárias que facilitem a transição da criança para a escolaridade obrigatória, em parceria com os pais/encarregados de educação e o professor do 1º CEB (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007).

Assim, é fundamental que a mudança seja realizada de um modo saudável e tranquilo, fornecendo a segurança e acolhimento necessários para que as crianças se sintam felizes. Para que tal aconteça ambos os docentes têm de as conhecer e saber as suas características, através da sua escuta que permite esse mesmo conhecimento (Zubizarreta, 2010).

Tendo em consideração o perfil duplo de docência e os aspetos gerais supramencionados, de seguida será demonstrado um quadro concetual acerca da EPE e do 1º CEB de um modo mais específico.

## 2. A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Em Portugal, a Educação Pré-Escolar destina-se a todas as crianças a partir dos três anos de idade, até à idade de ingresso no 1º CEB (Lei-Quadro n.º 5/97, capítulo II, artigo 3.º). Assim, a EPE é caracterizada como sendo “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei-Quadro n.º 5/97, capítulo II, artigo 2.º). Neste sentido, o objetivo da EPE é o de trabalhar

colaborativamente com a família de cada criança, de forma a oferecer-lhes uma formação e desenvolvimento equilibrado. Através do trabalho colaborativo é possível construir um ambiente de aprendizagem favorável, criando, deste modo, cidadãos equilibrados, autónomos, livres e solidários (Lei-Quadro n.º 5/97, capítulo II, artigo 2.º). Consequentemente, consegue compreender-se que no nível educativo da EPE existe uma grande preocupação em envolver as famílias no processo de aprendizagem das crianças. Este envolvimento deve ser fomentado pelo educador que, por sua vez, deve proporcionar atividades e reuniões para que existam momentos de partilha entre as famílias e entre as famílias e o educador. Assim, a Lei-Quadro n.º 5/97 vai ao encontro desta ideia, afirmando que deve existir uma “relação de cooperação [das famílias] com os agentes educativos numa perspetiva formativa” (Capítulo II, artigo 4.º), assim como as famílias devem participar, de forma voluntária, em atividades educativas de animação, tendo sempre em consideração as orientações da direção pedagógica da instituição (Lei-Quadro n.º 5/97 de, capítulo II, artigo 4.º).

É de salientar que na EPE, as crianças são devidamente estimuladas e têm a oportunidade de experimentar materiais didáticos que permitem o seu desenvolvimento, assim como lhes são proporcionadas atividades que vão ao encontro dos seus interesses, favorecendo a aprendizagem de um modo significativo. Para que isto seja possível, o educador deve construir a planificação como sendo um documento aberto, onde a qualquer momento pode e deve integrar as opiniões, os interesses e as necessidades que as crianças revelam, de forma a garantir uma aprendizagem de qualidade e com significado, assim como demonstrar a valorização dada às mesmas (Zabalza, 1998; Malaguzzi, 2011).

Para além do que acima se mencionou, as atividades devem sempre surgir contextualizadas e devem ser pensadas de forma a que os conhecimentos e saberes a serem promovidos estejam todos interligados. Assim, importa referir que para a EPE existe um documento regulador, as OCEPE, onde estão previstas as áreas e domínios que devem ser abordados, com vista à promoção do

desenvolvimento holístico das crianças. Nas OCEPE estão, então, previstas três grandes áreas de conhecimento que devem ser desenvolvidas, sendo elas a Área da Formação Pessoal e Social; a Área da Expressão e Comunicação, que se encontra dividida em quatro domínios, tais como o domínio da Educação Física, o domínio da Educação Artística, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o domínio da Matemática; e, por último, a Área do Conhecimento do Mundo. Todavia, as OCEPE, sendo apenas um documento orientador, não se revelam suficientes para o desenvolvimento integral das crianças, uma vez que para as pôr em prática o educador deve adotar, para a sua sala, um ou vários modelos pedagógicos que mais se adequem ao grupo.

Neste sentido, na EPE, em Portugal, os modelos pedagógicos utilizados com maior frequência nas salas de atividades são o modelo: High-Scope, Reggio Emilia, Movimento da Escola Moderna (MEM) e a metodologia de Trabalho de Projeto, sendo que este modelo pedagógico também se utiliza com muita frequência no 1º ciclo do ensino básico. Assim, partindo do contexto de estágio em que se desenvolveu a PES, revela-se fundamental referir que os modelos pedagógicos High-Scope e MEM foram os mais usados quer pela educadora cooperante, quer pelo par pedagógico. O modelo High-Scope, criado por David Weikart, observou-se ao nível da organização do espaço, dos materiais e do tempo, assim como nas interações entre adulto-criança, porém este último ponto também se observou através da perspetiva do MEM.

No que se refere à organização do espaço, havia uma delimitação por áreas, ou seja, existia a área do jogo simbólico, a área da expressão plástica, a área dos jogos de mesa, a área da biblioteca e a área das construções e da garagem, como se verificará no segundo capítulo. Este tipo de organização de sala permitia “à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, 2007a, p. 66), uma vez que, por exemplo, ao estar na área do jogo simbólico estava imersa no faz-de-conta da vida familiar, desenvolvendo, por essa via, as suas capacidades de resolução de conflitos e de problemas. Também a área das construções possibilitava fazer ligações com aquilo que são as profissões, como por exemplo

engenheiros, construtores civis, carpinteiros, etc. Já a área da biblioteca proporcionava momentos de tranquilidade, onde a criança podia antecipar tarefas que a fascinassem ou não sobre aquilo que é a escrita e a leitura com que se vai deparar no 1º ciclo do ensino básico (Oliveira-Formosinho, 2007). As crianças, ao brincarem nas referidas áreas de jogo, conseguem colocar-se no papel do outro e desempenhar esse mesmo papel, experimentando novas emoções/sensações/sentimentos.

No que diz respeito à organização dos materiais, estes encontravam-se bem distribuídos pelas áreas, de um modo perceptível, mas nem sempre estavam ao alcance do grupo, pelo que por vezes tinham de recorrer ao auxílio dos adultos presentes na sala, como se poderá verificar no segundo capítulo. Já a organização do tempo era feita através de uma rotina diária flexível e conhecida por todas as crianças, o que lhes proporcionava uma maior autonomia e independência, assim como lhes conferia tranquilidade por saber o que podia esperar nos momentos seguintes. Desta forma, compreende-se que “a rotina diária e o ambiente educacional assim criados são um organizador duplo da acção do educador (...) porque criam condições estruturais para a criança ser independente, activa, autónoma, facilitando, assim, ao educador uma utilização cooperativa do poder” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 70).

Refere-se, ainda, que as interações realizadas entre criança-adulto, como supramencionado, têm que ver com os dois modelos pedagógicos mencionados. Assim, as interações, do ponto de vista do modelo High-Scope, caracterizavam-se pelos momentos em que a educadora criava situações e atividades desafiantes para o grupo que, conseqüentemente, provocavam o conflito cognitivo, desenvolvendo o espírito crítico. Já a abordagem pedagógica do MEM foi visível durante o momento de acolhimento, e devido à existência do quadro de registo de presenças e do quadro dos aniversários. Assim, no momento de acolhimento, após a canção dos bons dias e a marcação das presenças, a educadora cooperante privilegiava momentos de expressão oral acerca de acontecimentos que as crianças quisessem partilhar com o grupo (Oliveira-Formosinho, 2007).

Após tudo o que foi referido anteriormente acerca da EPE, existem, ainda, dois importantes aspetos que dizem respeito ao facto de a rede pública, existente em Portugal, se revelar ainda insuficiente para dar resposta a todas as crianças, bem como com o facto de esta ser de frequência facultativa, uma vez que a educação das crianças compete primeiramente aos pais e à família. Porém, segundo a Lei-Quadro n.º 5/97, o Estado tem a obrigação de “contribuir activamente para a universalização da oferta da educação pré-escolar” (capítulo II, artigo 3.º). Tais factos, comprometem, maior parte das vezes, a passagem das crianças por este nível educativo, pois nem todas as famílias têm a possibilidade de as colocar numa instituição de cariz privado, o que pode influenciar negativamente o processo de ingresso no 1º CEB. Este acontecimento pode ocorrer, uma vez que para além do professor não receber qualquer tipo de informação sobre a fase de desenvolvimento em que a criança se encontra e quais os conhecimentos que tem adquiridos, o próprio processo de adaptação pode revelar-se difícil, pois a criança não foi devidamente estimulada para o momento de transição de nível educativo.

Em jeito de conclusão, revela-se fulcral referir, agora, as vantagens do trabalho colaborativo entre o educador de infância e o professor do 1º CEB, e o papel que as OCEPE têm nessa relação. Assim as OCEPE, sendo um documento orientador, aproximam ambos os docentes, uma vez que o professor do 1º CEB deve orientar o educador de infância para que este facilite a transição entre os dois níveis educativos (Serra, 2004). Isto preconiza a ideia do quão importante é que os docentes desenvolvam um trabalho colaborativo com vista a criar um ambiente de aprendizagem facilitador para as crianças, e que seja um potenciador do seu sucesso. Importa aludir que não se pretende que a EPE seja uma preparação para a iniciação do percurso académico, mas que seja a base do processo de educação das crianças (Serra, 2004).

### 3. O 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Atualmente, em Portugal, o 1º ciclo do ensino básico caracteriza-se por ser obrigatório e gratuito a todos os cidadãos e tem a duração de quatro anos (Lei n.º 46/86, artigo 6.º, n.º 1). Neste sentido, as crianças a partir dos 5 anos que completem 6 anos de idade até dia 15 de setembro ingressam neste ciclo de ensino, ou, então, se assim for requerido pelos encarregados de educação, podem ingressar as crianças a partir dos 5 anos que completem os 6 anos de idade entre 16 de setembro e 31 de dezembro (Lei n.º 46/86, artigo 6.º, n.º 2 e 3).

O 1º CEB, tal como preconizado na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), proporciona um ensino globalizante e que, por sua vez, é da responsabilidade de um único professor que é coadjuvado, ou não, em áreas especializadas (artigo 8.º, n.º 1, alínea a)). Assim, o principal objetivo é o de garantir uma educação e formação geral a todas as crianças que lhes permita “a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética (...) em harmonia com os valores da solidariedade social” (Lei n.º 46/86, artigo 7.º, alínea a)). Para além destes aspetos, é oferecida uma formação equilibrada que promove o saber e o saber-fazer, através de uma ligação entre a teoria e a prática, que, por sua vez, permita formar cidadãos para a cultura escolar e quotidiana (Lei 46/86, artigo 7.º, alínea b)). Desta forma, é possível compreender que o professor de 1º CEB deve proporcionar às crianças uma aprendizagem significativa e de qualidade, através da qual possam construir o seu processo de aprendizagem por meio da experimentação.

No sentido de proporcionar um processo de ensino e aprendizagem de qualidade, como supramencionado, importa fazer uma referência à coadjuvação docente que se caracteriza por ser o ato de colaborar que, por sua vez, é um “processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento

trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (Roldão, 2007, p. 27).

Assim, no que se refere ao 1º CEB, segundo o Despacho normativo n.º 7/2013 as instituições educativas podem fomentar a coadjuvação nas áreas de conteúdo estruturantes, se assim for necessário. Desta forma, enquanto o professor titular gere e orienta as atividades planificadas, o professor coadjuvante acompanha os alunos com mais dificuldades, havendo assim uma diferenciação pedagógica (Heacox, 2006). Tal facto, permite que as crianças que revelam maiores dificuldades no processo de aprendizagem apresentem um maior sucesso nesse mesmo processo.

Segundo Tomlinson e Allan (2002), a diferenciação pedagógica é a “prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular” (p. 14), este fator não pressupõe que sejam propostas atividades diferentes para cada criança, mas sim que haja uma gestão flexível e adequada tendo em consideração o desenvolvimento e o processo de aprendizagem de cada uma. Tal facto permite que a aprendizagem seja significativa, motivadora e que cada criança tenha uma participação ativa no seu processo de aprendizagem. Esta perspetiva da diferenciação pedagógica é corroborada por Perrenoud (2000), que defende que “cada um tem êxito conforme as suas aptidões, limitando-se a escola a oferecer a cada um dos alunos as mesmas condições de aprendizagem” (p. 24). Esta conceção vai ao encontro da ideia de educação inclusiva que visa a presença, a participação e o sucesso de todos os estudantes, ou seja, proporciona o desenvolvimento integral, onde se combate a discriminação e se celebra a pluralidade (Unesco, 2005; Decreto-Lei n.º 54/2018).

Assim, importa referir que os docentes, para proporcionarem uma educação de qualidade e integradora, se orientam por alguns documentos reguladores, sendo eles o Perfil dos Alunos para o Século XXI (Martins et al., 2017), os programas e metas curriculares, bem como as aprendizagens essenciais (AE) para cada área curricular, homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, que, por sua vez, evidenciam uma articulação com o perfil dos alunos.

Desta forma, far-se-á uma maior alusão às AE, uma vez que foram o documento privilegiado durante a PES e que, por sua vez, estão organizadas conforme os ciclos de ensino, de acordo com a matriz curricular em vigor para os 3º e 4º anos no 1º CEB, onde se referem as áreas curriculares e a carga horária mínima por semana para cada uma delas. Assim, menciona as áreas de português (7h), matemática (7h), estudo do meio (3h), expressões artísticas e físico-motoras (3h), inglês (2h), apoio ao estudo (1,5h) e oferta complementar (1h), onde está inserida a cidadania e desenvolvimento; bem como alude às atividades de enriquecimento curricular (AEC) (3h – 5,5h) e à educação moral e religiosa (1h).

Neste sentido, as AE para o 1º CEB existem para português, matemática, estudo do meio e educação física de forma diferenciada para os 4 anos deste ciclo de ensino. No que se refere à educação artística, que envolve as artes visuais, expressão dramática/teatro, dança e música, as AE estão direcionadas de igual forma para os 4 anos do 1º CEB, sendo que é necessário que o professor planifique atividades progressivamente mais complexas tendo em consideração o nível de desenvolvimento das crianças. No que concerne à cidadania e desenvolvimento, apresentam-se as mesmas propostas para os ciclos de ensino do ensino básico, pelo que o professor, tal como referido anteriormente, deve propor atividades gradativamente mais complexas e adequadas ao grupo.

Uma vez que as aprendizagens essenciais são apenas um documento orientador, o professor tem total autonomia para poder ensinar outros conteúdos que não estejam previstos. Assim, no desenvolvimento do currículo, os professores do 1º CEB além do ensino da língua portuguesa, da matemática, das ciências sociais e da natureza, da educação física e artística, devem ser promotores da aprendizagem de competência socialmente relevantes, educando cidadãos ativos e responsáveis (Decreto-Lei n.º 241/2001). Ou seja, tem de haver uma articulação curricular entre as áreas, e entre as áreas e o quotidiano, para que as crianças compreendam que todos os conhecimentos se podem e devem interligar e articular. Esta ideia é corroborada por Torres, O’

Cadiz e Wong (2003) que defendem que “o currículo não deve dividir o conhecimento em disciplinas separadas, mas que todo o conhecimento está interrelacionado” (p. 117), assim existirá uma maior compreensão e atribuição de significado aos conhecimentos adquiridos. Salienta-se que, para colocar em prática a articulação curricular, os docentes devem construir planificações flexíveis de modo a integrarem, também, os interesses dos alunos (Schön, 1992).

Neste sentido, de modo a promover o desenvolvimento holístico através da articulação curricular, bem como através da motivação das crianças as TIC são uma importante ferramenta para o efeito, tal como se compreenderá através do terceiro capítulo. Contudo, enquanto estratégia pedagógica não devem ser utilizadas de forma única na sala de aula, ou seja, não devem substituir o quadro ou os manuais escolares que continuam a ter um papel fulcral para o processo de ensino aprendizagem (Sano, 2004; Magalhães, 2006), mas sim ter um papel ativo na mudança da forma como se ensina e aprende. Assim, as TIC são promotoras de “resultados em várias dimensões centrados sobretudo no aluno: motivação, satisfação, desenvolvimento, aprendizagem, democratização e comunicação” (Flores, 2011, p. 97) e permitem que haja um maior desenvolvimento de atividades colaborativas à distância. Ou seja, são promotoras do desenvolvimento holístico, uma vez que proporcionam a constante motivação e interação entre os pares que, por sua vez, permitem a exploração do processo de aprendizagem em todos os sentidos (Edwards, Forman & Gandini, 2015). Para além destes aspetos, as TIC exigem do professor um maior cuidado na planificação das atividades, pois deve centrar-se nos objetivos principais da aula e naquilo que quer que os alunos aprendam e compreendam.

Tendo em consideração o que acima foi mencionado, importa referir que o professor “avalia, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e desenvolve nos alunos hábitos de auto-regulação da aprendizagem.” (Decreto-Lei nº 241/2001, capítulo II, anexo n.º 2). Para que tal

possa ocorrer, existem três modalidades de avaliação, sendo a diagnóstica, a formativa e a sumativa, preconizadas no Decreto-Lei n.º 139/2012.

Assim, a avaliação diagnóstica é feita no início de cada ano letivo, independentemente do ano e do ciclo de estudos em que a criança se encontre integrada, e permite ao professor recolher informações acerca dos conhecimentos que as crianças detêm do ano anterior. Este fator vai contribuir para a construção de planificações mais reais e flexíveis, tendo em conta as necessidades do grupo (Ribeiro, 1999).

Já a avaliação formativa, que foi utilizada ao longo da PES como explanado ao longo do terceiro capítulo, é contínua e sistemática e ocorre ao longo dos três períodos de cada ano de escolaridade. Para que este tipo de avaliação aconteça, existem vários instrumentos que permitem ao professor recolher as informações necessárias sobre os conhecimentos adquiridos pelas crianças (Cardinet, 1986), como por exemplo testes escritos, fichas de trabalho e grelhas de observação. Assim, a avaliação formativa, tem como principal objetivo consciencializar as crianças acerca dos seus conhecimentos e ajudar a compreender quais as suas principais dificuldades e como as ultrapassar (Cardinet, 1986). Para além destes aspetos, permite que o professor seja capaz de dar um melhor *feedback* às crianças acerca do que ainda tem de ser aprendido, o que permite que haja um maior entendimento reflexivo e compartilhado, entre o professor e o aluno, no processo de ensino e aprendizagem.

No que concerne à avaliação sumativa, esta realiza-se no final de um processo de aprendizagem acerca de um determinado conteúdo, proporcionando uma avaliação global de cada criança tendo em vista a classificação (Decreto-Lei n.º 139/ 2012 de julho, artigo 26.º, 1). Contudo, o professor neste momento deve reunir todas as informações retiradas dos instrumentos de avaliação anteriormente referidos, bem como ter em consideração a sua observação acerca de cada aluno (Perrenoud, 2000).

Terminado este capítulo, passar-se-á ao seguinte, onde está explanado o ambiente educativo da instituição em que houve a oportunidade de se

desenvolver a PES, bem como estão descritas e analisadas as dinâmicas associadas aos grupos da EPE e do 1º CEB.

## **CAPÍTULO II- CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

O presente capítulo destina-se à caracterização da instituição onde se desenvolveu a PES, do meio envolvente, do ambiente educativo e das dinâmicas associadas tanto à EPE, como ao 1º CEB. Sendo o desenvolvimento da criança um processo dinâmico de relação com o meio, onde é influenciada e influencia o mesmo, tal como defende a perspetiva ecológica de desenvolvimento humano de Brofenbrenner (Portugal, 1992; Lopes da Silva et al., 2016), será também caracterizado o ambiente educativo na EPE e no 1º CEB.

Assim, este capítulo é fundamental para a compreensão das práticas desenvolvidas, que serão explanadas e analisadas ao longo do terceiro capítulo, uma vez que foram pensadas tendo em consideração as características de cada grupo de crianças. Para além destes aspetos, será também explanada a metodologia de investigação utilizada ao longo da PES.

### **1. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA**

A instituição educativa onde se realizou a PES em ambos os níveis educativos (EPE e 1.º CEB), é de natureza pública e situa-se na periferia do centro da Cidade do Porto que, sendo uma zona de habitação em torno de uma grande cidade, está servida com transportes públicos que facilitam a mobilidade das populações. Destaca-se o metro como meio de transporte rápido, o que veio contribuir para o grande crescimento demográfico na comunidade de inserção da instituição educativa.

Segundo o plano educativo do agrupamento (2017- 2021), a instituição faz parte de um agrupamento de escolas constituído por cinco escolas, sendo quatro escolas básicas (duas com EPE, uma apenas com 1º CEB, e uma com 2º e 3º CEB) e um Jardim de Infância (JI), sendo que a sede do agrupamento se encontra numa das escolas básicas.

Neste sentido, a instituição educativa cooperante era constituída apenas por um edifício, com dois pisos, que por sua vez estava separado entre ambos os níveis educativos existentes. Assim, num primeiro contacto com a EPE e com o 1º CEB compreendeu-se as suas dinâmicas, os espaços, as salas, os acessos e a iluminação dos mesmos.

A EPE era, então, constituída por seis salas de atividades (apenas cinco estavam em funcionamento), todas com uma boa iluminação natural que se revelou fundamental para controlar o “relógio biológico” das crianças, bem como para a sua atenção, interesse e motivação durante o desenvolvimento das atividades (Shishegar & Boubekri, 2016). A iluminação natural proporciona, também, uma boa visão sobre todo o espaço da sala, como também influencia o estado de espírito das crianças e dos intervenientes educativos (Friborg, Rosenvinge, Wynn & Gradisar, 2014). É de salientar que todas as salas tinham um acesso direto ao espaço exterior, o que era facilitador quando as crianças saíam da sala e se dirigiam ao mesmo. Para além das salas de atividades havia uma casa de banho direcionada a todas as crianças da EPE, uma arrecadação, a sala dos casacos direcionada para as crianças e uma sala de educadores de infância.

Referindo-se ao 1º CEB, existiam seis salas de aula para crianças dos 1º e 2º anos (apenas cinco estavam em funcionamento) e seis salas de aula para as crianças dos 3º e 4º anos que, à semelhança das salas da EPE, tinham uma iluminação natural propiciadora de um ambiente educativo favorável ao processo de ensino e aprendizagem. Para além destes espaços, o 1º CEB tinha duas casas de banho para meninas e outras duas para meninos, bem como para pessoas de mobilidade reduzida; uma sala para assistentes operacionais; e uma sala de materiais para todo o 1ºCEB.

Embora existisse uma diferenciação de espaços entre ambos os níveis educativos, o refeitório, a biblioteca e o espaço exterior eram para a utilização de todas as crianças, sem qualquer tipo de restrições, com exceção do espaço exterior que será explanado e analisado adiante. O refeitório estava, então, organizado consoante os grupos de crianças da instituição, ou seja, existiam mesas respetivas à EPE e mesas respetivas ao 1º CEB. Contudo, as crianças (da EPE e do 1º CEB) almoçavam em momentos diferenciados, devido ao espaço do refeitório e ao horário escolar. No que se refere à biblioteca, pode dizer-se que estava provida de materiais de qualidade e adequados a cada nível educativo, bem como com equipamentos tecnológicos.

No que concerne ao espaço exterior, era constituído por um campo de futebol e por um pequeno parque de diversões, assim como por uma cobertura, o que permitia que as crianças tivessem a oportunidade de brincar e jogar livremente mesmo que as condições climáticas fossem adversas. Contudo, salienta-se o facto de o parque de diversões, composto por um escorrega e dois baloiços, ser apenas para usufruto das crianças da EPE. Considera-se fundamental que as crianças do 1º CEB também tenham acesso e possam desenvolver o seu jogo livre nesse espaço, pois, embora sejam comumente denominados de alunos, não deixaram de ser crianças. O brincar é essencial em qualquer idade, mas principalmente para as crianças, uma vez que é uma atividade saudável e útil tanto a nível psicológico, como físico. Segundo Ferland (2006a), brincar proporciona uma relação entre o prazer, a curiosidade, o sentido de humor e a espontaneidade, através da qual as crianças desenvolvem aptidões físicas, mentais e sociais que utilizarão ao longo da vida.

Para além dos espaços supramencionados, a instituição educativa tinha uma sala direccionada a todos os docentes, um gabinete destinado à coordenação da escola e uma casa de banho de senhoras e outra de senhores.

Tendo em consideração o plano anual de atividades (2018-2019), neste estavam contempladas 22 atividades promotoras do desenvolvimento holístico das crianças, envolvendo as áreas curriculares, que, por sua vez, iam ao

encontro dos objetivos do plano educativo do agrupamento de promover nas crianças o sentido de pertença a todos os elementos da comunidade educativa, uma vez que os pais e encarregados de educação também estavam integrados em algumas das atividades, e de fomentar a educação ambiental.

Uma vez que era uma escola integradora da comunidade educativa e com preocupação de envolver os pais e encarregados de educação no processo de ensino e aprendizagem, através de atividades pensadas para depois do horário laboral, importa referir que a instituição educativa abria às 7h 30min e fechava às 19h 30min, de forma a ir ao encontro do quotidiano em que as crianças estavam integradas. Para além deste aspeto, as crianças podiam usufruir de Atividades de Apoio ao Estudo (AAE) e Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), fora do seu horário letivo. Assim, da parte da manhã entre as 7h 30min e as 9h, e da parte da tarde entre as 17h 30min e as 19h 30min, as crianças do 1º CEB, eram acompanhadas por dois professores, realizavam trabalhos de casa, jogos, zumba e voleibol. As crianças da EPE, da parte da manhã entre as 7h 30min e as 9h, brincavam livremente e/ou viam televisão; da parte da tarde, entre as 15h 30min e as 19h 30min, desenvolviam diversas atividades com uma animadora sociocultural.

Neste sentido, é imprescindível referir a equipa educativa da instituição e que esta era constituída por 11 professores de 1ºCEB, cinco educadoras de infância, uma professora de expressão físico-motora para a EPE, dois professores da empresa contratada pela câmara, uma professora de apoio ao estudo, uma professora de inglês, três professores das AEC, uma animadora sociocultural, uma coordenadora de instituição e uma assistente operacional em cada sala da EPE. Para além destes membros da equipa educativa, existiam mais assistentes operacionais que tinham como objetivo assegurar o bom funcionamento da instituição, bem como a segurança e o desenvolvimento das crianças a todos os níveis. Desta forma, o ambiente que se fazia sentir na instituição era de respeito, compreensão e colaboração (Placco, 2004).

Após a caracterização da instituição educativa, do meio envolvente e dos recursos humanos e materiais, revela-se fundamental proceder-se à caracterização do grupo da EPE onde se desenvolveu a PES.

## 2. O AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Tal como referido anteriormente, proceder-se-á à caracterização do grupo da EPE onde se desenvolveu a PES, bem como as interações pedagógicas, as interações entre os intervenientes educativos e a organização do tempo, do espaço e dos materiais.

O grupo da EPE era constituído por 24 crianças, sendo nove meninas e 15 meninos, na faixa etária entre os 2 e os 4 anos de idade, por uma educadora de infância, uma assistente operacional e pela díade pedagógica em situação de PES.

Tendo em consideração as informações recolhidas acerca de todas as crianças através de conversas com a educadora cooperante e da análise dos documentos informativos de cada uma, foi possível compreender que a maioria das crianças do grupo vivem em famílias com uma estrutura não tradicional, onde ambos os pais e filhos fazem parte do quotidiano familiar da criança. Inferiu-se, também, que a média de idades dos pais está compreendida entre os 30 e os 40 anos de idade, que a média das habilitações literárias é o 3º CEB, e que três pais se encontravam em situação de desemprego. Porém, existiam doze crianças que beneficiavam do Serviço de Apoio Social Escolar (SASE), sendo que sete tinham escalão A, o que perfaz a maioria, quatro tinham escalão B e uma tinha escalão C. Estes dados revelaram que metade das crianças do grupo beneficiavam de apoio social mesmo com os pais empregados, o que significa que os salários não se verificam suficientes para cobrir as despesas com a educação.

Referindo-se, agora, à interação entre os pais/ encarregados de educação e a educadora de infância, observaram-se vários momentos em que revelaram o seu interesse em saber como tinha sido o dia do seu educando, sendo que receberam sempre resposta. Esta interação era possível, pois a educadora cooperante, desde o início, demonstrou-se disponível para conversar e para receber os pais/ encarregados de educação fora do horário estipulado para atendimento. Da mesma forma existia, também, uma reação positiva dos pais/ encarregados de educação quando a educadora cooperante pedia que estes colaborassem nas atividades, uma vez que, tal como se observou, efetivamente participavam. Para além destes aspetos, os pais/ encarregados de educação, sempre que possível, contribuía com materiais, que já não usavam, para a sala. Considera-se, então, que existia uma boa comunicação entre a educadora cooperante e a família das crianças, que, contudo, pode e deve vir a ser aprimorada. É de salientar que este tipo de interação está previsto na Lei-Quadro n.º 5/97 de 10 de fevereiro, que refere que deve existir uma “relação de cooperação [das famílias] com os agentes educativos numa perspetiva formativa” (Capítulo II, artigo 4.º). Neste sentido, também as OCEPE referem que é fundamental “acentuar a importância das interações e relações entre os sistemas [criança, grupo, família, estabelecimento educativo, meio e sociedade], que têm uma influência direta ou indireta na educação das crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 22).

No que concerne à caracterização mais específica do grupo de crianças, tal como já referido, era um grupo compreendido na faixa etária dos 2 aos 4 anos de idade, onde todas frequentavam pela primeira vez o Jardim de Infância (JI). Estas crianças encontravam-se no estágio pré-operatório (dos 2 aos 7 anos de idade), definido por Piaget, e por esse motivo, foi notório a observação do pensamento simbólico que foram adquirindo. O pensamento simbólico permite que as crianças substituam um objeto ou um acontecimento por uma representação mental. Ou seja, as crianças desenvolvem a capacidade de substituir objetos ou acontecimentos por equivalentes simbólicos, como palavras ou imagens, sendo capaz de falar sobre eles ou de compará-los sem a

necessidade de visualizar o objeto ou o acontecimento/experiência (Shaffer, 2005). Assim, compreende-se que o significante é dissociado do significado. A par do pensamento simbólico, desenvolvem o jogo simbólico ou “faz de conta” (Lopes da Silva et al., 2016) e isto foi possível observar ao logo da PES, uma vez que as crianças interpretavam diversos papéis da sociedade e atribuíam vários significados apenas a um objeto.

A observação permitiu, também, compreender que o grupo de crianças ainda se revelava pouco à vontade em partilhar os materiais com os pares e não conseguiam gerir da melhor forma as suas frustrações, uma vez que começavam a chorar ou a pedir o auxílio de um adulto para ajudar a resolver a situação. Contudo, era um grupo onde estava presente a interajuda, pois sempre que alguma das crianças se magoava ou apenas não conseguia exprimir as suas necessidades, existia sempre uma outra criança a ajudar, ou a recorrer ao auxílio do adulto. Pode ainda afirmar-se que era um grupo ativo, que gostava de desenvolver atividades em conjunto e de explorar novos materiais e novas técnicas referentes às artes visuais. Ou seja, gostavam de realizar todas as atividades que lhe eram propostas, assim como de desenvolver o jogo espontâneo em todas as áreas presentes na sala. Para além destes aspetos, as crianças, mais concretamente as que tinham 4 anos de idade, revelaram uma grande dificuldade em esperar pela sua vez, uma vez que manifestavam vontade em participar nas atividades antes das outras crianças e estavam constantemente perto do adulto a dizer que ainda não haviam realizado determinada atividade. Porém, era um grupo que se respeitava e que respeitava os adultos, onde se podia observar a existência de um clima de amizade, carinho e interajuda (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014).

No que diz respeito às interações estabelecidas entre o grupo de crianças e os adultos da sala, observou-se que a educadora cooperante, bem como a assistente operacional, conheciam todas as crianças, isto é, sabiam quais as suas dificuldades, necessidades, interesses, e valorizavam tudo o que faziam de forma a encorajá-las a fazer cada vez mais e melhor. O facto de os adultos saberem as especificidades de cada criança, permitiu que estas se sentissem

únicas, valorizadas e escutadas (Malaguzzi, 2011). Ou seja, as interações entre as crianças e os adultos eram realizadas sempre com respeito e compreensão por ambas as partes. É de salientar que quando uma criança tinha um comportamento agressivo com outra criança, ficava sentada durante uns breves momentos para que pudesse refletir sobre o incidente. Após a reflexão, um adulto dirigia-se à criança, conversava com ela e explicava-lhe o porquê de não poder agir daquele modo e que todos devem agir de forma solidária, promovendo a amizade. Assim sendo, ao longo da PES, interagiu-se com as crianças da forma que se havia observado, de modo a dar continuidade ao bom ambiente existente na sala e aos valores que estavam a ser aprendidos. Considera-se, ainda, fundamental referir que entre os adultos da sala sempre se fez sentir um clima de respeito, amizade e interajuda, o que permitiu a existência de um sentimento de integração na equipa educativa de uma forma segura e confiante.

Referindo-se, agora, à organização do tempo, salienta-se que as crianças tinham uma rotina diária que lhes permitia situarem-se em relação aos acontecimentos/momentos, e, assim, possibilitava que se sentissem seguras e calmas (Post & Hohmann, 2011). Contudo essa rotina diária era flexível (Zabalza, 1998).

Assim, o dia começava sempre pela receção das crianças, às 9h, na área de acolhimento onde se cantava a canção dos bons dias, se partilhavam as novidades com todo o grupo e se marcavam as presenças através de fotografias. A distribuição das fotografias para a marcação das presenças, era da responsabilidade de uma criança eleita todos os dias pela educadora cooperante. Este fator permitia à educadora cooperante compreender se as crianças se conheciam umas às outras, se sabiam os seus nomes e era uma forma de desenvolver estratégias socio afetivas (Placco, 2004; Brewster, Ellis & Girard, 2010). Após este momento, o grupo brincava nas áreas da sala até às 9:45h, uma vez que tinha de dirigir-se à casa de banho, para depois se deslocar em comboio (ou seja, uma fila organizada), para a sala dos casacos, onde recolhiam os seus lanches. As crianças dirigiam-se, então, para o refeitório,

onde permaneciam das 10h até às 10h 30min, para lancharem. Durante todo o momento relacionado com o lanche da manhã as crianças tinham a autonomia necessária para realizarem as tarefas sozinhas. Conquanto, tinham o auxílio dos adultos, que se revelou fundamental, quando demonstravam ter dificuldades em algum dos momentos (Ferland, 2006). Posteriormente, o grupo deslocava-se para o espaço exterior onde tinha a oportunidade de brincar e de explorar entre as 10h 30min e as 11h, para depois regressar à sala e desenvolver as atividades propostas até às 11h 45min. Assim sendo, às 11h 45min as crianças tornavam a repetir o momento de higiene antes de se dirigirem para o refeitório, para o almoço (12h – 12h 30min).

Já da parte da tarde, as crianças eram recebidas na sala às 13: 15h e sentavam-se na área de acolhimento para partilharem com a educadora cooperante como tinha sido a hora do almoço e o que tinham almoçado. Após este momento de partilha desenvolviam o jogo espontâneo nas áreas da sala e/ou realizavam as atividades propostas até às 14h 45min, momento em que se cantava uma canção para que o grupo arrumasse os materiais que tinham sido utilizados. Após esse período, às 15h, as crianças estavam sentadas na área de acolhimento para cantar a canção da saída e as atividades terminavam às 15h 15min. É de salientar que as atividades realizadas ao longo do dia, ou da semana, podiam ser alteradas ou substituídas por outras que fossem mais ao encontro dos interesses e necessidades do grupo. O facto de haver esta liberdade para alterar ou substituir as atividades vai ao encontro daquilo que é uma planificação flexível (Bento, 2003).

Contudo, compreende-se que o tempo disponível para desenvolver as atividades era insuficiente, fazendo com que as crianças tivessem o seu tempo de exploração cortado devido aos horários. Este fator era prejudicial ao bom desenvolvimento das crianças e à promoção da sua autonomia no desenvolvimento de todas as atividades.

No que se refere à organização do espaço este era constituído por seis áreas, cinco mesas, um quadro a giz, uma bancada, dois painéis de exposição de trabalhos e tinha, também, uma boa fonte de iluminação natural que

proporcionava às crianças uma boa visão sobre todo o espaço (Bassedas, Huguet & Solé, 2009).

Assim, a área de acolhimento, que era constituída por um tapete de plástico, por um quadro de aniversários e por um quadro de presenças, revelou-se pouco confortável para as crianças. Isto porque quando estavam neste espaço, maioria das vezes de manhã quando chegavam à sala de atividades, ou quando se sentavam para se explicar determinada atividade, observou-se que as crianças não se sentiam confortáveis, devido à sua forma de estar. Este fator também era motivado devido à área da garagem ser ao lado da área de acolhimento, o que era uma grande fonte de distração. A referida área era composta por materiais de pouca qualidade e que não promoviam qualquer desenvolvimento nas crianças. À semelhança destas duas áreas, a área da biblioteca era desconfortável e pouco apelativa para as crianças. Embora estivesse situada junto a uma fonte de luz natural, tanto os livros como o espaço para se sentarem, não se revelaram suficientes, pois raramente procuravam esta área para os momentos de jogo livre. Também as áreas dos jogos e da expressão plástica não tinham materiais desafiantes, que motivassem à sua livre experimentação e à exploração das suas potencialidades. Para além destes aspetos, estas áreas tinham os seus materiais guardados em armários não proporcionais ao tamanho das crianças, o que também dificultava o acesso aos mesmos, pelo que tinham de recorrer frequentemente à ajuda do adulto. Os materiais existentes eram puzzles simples, sem um nível crescente de complexidade (na área dos jogos), e folhas brancas, tintas, lápis de cera, lápis de cor e plasticina (na área da expressão plástica). Por último, a área da casa ou do jogo simbólico era constituída por materiais que não estimulavam a criatividade das crianças durante os momentos de jogo simbólico.

Desta forma, denota-se que os materiais não estimulavam o desenvolvimento das crianças, mas deveriam assumir o papel contrário, pois são o meio através do qual a criança interage com os adultos e com os pares, bem como facilitam a construção de novos conceitos (Ponte & Serrazina, 2000).

### 3. O AMBIENTE EDUCATIVO NO 1º CEB

À semelhança da caracterização do ambiente educativo na EPE, importa, agora, compreender a dinâmica do 1º CEB onde se desenvolveu a PES, bem como as interações pedagógicas, as interações entre os intervenientes educativos e a organização do tempo e do espaço.

O grupo do 1º CEB era constituído por 20 crianças, sendo seis meninas e 14 meninos, na faixa etária entre os 9 e os 10 anos de idade, pela professora titular, pela professora de inglês, pela professora de Apoio Educativo e pela d'ade pedagógica em contexto de PES.

Tendo em consideração as reflexões realizadas com a professora cooperante e a análise feita ao plano de turma, inferiu-se que a maioria das crianças estava inserida numa estrutura familiar onde ambos os pais e filhos fazem parte do quotidiano da criança. Para além destes aspetos, analisou-se que a média de idades dos pais estava compreendida entre os 30 e os 40 anos de idade, e que a média das habilitações literárias era o ensino secundário. Também a partir do plano de turma, compreendeu-se que nenhum dos pais se encontrava em situação de desemprego, mas que existiam seis crianças beneficiárias do SASE, sendo que duas tinham escalão A e quatro tinham escalão B. As duas crianças com escalão A tinham o lanche da manhã gratuito, por parte da instituição educativa.

Referindo-nos às interações entre os pais/ encarregados de educação e a professora titular da turma, observou-se que a maioria acontecia através da caderneta do aluno. Este meio de comunicação era preferencialmente utilizado quando alguma situação dentro da sala de aula excedia os limites/regras que as próprias crianças haviam acordado no início do ano, ou, então para justificar as faltas das mesmas. Contudo, a professora titular tentava falar com as crianças e resolver os problemas antes de escrever na caderneta. Porém, considera-se que a caderneta do aluno podia ser um meio de comunicação onde se referissem alguns outros fatores acerca das crianças, como por exemplo o bom comportamento, empenho e/ou as atitudes que tiveram em

determinado dia. Isto porque a Lei n.º 51/2012 refere que a “caderneta escolar contém as informações da escola e do encarregado de educação, bem como outros elementos relevantes para a comunicação entre a escola e os pais ou encarregados de educação” (Capítulo III, Secção III, artigo 12.º), sendo que “os outros elementos relevantes” não têm de explicar apenas aspetos negativos. Esta ideia é corroborada por Villas Boas (2001), pois defende que a escola deve promover as interações com a família, preenchendo, assim, a lacuna existente ao nível das comunicações positivas.

Para além destes aspetos, observou-se que a professora titular sempre se mostrou disponível para receber os pais/ encarregados de educação, mesmo que em horários não estipulados para o atendimento, bem como em conversar através do telefone, quando necessário, incentivando a uma maior intervenção dos mesmos (Gervilla, 2008). Da mesma forma, havia uma resposta positiva dos pais/ encarregados de educação quando, por exemplo, a professora pedia que contribuíssem com alguns materiais para a sala ou desenvolvessem alguma atividade com os seus educandos. O facto de cooperarem com a professora titular vai ao encontro do que está previsto no Capítulo II, artigo 4.º da Lei-Quadro n.º 5/97 de 10 de fevereiro. A colaboração revelou-se fundamental em vários momentos da aprendizagem, uma vez que as crianças conseguiram compreender que as suas famílias também estavam interessadas e empenhadas no processo de ensino e aprendizagem (Marques, 2001).

Assim, importa caracterizar de um modo mais específico o grupo de crianças que, tal como já foi referido anteriormente, estava compreendido na faixa etária dos 9 aos 10 anos de idade, e encontrava-se no estágio das operações concretas (dos 7 aos 11 anos de idade), definido por Piaget. Este estágio de desenvolvimento define-se, entre outros aspetos, pelo facto de as crianças deixarem a fase egocêntrica e evoluírem para uma fase mais social, onde o raciocínio lógico permite que haja raciocínio indutivo, ou seja, que exista uma conexão entre as partes para chegar a um todo e, assim, exista a capacidade de reversibilidade. Também é durante este estágio de desenvolvimento que as crianças adquirem a noção da conservação dos objetos (Palangana, 2015).

Devido ao estágio de desenvolvimento em que o grupo se encontrava, pode, ainda, afirmar-se que a interajuda e a amizade eram uma constante que se fazia sentir na turma. Quando alguma criança demonstrava ter mais dificuldade em responder a alguma questão ou em resolver algum exercício no quadro, as outras crianças tinham a capacidade de compreender o erro, de não julgar o colega e de o alertar para a sua resolução. Assim, importa referir que cinco crianças da turma (A.C.; R.; T.R.; G.V.; T.) usufruíam do apoio educativo. Salienta-se o facto da criança T.R. ter sido beneficiário de medidas universais de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (Diferenciação Pedagógica, Acomodações Curriculares e Apoio Educativo) e Adaptações no Processo de Avaliação, de acordo com o Decreto-Lei nº 54/2018. A criança R. era beneficiária de medidas seletivas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (Antecipação e Reforço das aprendizagens, com apoio de Educação Especial e Adaptações no Processo de Avaliação), em complemento das medidas universais (Diferenciação Pedagógica, Acomodações Curriculares), conforme o Decreto-Lei nº 54/2018.

Tendo em consideração os motivos supramencionados, as cinco crianças referidas receberam um apoio mais individualizado por parte da diáde pedagógica, quer nas aulas observadas, quer na prática, mas, salienta-se o facto de que toda a turma teve apoio e diferenciação pedagógica conforme as suas necessidades, por parte da mesma.

Para além do que foi referido, a turma era interessada e motivada para aprender todos os conteúdos e para realizar as atividades propostas, assim como demonstrava um gosto particular em desenvolver trabalhos em pequenos grupos e em pares, uma vez que eram os próprios a desenvolver e a ampliar as suas aprendizagens/conhecimentos através da pesquisa autónoma. Desta forma, compreende-se que se respeitavam e ajudavam entre si (Ribeiro & Moreira, 2007), bem como revelaram um forte espírito de equipa, uma vez que se protegiam em todas as situações e demonstravam a sua preocupação. Contudo, este tipo de comportamento nem sempre se verificou, pois, por vezes, existiam pequenos conflitos entre as crianças relacionados, por exemplo,

com a organização do espaço das mesas, ou com a realização das atividades propostas, ou devido às regras que haviam definido no início do ano, como já referido anteriormente.

Neste sentido, importa referir que as interações estabelecidas entre a turma e os adultos presentes na sala foram feitas na base do respeito, da escuta, da observação e da amizade que, conseqüentemente, permitiram compreender algumas das especificidades das crianças, de forma a que todas se sentissem valorizadas e escutadas nas atividades propostas (Ribeiro & Moreira, 2007; Malaguzzi, 2011), como se compreenderá através do terceiro capítulo. A observação proporcionou, ainda, a compreensão que as crianças tinham uma relação de confiança e amizade com a professora titular, devido ao ambiente de aceitação, interajuda, felicidade e tranquilidade que se fazia sentir, e devido ao facto de esta ter sido professora da turma durante os quatro anos do 1ºCEB. Assim, as interações com a turma desenvolveram-se conforme o que havia sido observado, pois o ambiente revelou-se fulcral para um processo de ensino e aprendizagem de qualidade e significativo (Altet, 1997). Na mesma base de respeito e colaboração fundamentaram-se as interações entre o par pedagógico e a professora titular para proporcionar um ambiente agradável, estável e potenciador de novas aprendizagens (Daniels & Parrilla, 2004).

Tendo por base o que acima foi referido acerca das interações, é essencial aludir à organização do espaço da sala de aula que, por sua vez, tinha duas filas (uma à frente da outra), uma vez que permitia uma circulação mais fácil pela turma, pela professora titular que era portadora de um problema de saúde que impedia a sua deslocação de forma rápida. Este tipo de organização nunca se verificou como sendo um obstáculo no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem. Pelo contrário, permitia que as crianças pudessem circular pela sala e aceder aos materiais de um modo mais facilitado, o que contribuiu para a sua autonomia (Freire, 1996; Folque, 2014). No que se refere aos materiais, a sala estava provida de tintas, pincéis, resmas de folhas brancas, materiais de desperdício e vários materiais de decoração, bem como por um quadro de corticite no fundo da sala, onde afixavam os seus trabalhos; um

quadro a giz, onde realizavam os exercícios em grande grupo; e um computador.

Porém, mesmo havendo um único computador na sala, este constituiu-se como sendo uma importante ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem (Perrenoud, 2000), uma vez que as TIC proporcionaram uma aproximação às experiências do quotidiano das crianças, bem como se demonstraram essenciais para a motivação das mesmas (Tchounikine, 2011), como se depreenderá ao longo do terceiro capítulo. Para além destes aspetos, o facto de só existir um computador na sala constituiu uma dificuldade constante no decorrer da PES, a qual se combateu de forma provisória como se poderá constatar no capítulo seguinte. No que se refere aos recursos didáticos das áreas de conteúdo, estes tinham de se requisitar, com antecedência, na escola, pois eram para usufruto de todo o 1º CEB.

É ainda importante salientar que o grupo tinha uma rotina diária que começava por cantar a canção dos bons dias quando chegavam à sala, mas a canção era diferenciada entre a segunda-feira e os restantes dias da semana, uma vez que à segunda-feira cantavam-na de pé e a circular à volta das mesas. Este momento era seguido pela abertura da lição e pelo “momento emoji”, pelo qual demonstravam particular interesse, uma vez que podiam expressar os seus sentimentos/ emoções/ forma como se sentiam, livremente. Nestes momentos de partilha era notória a preocupação que o grupo demonstrava quando uma criança referia que estava triste ou que se sentia doente, mas o sentimento mais frequente era o de felicidade. Estes momentos de aprendizagem e de partilha acerca dos sentimentos/emoções eram essenciais, uma vez que as emoções são “como o plano de fundo da qualidade e eficácia nas decisões, no comportamento e raciocínio ao ponto de já não se falar só de quociente de inteligência (QI), mas também de quociente emocional (QE)” (Branco, 2004, p. 27).

Após estes momentos, começavam as atividades das crianças mais direcionadas às áreas curriculares. O horário era distribuído entre a parte da manhã e a parte da tarde, sendo que de manhã as atividades letivas

começavam às 9h e eram interrompidas das 11h às 11h 30min devido ao intervalo. Após o intervalo as atividades eram retomadas até as 13h, horário a que saíam para o almoço, e apenas regressavam às 14h 30min para retomar as atividades letivas até às 15h 30min. Contudo, em dois dias da semana as crianças ficavam na instituição até às 17h devido à área curricular de inglês e de expressões. Nos restantes dias, apenas ficavam na escola até esse horário as crianças que usufruíam das AEC de lúdica e música.

Tendo em consideração o horário supramencionado, a observação e a reflexão efetuada, inferiu-se que o mesmo não estava distribuído de forma a que as crianças conseguissem manter a sua atenção e concentração durante longos períodos seguidos, principalmente da parte da manhã após o intervalo. Para além destes aspetos, a hora do lanche da manhã era muito espaçada da hora do pequeno-almoço, o que também não contribuía para o melhor e mais eficaz rendimento das crianças, pois não estava adequado às suas necessidades (Martino, Ferreira, Pereira & Silva, 2010). Porém, o horário estipulado para a tarde era mais adequado, uma vez que as crianças revelaram uma maior predisposição para realizar as atividades. Outro contributo fundamental para que isto acontecesse era a hora do lanche da tarde que, por sua vez, não era tão espaçada da hora do almoço.

Após ambas as caracterizações realizadas acerca dos ambientes educativos da EPE e do 1º CEB, considera-se indispensável salientar que foram feitas tendo como referência as observações efetuadas antes de se iniciar a intervenção. Por estes motivos, proporcionaram-se, ao longo da PES, mais atividades de trabalho colaborativo entre as crianças, bem como mais pesquisas autónomas através das TIC, o que levou a uma reorganização do espaço e da turma, como se compreenderá através do capítulo seguinte.

## 4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Tendo em consideração o trabalho que foi desenvolvido na instituição educativa cooperante, a mestranda, no decorrer de todo o processo da PES, realizou a sua investigação para conseguir aperfeiçoar o processo de ensino e de aprendizagem das crianças dos grupos onde desenvolveu a PES.

Assim, a metodologia de investigação adotada foi a metodologia de investigação-ação (IA), que se caracteriza como sendo uma melhoria ou modificação das ações educativas que se desenvolvem com as crianças, através de uma aproximação de todos os intervenientes educativos, desenvolvendo o processo de ensino e aprendizagem (Latorre 2003, citado por Coutinho et al., 2008). Desta forma, considera-se que se adotou uma postura que permitiu “recolher e organizar criteriosamente a informação e de se adaptar continuamente aos elementos da situação” (Estrela, 1994, p. 27), e que proporcionou um maior desenvolvimento profissional através do questionamento autorreflexivo, sistemático e colaborativo (Moreira et al, 2006).

Assim, importa referir que a IA é uma metodologia de investigação que implica que existam processos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação que, por sua vez, se articulam entre si, podendo, ou não, coexistir num mesmo momento (Kemmi & McTaggart, 1992; Oliveira & Cardoso, 2009). No que se refere ao processo de observação, realizou-se uma observação participante e sistemática, uma vez que esteve presente no contexto e na vida de ambos os grupos onde desenvolveu a PES (Estrela, 1994).

Importa referir que a observação, em primeira instância, teve que ver com a preocupação de recolher informações sobre as crianças, sobre os contextos familiares e socioculturais em que estavam inseridas, bem como compreender de que forma se desenvolviam as interações entre pares, e entre as crianças e os intervenientes educativos (Estrela, 1994). Contudo, para que a recolha de informação fosse sistemática e cuidada, procedeu-se a registos diários escritos e fotográficos, que proporcionaram uma melhor construção da planificação.

Esta prática é defendida por Paquay (1974) e por Aragão e Silva (2012), que referem que o observador deve ter um método de registo de observações, que possibilite a recolha de dados de forma a ser tratada e compreendida. O facto de se ter concretizado a observação sistemática e participante, permitiu uma melhor compreensão sobre o desenvolvimento de cada criança, bem como o entendimento acerca de alguns comportamentos das mesmas, que, conseqüentemente, proporcionou a realização de planificações mais adequadas ao grupo.

Neste sentido, segundo Roldão (2009), a planificação é um conjunto de ações sequenciais e lógicas, que permite que haja uma associação entre as necessidades das crianças, as áreas e domínios de conteúdos, e os objetivos a atingir. As planificações desenvolvidas ao longo da PES foram ao encontro da conceção da autora, uma vez que foram construídas tendo em consideração as observações feitas anteriormente. Ou seja, as planificações construíram-se dando atenção aos interesses, às necessidades e às aprendizagens evidenciadas por cada criança e pelo grupo, de forma a proporcionar um melhor desenvolvimento das mesmas. É ainda importante referir que as planificações foram pensadas em tríade, isto é, com o par pedagógico e com o educador de infância/professor do 1º CEB cooperante, o que proporcionou a elaboração de atividades que suscitavam a curiosidade das crianças e estimulavam a experimentação de novos materiais. Contudo, salienta-se que a planificação assumiu um caráter flexível que viabilizou uma adaptação ao cenário real.

As ações foram os momentos em que se concretizaram as planificações pensadas e, por este motivo, pode afirmar-se que também são um produto das observações. Assim, refere-se que ao longo das práticas pedagógicas se sentiu a necessidade de fazer pequenas alterações nas atividades ou na forma como estas se estavam a desenvolver, devido à observação e reflexão na ação (Schön, 1992). Este fator permitiu que a mestranda fosse a construtora do seu saber e se fosse adequando às situações imprevistas (Sanches, 2001) como se poderá compreender no terceiro capítulo.

Assim, refere-se a importância que a reflexão tem nas ações, mas esta apresenta-se, também, antes e após as mesmas (Schön, 1992), ou seja, é subdividida em três partes. Destaca-se, então, que a reflexão feita adveio das observações efetuadas sobre ambos os grupos em situações de atividades planificadas e/ou em jogo livre. Assim, no decorrer da PES realizaram-se constantes reflexões individuais que, por sua vez, permitiram um maior desenvolvimento do conhecimento e do saber, bem como com o par pedagógico, que se revelaram fundamentais para complementar os conhecimentos, a reflexão individual e as anotações escritas. As reflexões com os profissionais de educação cooperantes também foram uma constante, o que possibilitou um maior crescimento a nível teórico, prático e de interação com os grupos.

Para além destes aspetos, evidenciam-se que as reflexões com as supervisoras institucionais proporcionaram a existência de um olhar mais atento e fundamentado às questões que, por vezes, não tinham sido alvo de um pensamento crítico e construtivo. Deste modo, todas estas formas de reflexão supramencionadas aconteceram antes, durante e após a ação o que possibilitou a criação de planificações mais reais e adequadas aos grupos. Como forma de reflexão antes das ações salientam-se as constantes observações, bem como os guiões de pré-observação construídos, tal como o nome indica, antes das observações em contexto. Já acerca das reflexões após a ação referem-se as reuniões entre a díade pedagógica, a educadora/ professora cooperante e as supervisoras institucionais, assim como as narrativas fundamentadas acerca das ações.

No que concerne ao processo de avaliação, durante a PES, privilegiou-se a avaliação formativa, que se define por gerar “medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos [/crianças] e à aprendizagem a desenvolver” (Decreto-Lei n.º 139/2012, secção II, artigo n.º 25, alínea 3) como fonte de recolha de dados sobre as crianças que, por sua vez, auxiliassem a ação e, deste modo, permitissem uma melhor aprendizagem por parte das crianças (Cortês, 2002). É fundamental referir que as avaliações foram realizadas de

acordo com a observação e análise dos trabalhos realizados pelas crianças e do seu desenvolvimento social e pessoal, bem como através de grelhas construídas para o efeito.

No capítulo que se segue encontram-se evidências que ilustram a conceção e prática de avaliação que foi utilizada, no desenvolvimento consistente da investigação-ação. Para além destes aspetos, poderá compreender-se a importância que a observação e a reflexão têm para proporcionar um processo de ensino e aprendizagem de qualidade e significativo.

## **CAPÍTULO III- DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS**

O presente capítulo está dividido em dois subcapítulos, e tem como objetivo abordar algumas das atividades realizadas em ambos os contextos de PES, demonstrando a mobilização do quadro teórico e legal. Será, também, feita uma reflexão sobre o desenvolvimento da mestrandia a nível pessoal e profissional, bem como a análise dos resultados obtidos e, conseqüentemente, do impacto que as ações tiveram nas crianças e na transformação do espaço educativo de ambas as salas.

### **1. A CONSTRUÇÃO DO PERCURSO FORMATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

A intervenção no contexto educativo da EPE iniciou-se com a observação ativa do grupo durante duas semanas, sendo que após esse período a diáde pedagógica começou a planificar (Anexo 1) e, assim, a propor atividades adequadas ao grupo (Fisher, 2005; Hohmann & Weikart, 1997).

Desta forma, as primeiras atividades desenvolvidas tiveram como ponto de partida a dramatização da história “A Rainha das Cores”, de Jutta Bauer, uma vez que havia sido compreendido o gosto do grupo em escutar histórias. Segundo Magalhães (2008), a leitura e dramatização de histórias desenvolvem nas crianças “competências linguísticas e sociolinguísticas, o progressivo domínio espaço-temporal, o treino da capacidade de concentração, [e] a exercitação da memória” (p. 61). Assim, durante a atividade desenvolvida pela diáde pedagógica procedeu-se à leitura expressiva e à interpretação da

personagem principal, a “Rainha das Cores”. Ao longo da leitura e dramatização foram sendo retirados, de uma caixa, tules referentes às cores que apareciam na obra, como se fossem os súbditos da Rainha e, no final, a mesma colocou a sua coroa. O facto de o par pedagógico estar caracterizado, de irem aparecendo tules e de existir uma coroa, permitiu que as crianças estivessem concentradas e interessadas durante todo o momento (Hohmann & Weikart, 1997), bem como proporcionou uma maior relação visual entre todos os elementos. No final da dramatização, demonstraram o seu interesse em recontar a história e em se vestirem como a personagem principal que, por sua vez, foi tido em consideração e explorado, pois algumas crianças recontaram a história para o grupo. Contudo, salienta-se o facto de este momento não ter sido previsto na planificação, o que demonstra a flexibilidade da mesma (Roldão, 2009), assim como que as crianças foram escutadas e valorizadas (Malaguzzi, 2011).

Após a dramatização, construiu-se um friso cronológico, em grande grupo, sobre a história onde se colocaram por ordem as personagens, o que possibilitou a abordagem de diferentes áreas e domínios de conteúdo, mais concretamente o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, e o da matemática. A constante motivação pela história e pelas atividades realizadas acerca da mesma, foi o ponto de partida para a proposta de caracterização da Rainha das Cores, que a díade pedagógica desenhou e recortou, em papelão, e deu ao grupo. Neste sentido, foram colocados à disposição das crianças diversos materiais, tais como tintas de todas as cores, pincéis, açafrão, colorau, raquetes, metades de batata, etc., que as crianças podiam pintar com as mãos se assim o desejassem. A díade pedagógica optou por levar novos e diferentes materiais para que as crianças pudessem experimentar as suas potencialidades e sentir as suas texturas (Hohmann & Weikart, 2007), bem como para possibilitar o desenvolvimento e a expressão de forma livre e dinâmica (Edward et al., 2015). Assim, a caracterização da personagem suscitou um grande interesse, empenho e curiosidade do grupo em grande parte devido aos materiais utilizados, pois ainda não tinham tido a oportunidade de os explorar através das artes.

No sentido de continuar a proporcionar essa felicidade, a díade propôs que caracterizassem o cabelo da Rainha das Cores através da colagem de materiais de desperdício que, por sua vez, foram introduzidos de uma forma gradual, permitindo a constante motivação e interesse durante a atividade (Lopes da Silva et al., 2016). À semelhança dos materiais disponibilizados para a atividade supramencionada, também os que se utilizaram para o cabelo permitiram uma estimulação do desenvolvimento físico e natural (Rovira & Giner, 2008), assim como proporcionaram a livre expressão de sentimentos/emoções/sensações. Com a finalização da pintura da “Rainha das Cores”, as crianças decidiram expô-la na área da casa, o que revelou que gostaram da sua produção e que queriam continuar a observá-la; e construir uma casa para ela viver. Contudo, foi questionado ao grupo se a Rainha não gostaria mais de um castelo, uma vez que ela na história vivia num castelo, pelo que, após um breve momento de reflexão, concordou com a sua construção. Para que tal se pudesse concretizar fez-se uma breve pesquisa sobre castelos para que conseguissem formar as suas ideias e dissessem a forma como pretendiam construí-lo, bem como os materiais que iriam precisar. Assim a díade, após escutar os interesses e ideias das crianças, levou caixas de cartão de diferentes tamanhos e perguntou-lhes como é que estas se poderiam relacionar para construir o castelo, e como é que seria decorado, sendo que optaram pela digitinta. O facto de o castelo ter sido tal como o idealizaram, permitiu que se sentissem escutadas e valorizadas, assim como possibilitou a expressão dos seus sentimentos, emoções e sensações sem recorrer à linguagem verbal (Malaguzzi, 2011). É de salientar que a construção do castelo (Apêndice A) realizou-se ao longo dos dias, pelas crianças com o auxílio da díade pedagógica, da educadora cooperante e da assistente operacional.

Através destas atividades compreendeu-se que o grupo tinha um particular interesse por escutar histórias e, neste sentido, sugeriram que a área da biblioteca podia ser mais calma, acolhedora e que podia ter uma cortina. De forma a que esta área fosse ao encontro dos interesses do grupo e houvesse uma negociação democrática, construiu-se um pictograma com as cores

abordadas na história, onde se decidiu que a cor da cortina para a biblioteca seria o cor de rosa. Tal facto vai ao encontro do que está previsto nas OCEPE, que referem que devem ser capazes de “participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem, [bem como de] cooperar com outros no processo de aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 38); assim como vai ao encontro do MEM, que se caracteriza por ser um modelo pedagógico onde a formação democrática e o desenvolvimento socio moral das crianças é o mais valorizado (González, 2003). No final de todas estas atividades, que não ultrapassaram as duas semanas, as crianças observaram a sala e teceram alguns comentários como “Está bonita a nossa sala” ou “A nossa sala está a ficar bonita”, o que demonstrou que gostavam de sentir que os seus trabalhos eram valorizados e expostos na sala. Desta forma, compreende-se que as transformações no espaço educativo foram fundamentais para o tornar mais estimulante, e para permitir uma melhor aprendizagem através da exploração do mesmo (Zabalza, 1998).

Assim, através das referidas atividades foi possível entender que as crianças aprenderam através da sua experimentação (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011), uma vez que iam referindo os novos conhecimentos adquiridos. Contudo, foram sentidas algumas dificuldades durante a dinamização das mesmas devido, por exemplo, ao facto de o grupo querer realizar determinada atividade ao mesmo tempo. Esta adversidade foi ultrapassada em conjunto com o par pedagógico, uma vez que se organizaram as crianças em pequenos grupos para realizarem diferentes atividades em simultâneo. Desta forma, é possível compreender a importância do trabalho colaborativo e da coadjuvação docente, tal como referido no primeiro capítulo.

Tendo em consideração a felicidade e empenho do grupo durante as atividades acima mencionadas, inferiu-se que seria do interesse do mesmo dar continuidade ao trabalho desenvolvido para a transformação do espaço educativo. Assim, a díade pedagógica encenou um teatro de fantoches da história “Os bolsos da Marta”, de Quentin Blake, onde cada criança tinha um bolso com um objeto lá dentro, como os referidos na obra. Durante a

encenação a personagem interagiu com as crianças para as ajudar na descoberta dos bolsos e, conseqüentemente, dos objetos. O fantoche revelou-se, então, um recurso essencial através do qual se puderam exprimir na sua totalidade não tendo nenhuma realidade limitada, e proporcionou o desenvolvimento da expressão, da comunicação e da socialização (Leenhardt, 1974). Este tipo de comportamento verificou-se logo após o teatro, pois as crianças quiseram experimentar e manusear o fantoche, através do qual comunicaram com os pares com mais confiança e à vontade. É de referir que para o teatro de fantoches, construiu-se, também, um fantocheiro (Apêndice B) que, juntamente com o fantoche, ficou na sala de atividades.

Uma vez que o fantocheiro ficou na sala de atividades, começou-se a sentir dificuldades na gestão do grupo no que se referia à sua utilização, uma vez que o queriam utilizar ao mesmo tempo. Para que tal problema fosse solucionado, reuniram-se as crianças e, através de um processo democrático, referiram que o melhor seria criar a regra de apenas dois meninos poderem utilizar o fantocheiro em simultâneo (Lopes da Silva et al., 2016).

No sentido de continuar a exploração dos objetos e das suas características, dinamizou-se um jogo sensorial com materiais que poderiam estar nos restantes bolsos da “Marta”, onde, primeiramente, as crianças viram os materiais que iam constar do jogo e, posteriormente, cada uma foi vendada, à vez, para sentir um dos materiais que tinha visto. Importa referir que todas conseguiram adivinhar o objeto na primeira tentativa, o que foi uma surpresa devido à rapidez e precisão das respostas.

Devido às atividades promovidas em torno da referida obra, tal como já havia acontecido anteriormente, as crianças mostraram vontade em construir objetos que gostariam de ter dentro dos seus próprios bolsos, para que pudessem deixá-los na sala de atividades e desenvolverem jogo livre entre os pares. Assim, ao longo da semana tiveram total liberdade de construir os seus objetos com os materiais de desperdício existentes na sala, tendo como ponto de partida os seus conhecimentos prévios e a sua criatividade. Com esta atividade foi notório um desenvolvimento da motricidade fina no grupo, a qual

é fulcral promover para permitir um aprimoramento gradual das capacidades (Feldman & Papalia, 2013).

Neste sentido, e ainda com a intencionalidade de abordar as cores e a construção de objetos para a sala, proporcionou-se uma atividade de desenho e de expressão livre, onde as crianças tinham uma grande quantidade de papel cenário de cenário no chão para se poderem deitar de várias formas e, com os lápis de cor na mão, movimentarem-se para realizar um desenho abstrato. No decorrer desta atividade, todas as crianças quiseram participar mais do que uma vez, o que se pensa ser positivo, pois permitiu que se expressassem sem ter medo de o fazer. No final, foram mostradas algumas imagens de pinturas abstratas de famosos pintores e algumas crianças, através da comparação entre o que fizeram e o que viram, disseram “Nós também somos artistas”. Salienta-se o facto de o papel de cenário ter sido exposto na sala a pedido do grupo, o que demonstra o gosto pela atividade experimentada. Assim, de forma a continuar a exploração, imaginação e criatividade das crianças, foi explorada a história “O artista que pintou um cavalo azul”, de Eric Carle, onde o grupo pôde observar animais com cores diferentes daquelas com que os conhecemos. Neste sentido, foi proporcionada uma atividade em que as crianças, através de pasta de farinha, criaram os seus próprios animais e os pintaram de forma livre.

Através da realização das atividades mencionadas, o grupo sempre demonstrou interesse em desenvolvê-las, bem como mostrou a sua curiosidade, motivação e acima de tudo felicidade. Conseguiu-se, ainda, observar que as crianças sentiam um enorme prazer em expressarem-se de formas não verbais, de realizar trabalhos para expor na sala e de construir objetos que pudessem ser utilizados por todos. Esta observação foi corroborada por aquilo que as crianças foram dizendo no decorrer das atividades, como por exemplo “A nossa sala está a ficar bonita” e “[A nossa sala] Parece que está mais quentinha.”.

Contudo, o grupo referiu várias vezes que a sala não era muito confortável, o que vai ao encontro da observação e reflexão realizadas desde as primeiras semanas em contexto de PES. Desta forma, inferiu-se que as crianças tinham a

necessidade de estarem inseridas num espaço mais amplo, confortável, apelativo e com materiais adequados e diversificados. Segundo Piaget (1997), é necessário proporcionar atividades que provoquem conflitos cognitivos na criança, para que esta, nas suas tentativas de resolução do problema até chegar à resolução, construa o seu próprio conhecimento. Assim, numa tentativa de corresponder às necessidades e aos interesses das crianças, pensou-se em desenvolver um projeto de reestruturação da sala, porém apenas foi possível centrá-lo na área da casa e na área da biblioteca. É de salientar que mesmo o projeto sendo direcionado para as áreas já mencionadas, as restantes áreas também sofreram alterações, porém em menores dimensões.

Assim, o projeto (Apêndice C) desenrolou-se, tendo em consideração a metodologia de trabalho de projeto referida no primeiro capítulo, em quatro fases, sendo que todas as atividades foram propostas devido à observação efetuada, de forma a possibilitar atividades e aprendizagens significativas por parte das crianças. Segundo Ausubel (2003), as atividades e as aprendizagens só são significativas quando uma nova informação é retida na estrutura cognitiva preexistente, passando então a ser um conhecimento adquirido.

A primeira fase do projeto dinamizou-se através de um diálogo com o grupo sobre a organização do espaço e dos materiais, o que gostariam de acrescentar na área da casa e na área da biblioteca, o que é precisavam de fazer para saberem quais os materiais e objetos que podiam ser integrados na sala, e sobre as possibilidades de mudança. Desta forma, o grupo partilhou algumas das suas ideias, tais como existir novas roupas na área da casa, novos livros na biblioteca, construírem acessórios (pulseiras, anéis, colares) e construir um sofá para a biblioteca (“Podia haver mais roupa na casinha” (I.1), “A biblioteca podia ter mais livros” (L.4), “Na biblioteca podia haver um sofá” (M.2)). Salienta-se que nesta primeira fase, sentiram-se dificuldades na gestão do grupo, devido ao facto de estarem sentados e a partilhar ideias, pelo que teve de se realizar de uma forma breve.

Tendo em consideração as ideias e os interesses das crianças, deu-se início à segunda fase do projeto, onde foi apresentado um calendário, em cartolina,

do mês de dezembro e de janeiro. O calendário tinha como intuito identificar as principais datas festivas, a interrupção letiva para as férias de Natal, bem como permitir ao grupo situar-se no tempo de forma a compreenderem os dias em que podiam desenvolver o projeto. Este recurso permitiu, também “reconhecer unidades básicas do tempo diário, semanal e anual” (Lopes da Silva et al., 2016). Efetivamente, desde a apresentação do calendário, todos os dias no acolhimento, era identificado o dia da semana em que se estava, bem como era colocada uma fotografia exemplar acerca das atividades que iam ocorrer naquele dia. Desta forma, a consulta deste recurso foi facilitada e permitiu que o fizessem autonomamente. Também a partir da utilização do calendário e da marcação do dia, as crianças pediram para que fosse escrito no quadro a giz a data, e assim foi feito. Através do calendário foi também possível a organização, pelas crianças, em conjunto com a díade pedagógica, do tempo das atividades sugeridas na primeira fase do projeto.

Posteriormente à apresentação do calendário, dinamizou-se um diálogo em grande grupo onde se partilharam ideias sobre o modo de realização das atividades e da construção dos objetos que haviam sugerido. Neste momento não foram sentidas dificuldades, uma vez que o grupo estava motivado em sugerir materiais, pelo que se revelou essencial para desenvolver o pensamento reflexivo e criativo nas crianças, enquanto procuravam as soluções (Martins et al., 2017).

Uma vez que as crianças já haviam dado e partilhado as suas sugestões e ideias, deu-se início à fase da execução. Esta foi a fase que teve a maior duração, uma vez que foi durante a mesma que se construíram todos os objetos e se inseriram novos materiais, roupas e acessórios. Devido a este fator, esta foi a fase em que a díade pedagógica teve uma maior intervenção, uma vez que sugeriu a dinamização de vários momentos, para que fosse possível uma melhor compreensão do projeto e do seu objetivo, por parte das crianças. Assim sendo, a díade pedagógica propôs às crianças fazerem uma visita às outras salas de atividades da EPE, mais concretamente à área da casa, e visitar a biblioteca da instituição, como forma de poderem observar e compreender o

que também pode existir nessas mesmas áreas. As visitas foram propostas para que o grupo pudesse observar outras realidades e, desta forma, poder criar outras concepções acerca de materiais e objetos para a sua sala. Importa referir que durante estes momentos, sugeriram ideias de mudança não só dos materiais, mas também da organização do espaço da sala. Inferiu-se, então, que este tipo de atividades se revelaram fundamentais para despertar o interesse e a curiosidade para as atividades seguintes, bem como favoreceram a comunicação entre os participantes e proporcionam uma ligação entre o aspeto lúdico e a intencionalidade educativa (Monteiro, 2002).

No que se refere à área da casa, propuseram a existência de outros materiais para além dos já mencionados, como por sapatos de salto alto e de um carrinho de limpeza. Para além das visitas às outras salas, o grupo teve ainda a possibilidade de pesquisar na internet imagens e vídeos da área da casa de outras salas exteriores às da instituição educativa, referentes ao modelo pedagógico MEM e High/Scope, bem como de casas reais, com o objetivo de observar a arrumação de um roupeiro. Através das pesquisas na internet, o grupo tornou a sugerir a existência de mais roupa tanto para desenvolverem o jogo simbólico, bem como para os bonecos. O jogo simbólico é fundamental para as crianças desenvolverem a sua criatividade, assim como “desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (...) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança” (Lopes da Silva et al, 2016).

Referindo, agora, a visita à biblioteca, esta revelou-se fundamental para que compreendessem que numa biblioteca existem livros de diversos temas, bem como revistas, jornais, puffs e computadores. Para além de saberem o que se pode encontrar numa biblioteca, as crianças tiveram a oportunidade de observar como é que os livros, revistas e jornais estavam organizados e o porquê daquela organização. Após este momento dinamizou-se um diálogo com o grupo acerca do que haviam observado e aprendido. Devido às aprendizagens realizadas as crianças sugeriram a existência de revistas e de

jornais para colocar na área da biblioteca, e que estes recursos deviam estar separados através de divisórias. É de referir que todos os interesses evidenciados foram registados, para que pudessem ser integrados nas atividades posteriormente planificadas.

Neste sentido, começaram a ser construídos os objetos que o grupo referiu, bem como foram inseridas na sala novas roupas, acessórios e calçado. Os objetos construídos pelas crianças foram pulseiras e colares, por via de pasta de modelar, cordas, fio elástico, cola líquida e tintas; e as divisórias para o móvel da biblioteca, através de cartão e tintas. Uma vez que os materiais iam ficar na sala, questionaram-se as crianças sobre o modo de arrumação dos mesmos, ao que uma criança respondeu prontamente “Podemos fazer uma caixa” (I.1). Assim a díade pedagógica levou uma caixa, que as crianças decoraram, para guardar os acessórios construídos.

As atividades de expressão plástica foram essenciais, pois possibilitaram um desenvolvimento das capacidades criativas e estéticas, bem como proporcionaram uma maior satisfação das suas necessidades. Por este motivo, importou mais o processo de construção dos objetos e as aprendizagens daí realizadas, do que o produto final (Dionísio, 1963, citado por Sousa, 2003).

No que concerne à área da casa, os colares e pulseiras, como já referido anteriormente, foram construídos com pasta de modelar, sendo que as crianças decidiram fazer esferas (denominando-as de “bolas”) para as suas construções. Neste sentido, a expressão plástica além de permitir “explorar as faculdades sensoriais” (Stern, 1974, p. 12) das crianças, proporciona várias outras aprendizagens referentes a outros domínios das OCEPE, como é o caso da matemática e da linguagem oral. Ao nível da matemática, o grupo desenvolveu aprendizagens que dizem respeito à identificação de diferentes quantidades tanto pela contagem, como pela estimativa, uma vez que a díade pedagógica ia colocando questões como “Quantas bolas tem esse fio?” e à compreensão de que os objetos têm atributos que permitem compará-los e ordená-los (Lopes da Silva et al., 2016). Isto foi possível através das sequências que as crianças iam fazendo autonomamente, como por exemplo colocar de

forma alternada no fio uma esfera maior e uma esfera menor. Ainda ao nível das sequências, a díade pedagógica explorou esta aprendizagem através de sequências simples com cores, como por exemplo no caso da I.1 que apenas escolheu duas cores para decorar o colar. Para além dos subdomínios previstos nas OCEPE, as crianças, através da construção dos acessórios, desenvolveram o conceito de *subtizing*, que se caracteriza por ser a capacidade de reconhecer, sem contar, um conjunto de objetos numa determinada posição padrão, sendo esta facilmente reconhecível pelas crianças (Vale & Pimentel, 2011). No que se refere ao desenvolvimento da linguagem oral, algumas das crianças com mais dificuldades a este nível foram tentando expressar-se dizendo como gostariam de construir o seu acessório, e as demais tentaram aprimorar o seu discurso. Contudo, existiu ainda um grande desenvolvimento motor, mais concretamente, na motricidade fina e isso foi notório durante as construções dos objetos, uma vez que as crianças colocaram sozinhas as esferas que construíram nos fios.

No que se refere à construção das divisórias para a área da biblioteca decidiram que o mais indicado seria a construção de duas partes para que fosse possível separar livros, revistas e jornais. Assim sendo, as crianças pintaram as divisórias em pequenos grupos e individualmente, onde cada uma escolheu a cor ou as cores com que queria pintar. Após o momento da construção e decoração das divisórias, as crianças referiram que gostavam de ter mais livros de histórias, revistas de culinária e jornais. Neste sentido, a mestrandia pediu a sua colaboração para que trouxessem de casa e que pedissem aos pais revistas e jornais dos seus interesses, pelo que os pais, como já referido no segundo capítulo, enviaram os materiais pedidos. Assim, organizaram-se os livros, as revistas e os jornais por tamanho. Esta decisão foi tomada pelo grupo através da mediação do adulto que explicou que a organização por tamanho do maior para o menor, seria o mais indicado, pois assim as crianças conseguiam ter uma maior visão sobre todos os recursos de leitura. Através da atividade de organização desenvolveram o domínio da matemática através da compreensão

de “que os objetos têm atributos mensuráveis que permitem compará-los e ordená-los” (Lopes da Silva et al., 2016).

É de salientar que ao longo das referidas atividades foram inseridos na sala roupas, acessórios, calçado, livros, revistas e jornais levados pela diáde pedagógica, bem como pelos pais. Tal facto permitiu compreender um novo interesse: o *ballet*. Este interesse adveio fundamentalmente de uma das crianças do grupo, a M.3, que praticava *ballet* e queria mostrar aos colegas os passos que havia aprendido. O facto de a criança querer mostrar os passos fez com que as demais ficassem interessadas em concretizar atividades relacionadas com o estilo de dança referido. Neste sentido, foi proporcionado ao grupo o visionamento de excertos do bailado do “Lago dos Cisnes”, e, posteriormente, a M.3 ensinou aos colegas os passos de dança. Desta forma, revelaram o interesse em fazer saias de *ballet*. Contudo, durante a confeção das saias as crianças começaram a ficar frustradas, pois não conseguiam fazer, e deixaram de querer participar na atividade. Nesta situação, o par pedagógico optou por levar os tecidos para casa e explicar que era normal não conseguirem fazer por ter sido a primeira experiência com uma atividade do género.

Contudo, a introdução de novas roupas e calçado fez com que surgisse um problema referido por algumas crianças: a falta de espaço no roupeiro da área da casa para guardar toda a roupa. Neste sentido, propuseram a construção de um baú, para colocar na área da casa, para guardar as roupas que não cabiam no roupeiro. Assim, o grupo referiu que o baú deveria ser uma caixa de cartão, forrada a jornal e pintada de azul. Tais interesses foram escutados, pelo que se procedeu à construção da mesma, do modo referido. Em simultâneo, foi realizado um debate sobre a possibilidade de em vez de existirem *puffs* na área da biblioteca, existir outro tipo de acento. Neste sentido, as crianças referiram um sofá, porém foi explicado que devido às dimensões não poderia ser, o que fez com que optassem por almofadas de diferentes dimensões e por quererem pintá-las. O debate permitiu o desenvolvimento das competências de participação das crianças, e que se sentissem ouvidas e valorizadas (Tomás & Fernandes, 2013). Após este momento, procedeu-se à pintura das almofadas,

e para isso as crianças tinham ao seu dispor pinceis, esponjas, metades de batata e tintas de todas as cores. Contudo, a maior parte do grupo optou por explorar os materiais e realizar a pintura com as mãos.

Após a realização das duas atividades acima referidas e da colocação do baú na área da casa, dinamizou-se um diálogo em grande grupo sobre o que existia nas cozinhas das casas das crianças e sobre a decoração das paredes desse espaço. Neste sentido, maior parte do grupo referiu que nas paredes da cozinha tinham os típicos azulejos de cozinha (azulejos com frutas e legumes). Desta forma, as crianças pediram para que fosse feito um painel para colocar na área da casa, como se fossem os azulejos em casa.

Uma vez que a pedagogia da escuta foi privilegiada ao longo da PES, a diáde pedagógica optou por proporcionar ao grupo uma atividade que ainda não havia sido experimentada: a carimbagem. Assim sendo, para proceder à carimbagem foi necessário papel de cenário, frutas partidas ao meio e tintas. O papel de cenário foi colado num muro do espaço exterior e foi explicado e demonstrado às crianças como se fazia carimbagem com a fruta e com a tinta.

Uma outra atividade que constituiu um grande interesse para o grupo foi a leitura da história da “Gata Borralheira” com recurso ao flanelógrafo, pois já tinham mencionado que gostariam de ter os sapatos da “Cinderela” na área da casa. O uso do flanelógrafo foi intencional, uma vez que se pretendia facilitar o entendimento do texto e, por sua vez, o processo de aprendizagem das crianças. Deste modo, durante toda a história as crianças demonstraram estar com atenção e interessadas em saber o que ia acontecer a seguir. No final, apareceram os sapatos de “cristal” (sapatos pintados de prateado) da “Cinderela”, e todo o grupo ficou entusiasmado para experimentar os sapatos, que, por sua vez, foram o último elemento a serem introduzidos na área da casa.

Devido à imersão e interesse no desenvolvimento do projeto, perguntou-se o que pensavam acerca da possibilidade de demonstrarem todo o trabalho desenvolvido ao longo do projeto às outras salas da EPE e sobre como é que se iria demonstrar o trabalho desenvolvido. Neste sentido, prontamente,

salientaram que a melhor forma de o fazer seria através de uma festa, onde existissem bolos e bolachas saudáveis, espetadas de fruta e balões. Durante este mesmo diálogo foi definido pelas crianças que apenas seria convidado para festa uma outra sala EPE, e de que forma seria feito o convite. Assim sendo, o optaram por construir uma flor com paus de gelado e com pasta de farinha colorida, bem como mencionaram que gostariam de fazer um convite escrito. O par pedagógico, com a finalidade de completar o que foi referido pelas crianças, propôs a realização de um desfile das crianças com a roupa, calçado e acessórios que agora existiam na área da casa. A ideia do desfile foi bem aceite pelo grupo e fez com que as crianças se dirigissem à área da casa para escolher a roupa que iriam utilizar no desfile.

Uma vez que as crianças se demonstraram motivadas para o desfile, propôs-se a realização de uma sessão fotográfica com essas mesmas roupas. Assim, foi dinamizada uma sessão fotográfica onde as crianças, aos pares, estiveram no espaço exterior a fotografarem-se. As fotografias tiradas pelas crianças foram impressas pela díade pedagógica e colocadas num álbum pedido pelas mesmas, que, por sua vez, se colocou na área da biblioteca. Quando o álbum foi colocado na área da biblioteca observou-se que este era muito requisitado pelas crianças e que ficavam felizes quando se encontravam nas fotografias. Assim sendo, a díade pedagógica refletiu e decidiu, juntamente com o grupo, sobre a possibilidade de levarem o álbum para casa para mostrarem aos pais e poderem mostrar todo o trabalho desenvolvido, uma vez que o álbum além das fotografias da sessão fotográfica, incluía fotografias de todas as atividades realizadas ao longo do projeto.

Referindo-se agora a construção do convite para a festa, todas estiveram envolvidas no mesmo, uma vez que umas crianças construíram as flores, outras ditaram o que se escreveu no convite para a outra sala da EPE, outras procederam à decoração do convite e outras entregaram o convite e a flor e explicaram o porquê do que ia ser realizado. Com esta atividade, as crianças conseguiram desenvolver, mais concretamente, a sua linguagem oral.

Desta forma, começaram a ser dinamizadas as atividades de confecção dos alimentos para a festa, mas para que as bolachas e bolos fossem escolhidos, levou-se um livro de receitas. Após a escolha, as crianças, com o auxílio da equipa educativa, confeccionaram as bolachas, bem como os bolos escolhidos pelas mesmas e as espetadas de fruta. Este tipo de atividades, para além de permitirem o manuseamento de utensílios de cozinha, permitem desenvolver o domínio da matemática através da adequação das quantidades dos ingredientes. Após a confecção do que seria servido na festa, decorou-se a sala com balões tal como havia sido pedido e preparou-se o desfile das crianças que estavam vestidas com a roupa da sessão fotográfica.

Terminada a terceira fase do projeto, deu-se início à quarta fase através da divulgação do projeto, por via da festa organizada pelo grupo. Enquanto o grupo estava a ser preparado noutra sala, as crianças da outra sala da EPE dirigiram-se para a sala de atividades e sentaram-se na área de acolhimento. Assim, o desfile começou com a entrada das crianças uma a uma, e a desfilarem com as roupas e acessórios. No final do desfile, o grupo mostrou alguns dos objetos construídos durante o projeto, dançaram livremente e comeram o que havia sido confeccionado. Contudo, a fase IV não terminou com o momento de divulgação, mas sim com a avaliação, que consistiu num diálogo, onde foram mostradas as fotografias das atividades realizadas ao longo do projeto, e no qual as crianças referiram qual ou quais as atividades que mais gostaram, sendo que a mais votada foi a confecção dos bolos e das bolachas.

Importa, agora, referir quais os impactos que o projeto, realizado em cinco semanas, teve na organização da sala de atividades, para o desenvolvimento das crianças, bem como a importância da metodologia de trabalho de projeto.

Desta forma, ao longo do projeto as crianças foram mostrando a necessidade de mudar áreas de local devido ao espaço que estava a ser utilizado por cada uma. Essa necessidade foi ao encontro das observações e reflexões realizadas que, por sua vez, permitiram a compreensão da necessidade de reorganizar a sala. Assim, a primeira mudança teve que ver com a área da casa que passou para o lado oposto, ficando seguida da área de

acolhimento e mais espaçosa e ampla. Para além dos materiais referidos ao longo do capítulo, a área da casa contou com mais um material de arrumação de roupa: um varão de roupeiro. Este foi um objeto pensado pela díade pedagógica, pois possibilitava um maior visionamento das roupas, do que se estas estivessem arrumadas dentro do baú. Também a área da biblioteca sofreu alterações ao nível da sua organização espacial, pois passou a ficar onde antes se encontrava a área da casa, o que lhe conferiu uma maior iluminação natural, tornando o espaço mais tranquilo, motivador e favorável à leitura das crianças.

No que concerne ao impacto que o projeto teve nas crianças, para além dos aspetos supramencionados, permitiu a compreensão do meio envolvente enquanto influenciador da aprendizagem, bem como lhes conferiu uma maior perceção de que os pais/ encarregados de educação se interessam pelo seu processo de ensino e aprendizagem. Para além destes aspetos, o projeto revelou-se fundamental para desenvolver a capacidade de trabalhar colaborativamente para atingir um único objetivo, neste caso a reconstrução da área da casa e da biblioteca. Ou seja, foi proporcionada a aprendizagem através da própria ação (Dewey, 2010) que contribuiu para o desenvolvimento holístico das crianças.

No que se refere ao crescimento pessoal e profissional, bem como às dificuldades sentidas, tudo se relacionou a utilização da metodologia de trabalho de projeto. Uma das maiores dificuldades sentidas ao longo da PES foi o facto de ter de esperar e compreender os verdadeiros interesses das crianças, para depois poder pensar em atividades que fossem ao encontro dos mesmos, mas que permitissem o seu constante desenvolvimento de uma forma dinâmica. Contudo, essa dificuldade foi sendo combatida através de planificações com um carácter ainda mais aberto e flexível, para a qualquer momento poder integrar novas fontes de interesse do grupo (Zabalza, 1998). Salienta-se o facto de que todas as adversidades referidas ao longo presente capítulo contribuíram para o crescimento pessoal e profissional, através da busca de soluções para as mesmas.

## 2. A CONSTRUÇÃO DO PERCURSO FORMATIVO NO 1º CEB

À semelhança da PES na EPE, também no 1º CEB se iniciou com duas semanas de observação, sendo que a segunda semana foi de observação ativa onde existiu a oportunidade de interagir de forma mais individual com cada criança. Após este período, a díade pedagógica teve a sua primeira intervenção, em conjunto, através de uma atividade planejada para turma. Já as planificações (Anexo 2) e intervenções seguintes foram de carácter individual, uma vez que cada membro da díade pedagógica pensou e desenvolveu as suas ações educativas. Contudo, salienta-se que para os últimos três dias de intervenção no contexto a díade tornou a planificar e a intervir em conjunto, uma vez que esses dias foram dedicados ao desenvolvimento do projeto pela turma, como será explanado durante o presente capítulo.

Assim, importa referir que as intervenções se realizaram no âmbito das áreas curriculares de português, matemática, estudo do meio, cidadania, educação física, música e artes visuais, de acordo com as AE (DGE, 2018) já referidas no primeiro capítulo. Assim, durante todas as atividades concretizadas pelas crianças, deu-se uma grande importância à construção do conhecimento através da própria ação que proporcionou uma aprendizagem significativa, que se caracteriza por ser a relação entre informações que um indivíduo consegue fazer, ou seja, significa “que as ideias expressas simbolicamente são relacionadas às informações previamente adquiridas pelo aluno através de uma relação não arbitrária e substantiva (não literal)” (Ausubel, Novak & Hanesian, 1980, p. 34). Ou seja, “as ideias são relacionadas a algum aspecto relevante existente na estrutura cognitiva do aluno, como, por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito ou uma posição” (Ausubel et al., 1980, p. 34).

Nesse sentido, será feita a descrição e análise de algumas atividades realizadas no contexto durante dois dias seguidos (Apêndice D), que servem de exemplo para se compreender a postura docente adotada, bem como as diversas estratégias e recursos que foram mobilizados ao longo da PES.

Contudo, a atividade de educação física não faz parte da sequência de atividades dos dois dias. É de salientar que todas as propostas tiveram como ponto de partida a observação que se realizou acerca do grupo e das suas especificidades a todos os níveis, bem como dos aspetos refletidos antes, durante e após as práticas educativas observadas e realizadas. Para além destes aspetos, a maioria das atividades planeadas foram concretizadas em pequenos trabalhos de grupo devido às necessidades das crianças, já mencionadas no segundo capítulo.

Assim, as atividades iniciaram-se tendo como referência a temática do dia da mãe e desenvolveram-se através das áreas curriculares supramencionadas, com exceção à educação física. Neste sentido, dinamizou-se uma atividade ao nível do português que partiu da exploração da obra “Coração de Mãe” de Isabel Minhós Martins e Bernardo P. Carvalho, que permitiu uma sequência didática diversificada e interessante do ponto de vista pedagógico e que favoreceu a motivação do grupo durante todos os momentos. Assim, começou com um desafio inicial onde as crianças partilharam as suas ideias/emoções/sentimentos acerca do que a capa da obra, com o título tapado, as fez sentir. Para isso a capa do livro foi projetada no quadro improvisado pela díade pedagógica (papel de cenário colado na parede ao lado do quadro a giz) e tiveram um momento de reflexão antes de partilhar com toda a turma, só o fizeram quando se sentiram preparados e algumas das respostas foram “Consigno sentir-me feliz porque faz-me lembrar quando eu e a minha mãe estamos abraçados” (T.R.) ou “Sinto amor e amizade porque me faz lembrar da minha mãe” (S.M.). Desta forma, compreende-se a importância da aprendizagem através da partilha de sentimentos/emoções, uma vez que são essenciais na tomada de decisões, nos comportamentos e no raciocínio (Branco, 2004), ou seja, facilitam o pensamento e promovem um crescimento emocional e intelectual. Salienta-se o facto de este momento ter como objetivo principal a compreensão de que as obras literárias são essenciais para o desenvolvimento holístico, e a promoção do gosto pela leitura através da curiosidade e *suspense* criados (Gomes, 2007).

Após este período de partilha, a aula estruturou-se em três momentos fundamentais: de pré-leitura, leitura e pós-leitura (Sequeira, 1999), que foram utilizados em todas aulas de português, por parte da díade pedagógica, ao longo da PES.

O momento de pré-leitura caracterizou-se pela dinamização de um diálogo sobre os sentimentos/emoções que as personagens que apareciam na capa poderiam estar a sentir e que partilhassem um possível título para a obra, e deram sugestões como “O amor” (R.), “Eu e a minha mãe” (G.), “A magia do amor” (D.) e “A alegria, a felicidade e o amor” (A.). Este género de respostas permitiu compreender que de facto foi essencial abordar e explorar a temática das emoções, pelo que se continuou a realizar ao longo da PES. Uma vez que as crianças haviam partilhado as suas ideias, desvendou-se o título da obra. Neste sentido, foi distribuído um guião de leitura (Apêndice E) onde as crianças puderam escrever o título que tinham pensado e o verdadeiro título, bem como preencheram algumas informações sobre a autora e o ilustrador, através da escuta de um áudio.

A atividade supramencionada revelou-se fundamental para que as crianças compreendam que se é importante explorar os elementos paratextuais e textuais, é igualmente necessário conhecer quem escreveu e quem ilustrou a obra de forma a compreendê-la melhor durante o momento de leitura. Para além destes aspetos, o registo escrito das informações foi fulcral, uma vez que possibilita a consulta do documento a longo prazo e permite libertar recursos cognitivos necessários para a realização de outras atividades (Bereiter & Scardamalia, 1987). Desta forma, foi pedido que tentassem antecipar o conteúdo da história, pelo que referiram que talvez fosse “uma história entre uma mãe um filho” (N.), “as brincadeiras entre a mãe e o filho” (M.) ou “as preocupações que as mães têm com os filhos” (N. e A.R.). É de salientar que as sugestões não foram comentadas ou exploradas, pois a intenção pedagógica era a de criar *suspense* e curiosidade sobre o conteúdo da história.

O momento de leitura iniciou-se na sequência do momento de pré-leitura, onde o grupo revelou a sua curiosidade e motivação em conhecer a obra. Desta

forma, cada criança recebeu um documento *Word* onde tinha a história escrita e, assim, puderam acompanhar a leitura que estava a ser realizada. Sabendo que a leitura facilita a compreensão daquilo que anteriormente foi escutado e que, conseqüentemente, favorece a tomada de consciência dos modos de funcionamento da linguagem escrita (Krashen, 1984), após a terem escutado, foi atribuído um parágrafo a cada criança e leram-no em voz alta.

No último momento, o de pós-leitura, existiu um esclarecimento de dúvidas acerca do vocabulário desconhecido, através da consulta do dicionário *online Priberam*, pois, deste modo, as dúvidas partilharam-se e clarificaram-se em grande grupo. Numa tentativa de tornar o momento mais dinâmico e interessante dinamizou-se um jogo através da aplicação *Plickers* com questões relacionadas com a obra, e questões gramaticais emergentes da mesma (sujeito simples e sujeito composto).

Salienta-se que as atividades permitiram compreender que a turma, efetivamente, gostava de partilhar os seus sentimentos/emoções, como já analisado no segundo capítulo, e, por este motivo, foi ao encontro dos seus interesses. Assim, obteve-se um *feedback* positivo, pois demonstram constantemente a sua motivação em participar. Contudo, a reflexão pós-ação proporcionou a compreensão de que o momento de pós-leitura deveria ter sido mais explorado, como, por exemplo, através da análise das ilustrações.

Terminada a exploração da obra, questionou-se o grupo se gostaria de construir um “frasco do amor” para dar às suas mães, sendo que dentro dos frascos existiriam papeis coloridos com palavras/frases que gostassem de dizer às mães, bem como este deveria ser decorado ao seu gosto. Neste sentido, as crianças foram partilhando as suas ideias com a turma e criaram um coração através da ferramenta *Tagxedo*, onde estavam escritas as palavras alusivas às suas mães. De seguida cada uma escreveu, nos papeis coloridos, de forma mais íntima e personalizada os sentimentos e emoções que sentiam pelas suas mães.

Após a realização desta atividade, a turma leu um *e-mail* que havia recebido da mãe, personagem da obra anteriormente explorada, sobre a possibilidade de aprenderem uma canção referente ao dia da mãe. O facto de,

alegradamente, o *e-mail* ter sido enviado pela personagem da história, fez com que o grupo se tivesse demonstrado, de imediato, interessado e motivado para aprender a canção. Assim, a letra foi distribuída por cada criança para que a pudessem ler antes de a aprenderem. Uma vez que já haviam lido a letra, passou-se para o ensino da mesma através de uma forma dinâmica onde numa primeira fase as crianças repetiram as frases da letra da canção do mesmo modo que estavam a escutar (como se estivesse a fazer uma interrogação, uma exclamação; como se estivesse a rir, a chorar, etc.) não esquecendo os gestos que estavam a ser realizados. Desta forma, foi realizada uma atividade de audição ativa e de interpretação (Koellreutter, 1990), pois exploraram-se as potencialidades da voz falada e cantada e associaram-se gestos à canção. Após a aprendizagem da letra, as crianças tornaram a cantá-la, mas seguindo a melodia da canção “Eu gosto é do verão” do grupo Fúria do Açúcar.

A atividade de música proporcionou um momento de descontração, uma vez que as crianças estiveram de pé durante toda a aprendizagem e espalhadas pela sala. Refere-se, ainda, que foi propiciadora da aquisição de novas aprendizagens musicais (Faria, 2001), devido ao facto de se ter realizado a audição ativa e a interpretação. Contudo, sentiram-se algumas dificuldades como por exemplo colocar as crianças a cantar no mesmo ritmo ao mesmo tempo. Para ultrapassar tal adversidade deixou-se que cantassem sozinhas, para que pudessem reconhecer o seu erro, e colocou-se a melodia da canção acima mencionada.

Neste sentido, para terminar o primeiro dia, e como forma de dar continuidade ao trabalho começado para a prenda do dia da mãe, colocaram-se canções de fundo alusivas ao dia da mãe, de modo a inspirar as crianças para a decoração do “frasco do amor”. Durante este momento exploraram-se técnicas de expressão plástica e materiais, como pedaços de tecido diverso, purpurinas, glitter, etc. que, por sua vez, ofereceram a oportunidade de se expressarem, enriquecendo as suas habilidades manuais e estéticas, desenvolvendo, assim, a sua criatividade (Dohme, 2004).

Importa referir que em diversos momentos de atividades não relacionadas diretamente com música, eram colocadas canções, pois tinham um efeito positivo nas crianças e na produção dos seus trabalhos e atividades (Faria, 2001). Esta ideia é corroborada por Gainza (1988), que defende que a música é capaz de aliviar tensões emocionais, bem como de proporcionar a expressão e a comunicação de uma forma mais facilitada, e contribui para estimular a harmonia e a organização.

Uma vez que todas as atividades acima mencionadas tiveram como ponto de partida a obra “Coração de Mãe”, ou uma ligação com a mesma, assim começou um novo dia de atividades através da aula de matemática que se iniciou com uma chamada telefónica, supostamente, da personagem da obra, que os chamava à atenção para a existência de duas caixas “de embrulho” que estavam em cima da mesa da professora. Assim, a turma demonstrou-se motivada em conversar com a “personagem”, bem como em descobrir de que forma iriam resolver o desafio colocado que consistia em descobrir o volume de cada caixa. Após uma pequena reflexão por parte das crianças, foi-lhes perguntado de que forma é que se poderia calcular o volume, sendo que uma afirmou que “devíamos pôr alguma coisa lá dentro. Pode ser os cubos que fizemos a semana passada” (T.B.). Assim sendo, colocaram, uma a uma, o seu cubo dentro de uma das caixas, primeiro cobrindo a base da caixa e depois colocar por cima dos cubos que já tinham sido colocados. Desta forma, chegaram, de forma autónoma e através da experimentação (Fernandes, 1994), rapidamente à fórmula do cálculo da área e todos ficaram a compreender como se calculava e o porquê de se calcular daquela forma, pois fizeram-no nos desafios colocados posteriormente, bem como no jogo matemático dinamizado através do *Kahoot*, que realizaram em pequenos grupos de trabalho, sem quaisquer dificuldades. De facto, revelou-se importante para a aprendizagem das crianças promover experiências matemáticas significativas, pois a partir delas formaram e formam atitudes, valores e conceções que as tornam confiantes e autónomas durante o processo de ensino e aprendizagem (Rodrigues, 2010).

À semelhança das outras áreas curriculares, a área de estudo do meio também teve uma ligação com a personagem da história, uma vez que os materiais que foram utilizados naquela aula, haviam sido enviados pela mesma. De forma a manter a curiosidade das crianças, os materiais não estavam à sua vista, pois retiraram-se um a um de dentro de baú. Após mostrados, colocou-se o desafio à turma de conseguir acender uma lâmpada sem carregar num interruptor, como é habitual. Neste sentido, existiu uma ativação dos conhecimentos prévios acerca da eletricidade e definiu-se esse mesmo conceito, que ficou registado num guião de experimentação (Apêndice F). Salienta-se o facto de a aquisição de conhecimentos pela própria ação ser fulcral para desenvolver cidadãos que consigam ter ideias, bem como maneiras científicas de pensar para solucionar os problemas (Bondía 2002).

Assim, em pequenos grupos de trabalho, seguiram os processos que estavam no guião de experimentação. Contudo, alguns não deram resultado, saliente-se de uma forma propositada, e as crianças reagiram, dizendo “Ó professora, isto não dá! Deve estar mal.”. Assim, foi-lhes explicado que eles teriam de verificar, identificar e registar quais os processos em que conseguiram fazer a lâmpada acender. Deste modo, denota-se a importância e a necessidade de realizar continuamente atividades que permitam a construção do conhecimento através da própria experimentação, pois para compreender a teoria é preciso experienciá-la (Freire, 1996).

Importa referir que ao longo desta atividade sentiram-se dificuldades no que diz respeito à gestão e acompanhamento dos grupos de trabalho, uma vez que pediam, de uma forma constante, auxílio para resolver o desafio. Para combater estas adversidades pediu-se que continuassem a experimentar e que seguissem os passos descritos no guião de experimentação, e que apenas no término de todos os processos colocassem as dúvidas, pois, deste modo, seriam solucionadas em grande grupo. Desta forma, promoveu-se um ambiente ainda mais propício à aprendizagem e à experimentação, bem como se possibilitou um melhor acompanhamento dos grupos, que não deixou de existir. Já no que se refere às aprendizagens adquiridas pelas crianças, este momento revelou-se

fundamental para desenvolverem o espírito crítico, criativo e colaborativo, bem como para compreenderem os circuitos elétricos, conceito que referiram através da afirmação “Já sei o que isto é! É um circuito elétrico”.

Uma vez abordada a temática da eletricidade, e como forma de finalizar as atividades relacionadas com a temática já mencionada, fez todo o sentido, no momento de cidadania, referir quem foi o criador da lâmpada elétrica e, também, a curiosidade de que este havia sido ensinado pela sua mãe, em casa. Neste sentido, visualizou-se um pequeno vídeo sobre a história de vida (de uma forma muito breve) de Thomas Edison e dinamizou-se um diálogo sobre aquilo que as mães são capazes de fazer pelos filhos, sendo que se obteve algumas respostas como “As mães fazem tudo pelos filhos, são umas lutadoras. Bem... é como a minha mãe é para mim” (A.). Embora as crianças soubessem que se realiza o dia da mãe e pensem que estas merecem esse dia, foi-lhes perguntado se sabiam qual a origem dessa festividade, pelo que nenhuma soube responder. Para que ficassem com um conhecimento integral acerca da origem desse dia, foi-lhes distribuído um documento *Word* com seis possíveis origens para esse dia, desde Roma Antiga, até à última que se conhece, tanto a nível nacional como internacional.

Estes dois dias de atividades proporcionaram à turma uma aprendizagem através da própria experimentação que se revelou essencial para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Tendo em consideração as propostas dinamizadas e a análise do comportamento das crianças em algumas situações, compreendeu-se que é fundamental que o professor saiba acrescentar informações de qualidade aos alunos, para que estes formem os seus conhecimentos numa perspetiva de evolução intelectual (Roldão, 1999).

Referindo-se à educação física, esta esteve também integrada numa sequência lógica de atividade, porém de três dias seguidos, com a temática geral da poluição sonora e som. Durante esses dias foram abordados aspetos como o facto de as canções, quando escutadas num volume muito elevado serem uma causa de poluição sonora e que, por esse motivo, as devemos escutar num volume reduzido. Assim, as atividades de educação física tiveram

que ver com os jogos tradicionais, uma vez que estes têm canções inerentes a si.

A aula desenvolveu-se em três momentos, sendo o inicial, o fundamental e o final (Nunes, 2011) e cada uma dessas partes tinha atividades diferentes para desenvolver. No momento inicial, em grande grupo, as crianças fizeram os mesmos gestos de aquecimento que estavam a ver, sendo que no final dos gestos, colocou-se o desafio de darem seis voltas ao espaço exterior a correr.

No momento fundamental, que se caracteriza por ser o desenvolvimento/pico de atividades da aula, propôs-se a realização de jogos tradicionais como o jogo do lencinho, saltar à corda e o “bom barqueiro”, e que em cada jogo se cantassem a canção a ele associada. De forma a integrar os interesses das crianças, pediu-se para que dessem sugestões de jogos tradicionais que conhecessem e que gostassem de jogar. As sugestões passaram pelo jogo do macaquinho chinês, do relógio, do salto ao eixo e dos elásticos, sendo que decidiram realizar o jogo do macaquinho chinês. Assim, organizaram-se três pequenos grupos (dois grupos de sete elementos e um grupo com seis elementos), para realizarem em simultâneo o jogo do lencinho, saltar à corda e o macaquinho chinês. Por último, em grande grupo dinamizou-se o jogo do bom barqueiro.

Já o momento final caracterizou-se pelo relaxamento através de alongamentos, para isso as crianças distribuíram-se pelo espaço e deitaram-se no chão. Após um breve momento, pediu-se que se sentassem para efetivamente procederem aos mesmos alongamentos que estavam a observar.

O objetivo destas atividades de educação física foi o de promover, primeiramente, o crescimento e o desenvolvimento das capacidades físicas e motoras que, por sua vez, estimulam o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. Contudo, as atividades de educação física proporcionam um melhor conhecimento do corpo, estimulando o aumento da autoestima e, conseqüentemente, da confiança (Nunes, 2011). Esta evolução observou-se no decorrer das atividades, pois as crianças foram tomando consciência das suas

capacidades e compreenderam que conseguem ultrapassar aquilo que pensavam ser o seu limite.

Através da descrição e análise das atividades supramencionadas compreende-se que se deu uma grande importância ao trabalho colaborativo, que, tendo em consideração as especificidades do grupo descritas no segundo capítulo, era necessário desenvolver; e às TIC. O trabalho colaborativo revelou-se necessário, uma vez que ofereceu uma forma de pensamento e conhecimento partilhado com os pares que, por sua vez, foram essenciais para os comportamentos e para o raciocínio lógico (Vygotsky, 1998), isto é, proporcionou o desenvolvimento e novas aprendizagens (Freitas, 1997). Também as TIC, tal como referido no primeiro e segundo capítulo, foram uma importante ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem, bem como promoveram “resultados em várias dimensões centrados sobretudo no aluno: motivação, satisfação, desenvolvimento, aprendizagem, democratização e comunicação” (Flores, 2011, p. 97). Contudo, não tiveram um papel preponderante nesse processo, uma vez que uso dos manuais escolares e outro tipo de fontes de pesquisa também foram utilizados, na perspetiva de oferecer aos alunos o contacto com diversos recursos com a intenção de possibilitar aprendizagens significativas (Souza, 2007).

No sentido de dar continuidade ao trabalho colaborativo, solicitado pelas crianças, surgiu a necessidade de se desenvolver um projeto que envolvesse toda a turma. Assim, o facto de a criança ser vista como construtora ativa do seu conhecimento, levou à utilização de uma metodologia “inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o *mundo da criança* e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças” (Gambôa, 2011, p. 49), a metodologia de trabalho de projeto. Uma vez que esta metodologia já foi caracterizada no primeiro capítulo, importa agora descrever e analisar o projeto desenvolvido na turma do 1º CEB.

Assim, a primeira fase caracteriza-se por ser o momento privilegiado para se formular o problema ou as questões a investigar, ou seja, define-se o tema a ser abordado e explorado. É também nesta fase que as crianças partilham os

seus conhecimentos prévios sobre o tema, bem como o que gostariam de saber acerca do mesmo (Vasconcelos et al., 2011).

Neste sentido, para realizar um projeto que fosse ao encontro dos verdadeiros interesses das crianças, a díade pedagógica pediu que escrevessem no *Padlet* de turma (Apêndice G), uma questão ou um tema que gostassem de saber mais, mesmo que não fossem conteúdos que alguma vez tivessem abordado na escola. O *Padlet*, sendo uma ferramenta interativa, foi utilizado ao longo da PES, pois permitiu a partilha permanente dos trabalhos desenvolvido pelas crianças, bem como o envolvimento dos pais/encarregados de educação no processo de ensino e aprendizagem (Silva, 2003). Para além destes aspetos, proporcionou uma aprendizagem mais lúdica e dinâmica que, por sua vez, despertou o interesse e motivação dos alunos. Neste sentido, as crianças colocaram na plataforma algumas das suas curiosidades, como por exemplo “Como é a comunicação dos golfinhos?” (C.), “Qual o motivo que originou a construção do Convento de Mafra?” (D.), “Quais os motivos que os ingleses apresentam para sair da União Europeia” (A. R.), “Saber mais factos sobre a ditadura em Portugal” (N.), “Como nasceu Deus?” (A.), “O motivo que impulsionou a I e a II Guerra Mundial” (T. B.), etc. Todas estas hipóteses foram projetadas no quadro e, para que se escolhesse o tema de uma forma justa, recorreu-se à votação, um sistema democrático (Lopes da Silva et al., 2016) onde cada criança, em voz alta, disse qual o tema que gostava de saber mais, sendo que o escolhido pela maioria foi “O motivo que impulsionou a I e a II Guerra Mundial”.

É de salientar que ao longo do desenvolvimento do projeto o nome alterou-se para “A descoberta da I e II Guerra Mundial”, pois se a exploração ficasse apenas pelos motivos que as impulsionaram, o conhecimento seria básico e não estariam a ser dadas ferramentas para que as crianças construíssem novos conhecimentos (Roldão, 1999).

Uma vez escolhido o tema para o trabalho de projeto iniciou-se a segunda fase do mesmo e, para tal, questionaram-se as crianças acerca do que poderiam fazer para descobrirem mais sobre o tema e de que modo é que gostariam de

o realizar. Após um momento de reflexão, a turma referiu que gostaria de efetuar pesquisas em pequenos grupos de trabalho, através do acesso aos computadores e, conseqüentemente, à *Internet*. Para que se sentissem valorizadas e escutadas (Malaguzzi, 2011), e também porque o projeto iria ser desenvolvido por elas, a díade pedagógica aceitou as sugestões da turma e construiu uma planificação de carácter aberto para, a qualquer momento, poder integrar novas ideias/sugestões para o desenvolvimento do projeto (Zabalza, 1998). Desta forma, compreende-se que esta é a fase que diz respeito à planificação do desenvolvimento do trabalho, à escolha dos recursos humanos e materiais necessários, assim como à divisão de tarefas (Vasconcelos et al., 2011).

Após este momento, as crianças iniciaram o “processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber” (Vasconcelos et al., 2011, p. 16), isto é, deu-se início à terceira fase do projeto – a execução. Nesta terceira fase houve uma maior intervenção da díade pedagógica na medida em que escolheu a *WebQuest* como método de pesquisa. Esta metodologia foi eleita, uma vez que, segundo Barba (2002), é uma das mais eficazes para integrar a *Internet* enquanto ferramenta educativa de qualidade. Devido à sua organização – introdução, tarefas, processo, avaliação e conclusão– a *WebQuest* permitiu uma constante motivação do grupo, pois teve como objetivo encontrar as soluções aos desafios/perguntas que lhes foram colocadas. Para além deste aspeto, proporcionou-lhes o desenvolvimento cognitivo, uma vez que tiveram de ler e compreender a informação retirada das fontes disponibilizadas e, assim, serem capazes de as explicar por palavras suas (Murphy, 1997).

Neste sentido, criaram-se duas *WebQuest*, uma para os grupos responsáveis pela descoberta da I Guerra Mundial e outra para os grupos responsáveis pela pesquisa da II Guerra Mundial. Refere-se, então, que a turma estava organizada em seis grupos de trabalho, sendo que três grupos ficaram responsáveis pelos aspetos referentes à I Guerra Mundial e os outros três grupos pelos da II Guerra Mundial. Deste modo, como já foi referido anteriormente, as *WebQuest*

estavam organizadas pela introdução, que colocava o desafio de descobrir mais sobre a Guerra Mundial (conforme a organização dos grupos), bem como pelas tarefas: um e dois.

Assim, a tarefa um propunha a recolha e análise das informações sobre as perguntas que haviam sido atribuídas a cada grupo, para isso cada questão tinha a si associada alguns *links* que deveriam aceder para obter as respostas. É de salientar que à frente de cada *link* havia uma restrição de pesquisa por parágrafos ou por linhas, para que a análise fosse mais bem conseguida e compreendida. Este facto permitiu, ainda, garantir o acesso a informação de qualidade, bem como que a informação era adequada aos destinatários (Nehmy & Paim, 1998). Depois que as crianças tivessem pesquisado a informação, era dada a indicação de a guardar num documento *Word*.

No que se refere à tarefa dois, era pedido que com a informação que selecionaram durante a tarefa anterior fizessem uma apresentação em formato *Prezi* ou *PowerPoint*, para apresentarem à restante turma. Alguns grupos optaram pelo *Prezi*, mas não puderam concretizar a sua apresentação devido a problemas técnicos da própria ferramenta, pois não estava a permitir a criação de qualquer tipo de apresentação. Assim sendo, optaram pelo *PowerPoint* para construírem as suas apresentações, e fizeram-no de forma criativa utilizando algumas opções que se encontram na referida ferramenta.

Em simultâneo com a tarefa dois, os grupos tinham de atentar às informações contidas no processo, uma vez que os esclarecia sobre o modo que o trabalho devia ser desenvolvido, ou seja, informava que, por exemplo, para a construção do *PowerPoint* apenas podiam colocar os tópicos mais importantes da sua pesquisa, e não os textos como os consultaram. Devido ao carácter investigativo associado à fase da execução, este foi o momento mais longo no desenvolvimento do projeto e no qual a díade pedagógica teve uma maior intervenção, quer ao nível da ajuda com as TIC, quer com o auxílio no resumo da informação selecionada para a apresentação. Contudo, o papel da díade pedagógica foi o de mediar o processo de ensino e aprendizagem e nunca o de

dar as respostas de forma direta às dúvidas das crianças, ou seja, deu-se o apoio e as ferramentas necessárias para que pudessem alcançar as soluções.

Neste sentido, os grupos construíram as suas apresentações e quando todos concluíram iniciou-se a divulgação do trabalho – primeiro momento da quarta fase do projeto (Vasconcelos et al., 2011) – que apenas se realizou na turma devido ao projeto ter sido desenvolvido por grupos e era fundamental que todos tivessem acesso às mesmas informações. Assim, deu-se, a cada grupo, 15 minutos para apresentarem à turma as suas pesquisas e após esse tempo as outras crianças tinham a oportunidade de colocar as questões/ dúvidas acerca do que ouviram, sendo que aproveitaram esse momento demonstrando a sua atenção e interesse. Salienta-se o facto de primeiro terem apresentado os grupos responsáveis pela pesquisa da I Guerra Mundial e só depois apresentaram os grupos que desenvolveram o seu trabalho acerca da II Guerra Mundial, para que houvesse uma sequência lógica dos acontecimentos.

Terminadas as apresentações procedeu-se à avaliação do trabalho – último momento da quarta fase do desenvolvimento do projeto (Vasconcelos et al., 2011) – pelos grupos. Ou seja, cada criança era responsável por refletir sobre o seu empenho, a sua capacidade de trabalhar em grupo, o seu espírito investigativo e a sua responsabilidade no que se refere à utilização dos equipamentos eletrónicos. Neste momento a díade pedagógica acompanhou a reflexão, mais pormenorizadamente, de forma a compreender o *feedback*, sendo que a maior parte referiu que “podia ter trabalho mais e dar mais atenção aos meus colegas”, e que “deveria ter tido mais cuidado com a utilização do computador, porque às vezes estava a mexer ao mesmo tempo que o meu colega”, mas salientaram que gostaram de trabalhar em grupo e que de alguma forma desenvolveram essa mesma capacidade. Para além destes aspetos, a turma mencionou que o facto de terem de desenvolver um projeto por grupos, de forma colaborativa, permitiu uma maior concentração, interesse e empenho em efetuar as pesquisas para que todos pudessem ter acesso às mesmas informações de forma clara e objetiva.

No final do desenvolvimento do projeto, demonstraram o seu interesse em continuar a aprofundar a temática, mas mais especificamente sobre os campos de concentração e os tanques utilizados em ambas as Guerras Mundiais. Este fator foi e é um indicador do interesse e motivação constante que as crianças tiveram no desenvolvimento do projeto. Para além deste aspeto, colocavam frequentemente a questão “Hoje vamos trabalhar outra vez nos computadores?” ou “Quando viermos à tarde podemos continuar a trabalhar para os computadores, por favor?”, sendo que a resposta era sempre positiva, exteriorizavam o seu ânimo e motivação através das suas atitudes e do desenvolvimento do trabalho. A díade pedagógica refletiu, também, que o facto de a pesquisa ser autónoma e, assim, a construção do seu conhecimento ser mais significativo, contribuiu para o interesse e motivação das crianças.

Referindo-se, ainda, à avaliação do projeto, esta também foi desenvolvida pela díade pedagógica em conjunto com a professora cooperante, através de uma reunião pós-ação onde se refletiram os aspetos que correram bem e os que podem vir a ser melhorados com a prática. Assim, referiu-se a utilização das TIC e da *WebQuest* que, em simultâneo, constituíram-se como um aspeto positivo e algo que poderia ser melhorado. De um modo mais concreto, as TIC e a *WebQuest* permitiram o trabalho autónomo indo ao encontro daquilo que é o processo de ensino e aprendizagem significativo. Porém, para que compreendessem que não é só a *Internet* que nos dá as respostas ao que queremos saber, poderiam ter sido integrados manuais de História, enciclopédias e outras fontes que também permitissem a pesquisa autónoma. Refletiu-se, ainda, o facto de alguns grupos terminarem primeiro do que outros, e que esses mesmos grupos deveriam ter uma atividade para desenvolver referente às Guerras Mundiais, como por exemplo palavras cruzadas ou crucigramas, em vez de ficarem apenas a rever os seus trabalhos.

Para além destes aspetos, na reunião pós-ação refletiram-se as questões relacionadas com a utilização da metodologia de trabalho de projeto, como por exemplo os aspetos positivos e outros menos positivos que, numa prática futura, devem ser aprimorados. Assim, este tipo de metodologia permitiu,

efetivamente, o desenvolvimento de um projeto que esteve de acordo com os interesses das crianças, tendo um maior enfoque na aprendizagem, do que no ensino (Legrand, 1990). Contudo, o facto de depender inteiramente dos interesses e vontades das crianças, principalmente nas duas primeiras fases, foi uma dificuldade sentida no que se refere à escolha do método de pesquisa mais eficaz para possibilitar uma pesquisa autónoma e de qualidade. Outra das dificuldades sentidas tem que ver com o facto de, durante a fase da execução, terem necessitado de mais tempo do que aquele que se esperava. Este aspeto podia ter sido melhorado através de uma orientação que restringisse ou facilitasse mais o trabalho de pesquisa. Porém, colmataram-se ambas as adversidades na ação e atendendo às questões da planificação construída, uma planificação flexível, onde o principal objetivo era o de proporcionar aprendizagens significativas.

Neste sentido, é de salientar que embora se tenha aludido apenas às reuniões pós-ação, também existiram reuniões pós-observação com a supervisora institucional. Este género de reuniões, a par das reflexões sistemáticas, possibilitaram uma melhor mobilização dos saberes científicos, pedagógicos, culturais, sociais e investigativos antes, durante e após a ação, possibilitando ações pedagógicas de qualidade.

Importa agora referir que a maior dificuldade ao longo da PES teve que ver com a falta de equipamentos eletrónicos na sala para desenvolver as atividades planeadas. Assim, para que as experiências das crianças não ficassem comprometidas, levaram-se os computadores pessoais e de familiares para realizar as tarefas propostas. Porém, esta dificuldade revelou-se essenciais para o desenvolvimento pessoal e profissional, na medida em que teve de se solucionar o problema com os próprios meios.

Em suma, enquanto futura docente, os conhecimentos adquiridos e mobilizados para a PES, bem como o quadro concetual mobilizado foram imprescindíveis para uma ação educativa sustentada, não só em momentos de estágio, mas também para uma prática futura.

## **METARREFLEXÃO**

O presente relatório de estágio espelha o término de uma primeira etapa formativa que evidencia as características pessoais e profissionais que são inerentes à mestranda, bem como os diversos processos que permitiram uma evolução constante que se veio a refletir nas suas ações pedagógicas. Contudo, importa referir que o percurso formativo desenvolvido até ao momento se consolidou não só com base nas experiências vivenciadas ao longo da PES, mas também através das sustentações teóricas e legais procedentes da formação de base (Souza, 2001). Neste sentido, os conhecimentos foram aprofundados e ampliados ao longo do segundo ciclo de estudos, que se revelou determinante para a construção de um perfil profissional reflexivo e investigativo (Decreto-Lei n.º 79/2014). Para além destes aspetos, a frequência no mestrado, anteriormente referido, permitiu a aquisição e ampliação de valores, atitudes, capacidades e competências (Ribeiro, 2001), essenciais para a prática educativa.

Assim, uma vez que se procurou manter uma postura reflexiva e investigativa (Gonçalves, 2006), utilizou-se, no decorrer da PES, a metodologia de investigação-ação e, conseqüentemente, as suas diversas etapas de uma forma articulada e cíclica (observação, planificação, ação, reflexão e avaliação). O processo de observação revelou-se fundamental ao longo da PES, pois permitiu compreender as especificidades de cada criança, bem como as suas necessidades, interesses e dificuldades (Estrela, 1994). Desta forma, foi possível construir planificações mais adequadas a ambos os grupos, com atividades motivadoras e significativas. Estes aspetos foram evidenciados durante as ações educativas e foram possíveis de comprovar através dos discursos das crianças, das suas atitudes e, também, através das suas posturas físicas e faciais. Deste modo, surge a reflexão que se realizou antes, durante e após a ação, que a par da observação, foi essencial para desenvolver atividades que

fossem ao encontro dos interesses das crianças. No que se refere à avaliação, esta desenvolveu-se durante e após a ação, uma vez que se avaliou de forma sistemática o interesse e a motivação das crianças em desenvolver as atividades propostas, bem como existiram grelhas de observação que promoveram uma avaliação mais pormenorizada.

É de salientar o processo de reflexão, pois permitiu compreender de melhor forma os aspetos positivos e menos positivos ao longo da PES e que, por sua vez, potenciou um crescimento maior ao nível pessoal e profissional. Neste sentido, a reflexão demonstrou-se elementar para compreender que as atividades propostas em ambos os grupos foram sempre ao encontro dos interesses e necessidades dos mesmos, pois partiram das observações realizadas nos contextos educativos. Porém, também se revelou essencial para perceber as dificuldades com que se deparou ao longo da PES, e de que forma é que as podia ultrapassar. Uma das maiores dificuldades sentidas na EPE foi o tom de voz, uma vez que no início não se demonstrou suficiente para comunicar com as crianças, dificuldade essa ultrapassada de forma natural e progressiva ao longo da PES. Ainda ao nível das dificuldades existiram algumas que foram transversais aos dois níveis educativos, como por exemplo a falta de materiais de qualidade em ambas as salas e a falta de equipamentos eletrónicos. Para colmatar essas adversidades, construíram-se materiais para ambas as salas – no 1º CEB mais ao nível de materiais para atividades de experimentação – e levaram-se equipamentos eletrónicos pessoais e de familiares para que fosse possível a concretização das atividades.

Importa referir que a reflexão não se realizou apenas individualmente, mas também em díade (par pedagógico), em tríade (díade pedagógica e educadora/professora cooperante) e com as professoras supervisoras. Esta forma de trabalho colaborativo assumiu-se fundamental em todos os momentos devido à partilha de opiniões e conhecimentos entre todos os elementos, assim como proporcionou o desenvolvimento de uma postura ética e deontológica com os todos os intervenientes (Hohmann & Weikart, 2011; Ribeiro, 2011). Para além dos aspetos mencionados, o trabalho colaborativo

contribuiu para a construção de momentos de ensino e aprendizagem (Alarcão & Canha, 2013) que, posteriormente, permitiram a criação de atividades que oferecessem um desenvolvimento integral e holístico de todas as crianças.

A PES desenvolvida em ambos os contextos educativos, tal como supramencionado, contribuiu para o desenvolvimento pessoal e profissional, também devido ao facto de ter proporcionado o contacto direto com realidades e práticas diferentes. Os períodos de estágio permitiram experimentar e vivenciar emoções e dificuldades, que até então não tinham sido sentidas. Esta experiência favoreceu a consolidação do quadro concetual, possibilitado pelo facto de a sua formação habilitar para a docência em ambos os níveis educativos (EPE e 1º CEB) (Decreto-Lei n.º 79/2014).

O perfil duplo de docência possibilitou a tomada de consciência da necessidade e importância de existir uma continuidade educativa entre os dois níveis educativos, ou seja, a necessidade de haver uma transição educativa sadia para o desenvolvimento das crianças (Serra, 2004). Desta forma, é função do educador/professor com esta formação, de perfil duplo, perspetivar o processo de ensino e aprendizagem de modo articulado para promover o desenvolvimento holístico das crianças. Assim, compreendeu-se que a formação durante o segundo ciclo de estudos não é a fase final do processo de formação, ou seja, o profissional de educação deve continuar numa busca incessante pelo conhecimento, uma vez que se trata de um profissional intelectual. Neste sentido, as experiências vivenciadas e as aprendizagens adquiridas ao longo deste processo formativo representam o início de aprendizagens enriquecedoras, sempre tendo em consideração o crescimento intelectual, emocional e social de todos os intervenientes do processo educativo.

Em suma, a experiência proporcionada pela PES contribuiu para olhar a educação da maneira como deve ser vista, onde existe um crescimento holístico de todos os intervenientes, e que é a base de crescimento e desenvolvimento de qualquer sociedade. Assim, conclui-se que sempre

demonstrou a sua paixão e vontade de fazer mais e melhor, pois “não há educação sem amor” (Freire, 2008, p. 15).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Altet, M. (1997). *As Pedagogias da Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Aragão, R. & Silva, N. (2012). A observação como prática pedagógica no ensino de geografia. *Geosaberes*, (3), pp. 50-59.
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Editora Plátano.
- Ausubel, D. P.; Novak, J. D. & Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Barba, C. (2002). La investigación en Internet con las WebQuest. *Comunicación y Pedagogía*, n.º 185, pp. 62-66.
- Bassedas, E., Huguet, T. & Solé, I. (2009). *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bondía, J.L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Ciência da Informação*, (19), pp. 20-28.
- Branco, A. V. (2004). *Competência Emocional*. Coimbra: Quarteto.
- Brewster, J., Ellis G. & Girard, D. (2010). *The Primary English Teacher's Guide*. (8ª ed.). Harlow: Pearson Education Limited.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano. Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cardinet, J. (1986). Linhas de desenvolvimento dos trabalhos actuais sobre a avaliação formativa. In I. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud, *A Avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.



- Fernandes, D. (1994). *Educação Matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico - aspetos inovadores*. Porto: Porto Editora.
- Feldman, R. & Papalia, D. (2013). *Desenvolvimento Humano*. EUA: McGraw Hill.
- Flores, P. (2011). Os dez princípios de uma boa prática. In A. P. Vilela (Coord.), *A par dos tempos que correm, as TIC e o centenário da República*. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2008). *Educação e Mudança*. (12ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, M. T. (1997). Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In B. Bakhtin, *Dialogismo e construção de sentido*. Campinas: Editora Unicamp.
- Friborg, O., Rosenvinge, J., Wynn, R. & Gradisar, M. (2014). Sleep timing, chronotype, mood and behavior at na Artic latitude (69° N). *Sleep Medicine*, (15), pp. 798-807.
- Fisher, J. (2005). A relação entre o planeamento e a avaliação. In I. Siraj-Blatchford, *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto Editores.
- Gainza, V. H. (1988). *Estudos de Psicopedagogia Musical*. (3ª ed.). São Paulo: Summus.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-81). Porto: Porto Editora.
- Gervilla, A. (2008). *Familia y educación familiar – conceptos clave, situación actual*. Madrid: Narcea, S.A de Ediciones.
- Gonçalves, F. (2006). *A Auto-Observação e Análise da Relação Educativa. Justificação e Prática*. Porto: Porto Editora.
- González, P. F. (2003). *O movimento da escola moderna. Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Gonzalez-Mena, J., & Eyer, D. W. (2014). *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche*. (9ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

- Gomes, J. A. (2007). Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura. In *Casa da Leitura. ABC da Leitura – Orientações teóricas*, pp. 1-10. Disponível em [http://magnetesrvk.noip.org/casadaleitura/portalpha/bo/abz\\_indices/000791\\_PL.pdf](http://magnetesrvk.noip.org/casadaleitura/portalpha/bo/abz_indices/000791_PL.pdf)
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula. Como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Humphrey, J. et al. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Diário da República. Disponível em: <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos#26>
- Jonnaert, P. (2009). *Competências e Socioconstrutivismo: um quadro teórico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kamii, C. (2003). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kemmi, S. & McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kilpatrick, W. (2007). *O Método de Projecto*. Mangualde: Edições Pedago.
- Koellreutter, H. (1990). Wu-li: um ensaio de música experimental. *Estudos Avançados*, 4(10), pp. 203-208.
- Krashen, S. (1984). *Writing. Research, Theory, and Applications*. Oxford: Pergamon Institute of English.
- Leenhardt, P. (1974). *A criança e a expressão dramática*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. R. (1989). *Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Legrand, L. (1990). A Pedagogia de Projeto. In E. Leite, M. Malpique, & M. Ribeiro dos Santos, *Trabalho de Projeto – 2. Leituras documentadas*, pp. 145-161. Porto: Edições Afrontamento.

- 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). Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Magalhães, J. (2006). O Manual Escolar no Quadro da História Cultural. Para uma historiografia do manual escolar em Portugal. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, (1), pp. 5-14. Disponível em [https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub\\_geral.revista\\_view?pi\\_revista\\_id=14050](https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.revista_view?pi_revista_id=14050)
- Magalhães, V. (2008). A Promoção da Leitura Literária na Infância: “Um Mundo de Verdura” a não Perder. In O. Sousa & A. Cardoso (Org.), *Desenvolver competências em língua portuguesa*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Malaguzzi, L. (2011). *La Educación Infantil en Reggio Emilia*. (3ª ed.). Barcelona: Octaedro.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martino, H., Ferreira, A., Pereira, C. & Silva, R. (2010). Avaliação antropométrica e análise dietética de pré-escolares em centros educacionais municipais no sul de Minas Gerais. *Cienc. Saúde Coletiva*, (15).
- Martins, G. (coord.), Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Ucha, L., Encarnação, M., Horta, M., Caçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Marujo, H., Neto, L. & Perloiro, M. (1999). A família e o sucesso escolar: guia para pais e outros educadores. (2.ª ed.). Barcarena: Presença.
- Monteiro, M. (2002). Intercâmbios e visitas de estudo. In A. Carvalho & J. Marques, *Novas metodologias em educação*. (8.ª ed.). Coleção Educação. Porto: Porto Editora.
- Moreira, M., Paiva, M., Vieira, F., Barbosa, I. & Fernandes, I. (2006). A investigação-acção na formação reflexiva de professores em formação inicial: percursos e evidências de um projecto de supervisão. In F. Vieira, M. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. Fernandes, *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.

- Moreira, J. (2007). Modelos de formação inicial de professores de Ciências Naturais: um estudo a partir dos discursos sobre as práticas dos formadores. In A. Lopes & C. Leite, *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Lisboa: ASA.
- Murphy, E. (1997). Characteristics of Constructivist Learning & Teaching. In E. Murphy, *Constructivism: From Philosophy to Practice*. ERIC: Institute of Education Sciences.
- Nehmy, R. & Paim, I. (1998). A desconstrução do conceito de “qualidade da informação”. *Ciência da Informação*, (27), pp. 36-45.
- Nóvoa, A. (1992). A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In A. Nóvoa & T. Popkewitz, (Orgs.), *Reformas educativas e formação de professores*, pp. 57-108. Lisboa: Educa-Professores.
- Nóvoa, A., Gonçalves, M., Fontoura, M., Bem-Peretz, M., Huberman, M., Goodson, I., Holly, M. & Moita, M. (1995). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Nunes, T. (2011). *A realização de atividade física no jardim-de-infância, em crianças de 5 anos e o desenvolvimento motor ao nível das habilidades de locomoção*. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Bragança.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. (3.ª). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. In Júlia Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. (3.ª). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, S. & Cardoso, E. (2009). Novas Perspectivas no Ensino da Língua inglesa: Blogues e Podcasts. *Educação, Formação & Tecnologias*, (2), pp. 87-98. Disponível em <https://repositoriucp.pre.rcaap.pt/bitstream/10400.14/18596/1/Novas%20perspectivas%20no%20ensino%20da%20l%C3%ADngua%20inglesa%20blogues%20e%20podcasts.pdf>
- Pacheco, J.A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Palangana, I. C. (2015). *Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vigotski. A relevância do social*. (6ª ed.). São Paulo: Summus.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. (8.ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.

- Paquay, L. (1974). *L'observation dans le cadre de l'évaluation formative*. In A. Bonboir, *Une pédagogie pour demain*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada: Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Piaget, J. (1997). *O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio*. São Paulo: Scipione.
- Placco, V. (2004). Relações interpessoais em sala de aula e desenvolvimento pessoal de aluno e professor. In A. Mahoney, B. Scoz, L. Furlani, M. da Silva, V. Souza, L. Almeida & V. Placco (Org.), *As relações interpessoais na formação de professores*. São Paulo: Loyola.
- Pombo, O., Guimarães, H. & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J. & Serrazina, M. (2000). *Didática da matemática do 1.º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDINE.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ribeiro, L. C. (1999). *Avaliação da aprendizagem*. (7ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, D. (2001). *A Prática Pedagógica como espaço de intervenção pragmática e de reflexão epistemológica*. Bragança: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.
- Ribeiro, D. & Moreira, M. A. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In Rosa Bizarro (Org.), *Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*, pp. 44-49. Perafita: Areal Editores.
- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo... Diário reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M. Moreira (Org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*, pp. 41-56. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Rodrigues (2010). *O sentido de um número. Uma experiência de aprendizagem e desenvolvimento no pré-escolar*. Dissertação de Doutoramento. Universidade da Estremadura. Faculdade de Ciências de la Educación.

- Rodrigues, D. & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores?. In D. Rodrigues, *Educação inclusiva: dos conceitos às práticas de formação*, pp. 89-108. Lisboa: Instituto Piaget
- Roldão, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo: perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2006). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: as questões dos professores*. (4.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, (71), pp. 24-29.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rovira, M. & Giner, J. M. (2008). Meios e recursos na escola. In T. Arribas, M. Rosera, F. García, M. M. Jacas, M. Dolz, M. Rovira, ... & R. Piferrer, *Educação infantil: Desenvolvimento, currículo e organização escolar*, pp. 353- 362. Porto Alegre: ArtMed.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Campus Universitário de Santiago.
- Sanches, I. (2001). *Comportamento e estratégias de atuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sano, P. T. (2004). Livros Didáticos. In D. Santos & G. Ceccantini (Org.), *Proposta para o ensino de botânica: Curso para atualização de professores da rede pública de ensino*, pp. 43 – 44. São Paulo: Universidade de São Paulo – Instituto de Biociências.
- Santos, B. (2007). *Comunidade escolar e inclusão. Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sequeira, F. (1999). A competência linguística no processo de compreensão leitora. In R. Castro & P. Barbosa (Org.), *Actas do XV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (Vol. II, pp. 407-413). Coimbra: APL.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

- Shaffer, D. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento. Infância e adolescência*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Shishegar, N. & Boubekri, M. (2019). *Natural Light and Productivity: Analyzing the Impacts of Daylighting on Students' and Workers' Health and Alertness*. HBL, (16), pp. 151-155.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação. Bases psicopedagógicas*. (2.ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Souza, N. (2001). A relação teoria-prática na formação do educador. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, (22), pp. 5-12.
- Souza, S. E. (2007). O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: "Infância e Práticas Educativas". *Arq Mudi*.
- Stern, A. (1974). *Aspectos e técnicas da pintura de crianças*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Swanwick, K. (1999). *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna.
- Tomás, C. & Fernandes, N. (2013). Participação e acção pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. *Educativa*, (16).
- Tomlinson, C. & Allan S. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- Torres, C., O' Cadiz, M., & Wong, P. (2003). *A Educação E Democracia: A praxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cotez Editora
- Tchounikine, P. (2011). A general conceptualization for educational software. In P. Thounikine, *Computer Science and Educational Software Design*, pp. 31-47.
- Unesco. (2005). *Educação para todos: o imperativo da qualidade*. São Paulo: Editora Moderna
- Unicef. (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Assembleia Geral das Nações Unidas. Disponível em: [https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf)
- Vale, I. & Pimentel, T. (2011). *Padrões em matemática. Uma proposta didática no âmbito do novo programa para o ensino básico*. Lisboa: Texto.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigaçã o às Práticas*, I (3), 8-20.

- Vasconcelos, T. (coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Villas Boas, B. (2001). Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. In A. Veiga & M. Fonseca (Org.), *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*, pp. 175-212. Campinas: Papirus.
- Vygostky, L. (1998). *A formação social da mente*. (6ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Zabala, A. & Arnau, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. São Paulo: Artmed.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento curricular na escola*. (6ª Ed). Vila Nova de Gaia: Edições ASA.
- Zubizarreta, A. (2010). Escuchar la voz del niño durante la transición educativa: desafíos y posibilidades. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, (2), pp. 789-796.

## NORMATIVOS LEGAIS

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – 1ª série – A. Ministério da Educação. Lisboa. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – 1ª série – A. Ministério da Educação. Lisboa. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 41/2001 9 de fevereiro. Diário da República n.º 34/2001 – 1ª série – Ministério da Educação.

- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República n.º 92/2014 – 1ª série.  
Ministério da educação. Parte superior do formulário
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República n.º 129/2012 – 1ª série.  
Ministério da Educação e da Ciência, Lisboa, Portugal. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – 1ª série.  
Ministério da Educação. Lisboa. Educação Inclusiva.
- Despacho n.º 6944-A/2018 de 19 de julho. Diário da República n.º 138/2018 – 2.ª série.  
Ministério da Educação.
- Lei n.º 4/1997 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997 – 1ª série – A.  
Assembleia da República. Lisboa. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.
- Lei n.º 5/1997 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997 – 1ª série – A.  
Assembleia da República. Lisboa. Lei Quadro da educação pré-escolar.
- Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 – I série.  
Assembleia da República. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro. Diário da República n.º 172/2012 – 1ª série.  
Assembleia da República. Lisboa. Estatuto do Aluno e Ética Escolar.

## ANEXOS

### Anexo 1- Modelo de grelha de planificação para a Educação Pré-Escolar

PLANIFICAÇÃO SEMANAL:						
Necessidades de aprendizagem evidenciadas:	Instituição: Sala:		Equipa educativa Educadora:                      Assistente operacional: Estagiárias/os:			
	Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem:					
Interesses evidenciados:	Manhã	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
	T a	Almoço				

<b>Aprendizagens evidenciadas:</b>						
------------------------------------	--	--	--	--	--	--

<b>Atividade(s)</b>	<b>Estratégias de ação</b>	<b>Áreas e domínios de conteúdo</b>	<b>Organização do espaço, dos materiais e do grupo</b>

Anexo 2- Modelo de grelha de planificação para o 1º Ciclo do Ensino Básico

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

## PLANIFICAÇÃO

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

---

---

---

---

---

---

---

---

---

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

---

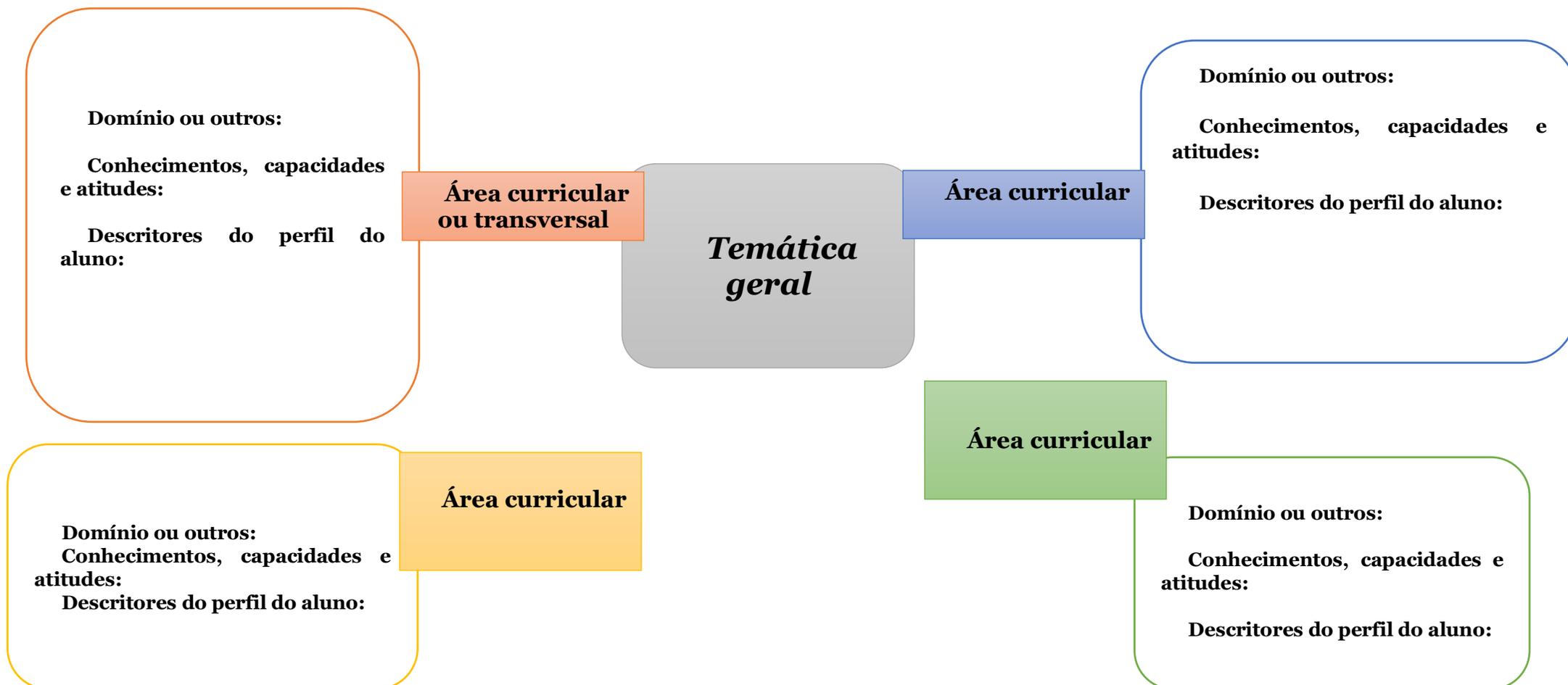
---

---

---

---

## MAPA DE ARTICULAÇÃO



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

## APÊNDICES

Apêndice A- Registo fotográfico do castelo construído pelas crianças



Apêndice B- Registo fotográfico do fantocheiro



Apêndice C- Grelha de planificação referente ao projeto em Educação Pré-Escolar

PLANIFICAÇÃO SEMANAL:					
<p><b>Necessidades de aprendizagem evidenciadas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- exploração e observação de espaços além da sala de atividades (todos)</li> <li>- observação e apreciação de diferentes tipos de espetáculos (todos);</li> <li>- comunicação e expressão verbal de ideias e opiniões (todos, exceto A.1; A.2, G.2; I.1; I.2; L..3; L.4; M.2; M.3; V.);</li> <li>- exploração de materiais e</li> </ul>	<p><b>Instituição:</b> <b>Sala:</b></p>		<p><b>Equipa educativa</b> Educatora:                      Assistente operacional: Estagiárias:</p>		
	<p><b>Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- estimular a criatividade e o pensamento crítico da criança;</li> <li>- promover o desenvolvimento da motricidade fina e global;</li> <li>- promover o conhecimento sobre a atualidade;</li> <li>- promover o desenvolvimento da capacidades de expressão e de comunicação;</li> <li>- estimular o respeito pelo outro e por diferentes opiniões;</li> <li>- promover o conhecimento sobre factos do passado da Humanidade e como estes influenciam o presente;</li> <li>- promover o desenvolvimento de relações de amizade e de cooperação entre o grupo;</li> <li>- estimular o desenvolvimento do espírito de solidariedade na criança;</li> <li>- estimular o desenvolvimento da construção do sentido de número;</li> <li>- promover o contacto da criança com a comunidade educativa.</li> </ul> <p><b>Áreas e domínios:</b></p> <p><u>Formação Pessoal e Social:</u> independência e autonomia; consciência de si como aprendiz; convivência democrática e cidadania.</p> <p><u>Expressão e Comunicação:</u> domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; domínio da matemática; domínio da educação artística.</p> <p><u>Conhecimento do Mundo:</u> conhecimento do mundo social.</p>				
	Manhã	<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>
	a) Acolhimento	a) Acolhimento  c) Higiene	a) Acolhimento	a) Acolhimento	a) Acolhimento

<p>objetos reais do cotidiano (todos); - motricidade fina (todos, exceto A.1; I. 1; L.4; M. 1; M.2; M.3; M.4; V.); - motricidade global (D.; I.3.; L.1.; K.; S.).</p> <p><u>Áreas e domínios:</u> Formação Pessoal e Social: consciência de si como aprendente; convivência democrática e cidadania.</p> <p>Expressão e Comunicação: domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; domínio da educação artística.</p>	<p>b) Jogo espontâneo nas áreas da sala de atividades</p> <p>c) Higiene</p> <p>d) Lanche</p> <p>e) Jogo espontâneo no espaço exterior</p> <p>f) Projeto de reestruturação da sala: conclusão da fase II</p> <p>c) Higiene</p>	<p>i) Expressão motora</p> <p>d) Lanche</p> <p>e) Jogo espontâneo no espaço exterior</p> <p>j) Projeto de reestruturação da sala: início da fase III (duas atividades em simultâneo)</p> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>área da casa: construção de acessórios; construção de uma forma de arrumação dos acessórios.</p> </div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>área da biblioteca: seleção de livros, revistas e jornais para colocar na área; organização dos livros, revistas e jornais por temas; construção e decoração de divisórias para o móvel da biblioteca.</p> </div> <p>b) Jogo espontâneo nas áreas da sala de atividades</p> <p>c) Higiene</p>	<p>b) Jogo espontâneo nas áreas da sala de atividades</p> <p>c) Higiene</p> <p>d) Lanche</p> <p>e) Jogo espontâneo no espaço exterior</p> <p>l) Visualização do teatro “O Príncipezinho”</p> <p>c) Higiene</p>	<p>b) Jogo espontâneo nas áreas da sala de atividades</p> <p>c) Higiene</p> <p>d) Lanche</p> <p>e) Jogo espontâneo no espaço exterior</p> <p>m) Exploração de um livro de receitas</p> <p>c) Higiene</p>	<p>b) Jogo espontâneo nas áreas da sala de atividades</p> <p>c) Higiene</p> <p>d) Lanche</p> <p>e) Jogo espontâneo no espaço exterior</p> <p>o) História sobre a origem do Natal</p>

<p>Conhecimento do Mundo: conhecimento do mundo social.</p> <p><b>Interesses evidenciados:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- exploração livre de tintas;</li> <li>- exploração e descoberta de novas cores (cores secundárias);</li> <li>- dramatização de histórias;</li> <li>- temática Natal;</li> <li>- escutar, cantar e dançar músicas de diferentes gêneros;</li> <li>- realização de desenho livre com diferentes materiais;</li> </ul>	<p>g) Projeto de reestruturação da sala: fase III (duas atividades em simultâneo)</p> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>área da casa: visualização de outro tipo de arrumação da referida área; visita às outras salas do pré-escolar.</p> </div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>área da biblioteca: visita à biblioteca da escola.</p> </div> <p>b) Jogo espontâneo nas áreas da sala de atividades</p> <p>h) Canção da saída</p>	<p>k) Ida ao circo</p> <p>h) Canção da saída</p>	<p>j) Projeto de reestruturação da sala: continuação da fase III (duas atividades em simultâneo)</p> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>área da casa: construção de acessórios; construção de uma forma de arrumação dos acessórios.</p> </div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>área da biblioteca: seleção de livros, revistas e jornais para colocar na área; organização dos livros, revistas e jornais por temas; construção e decoração de divisórias para o móvel da biblioteca.</p> </div> <p>b) Jogo espontâneo nas áreas da sala de atividades.</p> <p>h) Canção da saída</p>	<p>n) Confeção de bolachas de diferentes sabores</p> <p>b) Jogo espontâneo nas áreas da sala de atividades.</p> <p>h) Canção da saída</p>	<p>p) Músicas de Natal</p> <p>b) Jogo espontâneo nas áreas da sala de atividades.</p> <p>h) Canção da saída</p>
--	---	--	---	---	---

<p>- manuseamento de pasta de farinha e outro tipo de pastas;  - realização de atividades de expressão plástica;  - brincar ao faz de conta a cozinhar;  - utilização de utensílios de cozinha e conhecer uma cozinha verdadeira.</p> <p><b>Aprendizagens evidenciadas:</b></p> <p>- expressão e comunicação verbal (todos, exceto B.; D.; I. 3; L. 1; L.2.; R.; Y.)  - descoberta de cores</p>						
---	--	--	--	--	--	--

<p>secundárias a partir da junção de cores primárias (todos, exceto D.; F.; I.3; L.1; S.);</p> <p>- desenvolvimento da capacidade de realizar atividades em grande grupo (todos, exceto V.; S.; D.; Y.; K.; I.3.; L.1);</p> <p>- desenvolvimento da capacidade de realizar atividades em pequeno grupo (todos, exceto D.; I.3.; K.; L.1);</p> <p>- desenvolvimento da motricidade fina (todos, exceto D.; I.3.; L.1);</p>					
---	--	--	--	--	--

- desenvolvimento da motricidade global (todos, exceto I.3; L.1).						
---	--	--	--	--	--	--

Apêndice D- Grelha de planificação referentes a dois dias no 1º Ciclo do Ensino Básico

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

## PLANIFICAÇÃO

### Contextualização:

A presente planificação foi pensada tendo em consideração as observações anteriormente realizadas ao longo da prática pedagógica da díade. Nesse sentido, continuarão a ser utilizados recursos tecnológicos, como o *Kahoot* e *Plickers* como forma de aprendizagem e aprendizagem pela própria experiência. Este é um fator que a mestranda tem como intenção continuar a pôr em prática durante todo o período de estágio, pois as crianças revelam uma grande motivação e felicidade durante a utilização destes recursos. É de salientar que o *Padlet* também será utilizado, uma vez que as crianças poderão colocar fotografias dos seus trabalhos para o Dia da Mãe. A ferramenta *Padlet* é de facto apreciada por todas as crianças da turma. Este fator foi possível compreender através das crianças que, por sua vez, referem muitas vezes que têm o *Padlet* em casa e que mostram os seus trabalhos, frequentemente, aos pais. Contudo, a ferramenta *Padlet* não é a única forma de registo das ideias das crianças, uma vez que serão utilizadas ferramentas como *Wordle* e o *Tagxedo*. Estas ferramentas proporcionam uma aprendizagem mais motivadora e significativa.

A turma revela, também, um grande interesse e motivação no que diz respeito a trabalhos manuais e ao manuseamento livre de materiais. Por este motivo, a prenda para o Dia da Mãe será totalmente realizada pelas crianças, com exceção do frasco

de vidro que será distribuído um por criança. Para além dos trabalhos manuais, foi possível observar, na sequência de uma atividade anterior, que as crianças gostam de aprender novas canções de forma lúdica. Assim sendo, a mestranda irá ensinar uma canção alusiva ao Dia da Mãe de forma dinâmica e interativa, de modo a ir ao encontro dos interesses da turma e a proporcionar um momento de descontração e alegria.

No que se refere ao trabalho de grupo, este continua a ser fomentado, uma vez que as crianças durante a realização das atividades demonstram uma grande motivação. É de salientar que os grupos têm mudado nas planificações consoante as necessidades observadas pela mestranda, juntamente com o par pedagógico. Assim, estão constantemente presentes o trabalho cooperativo e colaborativo que, por sua vez, permitem que haja uma maior interação entre os membros do grupo e um maior respeito pelas ideias e opiniões do outro.

Desta forma, compreende-se que o principal objetivo destes dois dias de atividades, em torno da celebração do Dia da Mãe, é o de proporcionar uma aprendizagem dinâmica, ativa, interativa e através da experimentação. Este fator é possível de compreender, também, através das duas experiências que estão planificadas para compreender o que é a eletricidade e como funcionam os circuitos de elétricos.

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

- Antecipar o conteúdo da história através dos elementos paratextuais;
- Compreender a mensagem da obra “Coração de Mãe”, de Isabel Minhós Martins e Bernardo P. Carvalho;
- Expressar opinião crítica;
- Usar a criatividade na realização das atividades propostas;
- Redigir textos coerentes e coesos;
- Distinguir sujeito simples de sujeito composto;
- Identificar o sujeito e o predicado numa frase;

- Compreender as unidades de medida;
- Saber converter as unidades de medida;
- Compreender o que é o volume;
- Saber calcular o volume do cubo e do paralelepípedo;
- Usar o raciocínio lógico para a resolução das atividades;
- Compreender o que é a eletricidade;
- Aplicar os conhecimentos adquiridos;
- Compreender os principais elementos de um guião experimental;
- Compreender a origem do Dia da Mãe;
- Partilhar opiniões e ideias de forma democrática e ordenada;
- Respeitar as ideias e opiniões do outro;
- Usar os equipamentos eletrónicos com responsabilidade;
- Cooperar em trabalho de grupo.

# MAPA DE ARTICULAÇÃO

## Domínio ou outros:

Oralidade; educação literária; escrita; gramática.

## Conhecimentos, capacidades e atitudes:

selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas; planejar, produzir e avaliar discursos orais breves, com vocabulário variado e frases complexas, individualmente ou em grupo; realizar leitura silenciosa e autónoma; exprimir uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma); antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fada, lengalengas, poemas, etc.) em elementos do paratexto e nos textos visuais (ilustrações); compreender a organização interna e externa de textos poéticos, narrativos e dramáticos; superar problemas associados ao processo de escrita por meio da revisão com vista ao aperfeiçoamento de texto; redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita); identificar a classe das palavras.

Português

Matemática

*Dia da mãe*

Educação Artística: Música e Artes Visuais

Estudo do Meio

## Domínio ou outros:

Resolução de problemas; Geometria e medida;

## Conhecimentos, capacidades e atitudes:

Exprimir, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões, recorrendo ao vocabulário e linguagem próprios da matemática (convenções, notações, terminologia e simbologia); medir comprimentos, áreas, volumes, capacidades e massas, utilizando e relacionando as unidades de medida do SI e fazer estimativas de medidas, em contextos diversos; conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas envolvendo grandezas e propriedades das figuras geométricas no plano e no espaço, em contextos matemáticos e não matemáticos, e avaliar a plausibilidade dos resultados.

## Descritores do perfil do aluno:

B, C.

## Domínio ou outros:

Experimentação e criação; interpretação e comunicação (música). Experimentação e criação

## Conhecimentos, capacidades e atitudes:

Experimentar sons vocais (voz falada, voz cantada) de forma a conhecer as potencialidades da voz como instrumento musical; cantar, a solo e em grupo, da sua autoria ou de outros (...) (música).

Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas; manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos; apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação.

## Descritores do perfil do aluno:

E, H,

## Domínio ou outros:

Tecnologia; sociedade/natureza/tecnologia

## Conhecimentos, capacidades e atitudes:

Comparar diversos materiais, por exemplo, através dos circuitos elétricos, indicando se são isoladores ou condutores elétricos, e discutir as suas aplicações, bem como as regras de segurança na sua utilização; produzir soluções tecnológicas através da reutilização ou reciclagem de materiais (catavento, forno solar, etc); saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicá-los, reconhecendo como se constrói o conhecimento.

## Descritores do perfil do aluno:

C, G





15'	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Audição (áudio gravado pela professora estagiária) e visualização (em simultâneo) de algumas informações acerca do ilustrador da obra. Acessível em: <a href="https://www.planetatangerina.com/pt/autores/bernardo-p-carvalho">https://www.planetatangerina.com/pt/autores/bernardo-p-carvalho</a> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Preenchimento do guião de leitura na parte referente às informações do ilustrador;</li> </ul> </li> <li>○ Antecipação do conteúdo da obra, pelas crianças, através dos elementos paratextuais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- documentos Word;</li> <li>- computador;</li> <li>- projetor;</li> </ul>
5'	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Momento de leitura:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Distribuição da obra, escrita em formato Word, por cada criança;</li> <li>○ Escuta, pelas crianças, da leitura da obra realizada pela professora estagiária, enquanto, em simultâneo, acompanham através da leitura;</li> <li>○ Leitura do texto, em voz alta, pelas crianças. A cada criança será atribuído um parágrafo para proceder à leitura.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- computador;</li> <li>- projetor;</li> <li>- jogo Plickers;</li> </ul>
10'	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Momento de pós-leitura:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Esclarecimento de dúvidas acerca do vocabulário, pela professora estagiária;</li> </ul> </li> </ul>	
10'	<ul style="list-style-type: none"> <li> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Consulta do dicionário online Priberam, em grande grupo;</li> </ul> </li> <li>○ Dinamização de um diálogo com o grupo sobre o que é ou o que será ser mãe, tendo em consideração o que leram/escutaram e as próprias experiências com as suas mães;</li> <li>○ Dinamização de um jogo através da aplicação <i>Plickers</i> com questões relacionadas com a obra e com o sujeito e o predicado (anexo 3); <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Distinção entre sujeito simples e sujeito composto;</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- guião de leitura;</li> </ul>
7'		<ul style="list-style-type: none"> <li>- computador;</li> </ul>

10'	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Preenchimento do guião de leitura. (Nota: no caso de não existir tempo, o preenchimento do guião de leitura ficará para trabalho de casa.)</li> <li>● <u>Um prenda para a mãe:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Explicação do que será a prenda do dia da mãe – “frasco do amor” (anexo 4); <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Partilha de uma palavra, por cada criança, alusiva à sua mãe; <ul style="list-style-type: none"> <li>● Escrita das palavras referidas pelas crianças na ferramenta <i>Tagxedo</i> (em forma de coração ou outra que as crianças considerem mais adequado). Posteriormente, a professora estagiária irá imprimir e entregar um exemplar a cada criança para que cole no caderno diário;</li> </ul> </li> <li>▪ Escrita de frases/ palavras alusivas à mãe ou a sentimentos/emoções que cada criança tem relação à sua mãe; <ul style="list-style-type: none"> <li>● Correção das frases/palavras pela díade pedagógica e pela professora titular;</li> <li>● Escrita das frases, pelas crianças, em papel colorido.</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<p>- projetor;</p> <p>- papel colorido;</p>
10'	<p>Nota: no caso de não existir tempo para a realização desta atividade, de forma total, terá continuação durante o momento de expressão plástica.</p> <p style="text-align: center;"><u>(1h)</u></p>	<p>- computador;</p> <p>- projetor;</p> <p>- PPT;</p> <p>- manual de estudo do meio;</p> <p>- imagens</p>
15'	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <u>Setor terciário:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Tendo em consideração o início da prenda do dia da mãe, será colocada a seguinte questão à turma: “Uma vez que estamos a construir a prenda</li> </ul> </li> </ul>	

15'	<p>para a mãe, vocês pensam que é mais significativo construir ou comprar uma prenda? E porquê?”;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Após a colocação da questão, será perguntado às crianças a que setor nos referimos quando construímos uma prenda manualmente (setor secundário) e quando compramos uma prenda (setor terciário);</li> <li>○ Projeção de um PowerPoint interativo (anexo 5), onde estarão apenas escritas as palavras “comércio, serviços e turismo” e as suas definições; <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diálogo com as crianças sobre qual será a definição certa para cada conceito. Após as respostas da turma, serão apresentadas as soluções no PowerPoint (anexo 5);</li> </ul> </li> <li>○ Abertura do manual na página 131 para sublinhar as definições; <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Distinção entre comércio interno e comércio externo através da página 131 do manual e de imagens alusivas ao comércio externo (anexo 6) e ao comércio interno (anexo 7);</li> </ul> </li> </ul>	
10'		- livro de fichas de estudo do meio;
5'	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Jogo da mímica:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Explicação do que é o jogo da mímica à turma e a forma como se irá realizar: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A professora estagiária irá encenar algumas situações (através do jogo da mímica) referentes ao setor terciário, tais como: encenação de uma aula (serviços), visitar um novo país (turismo), viajar de autocarro (serviços) e fazer compras num supermercado (comércio); <ul style="list-style-type: none"> <li>• As crianças deverão tentar adivinhar as situações em grupo e referir se a situação diz respeito ao comércio, aos serviços ou ao turismo;</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> <p>Nota: a dinamização do jogo da mímica será realizada pela diáde pedagógica.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>“Vamos aplicar o nosso conhecimento!”:</u></li> </ul>	- computador; - projetor;



<p>20'</p> <p>10'</p>	<p>Nota: em primeira instância a canção será aprendida pelas crianças parte a parte e, posteriormente, na sua totalidade.</p> <p style="text-align: center;"><u>(1h)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Colocação de músicas de fundo alusivas ao dia da mãe;</li> <li>• Decoração do “frasco de amor” por parte das crianças;</li> <li>• Continuação da escrita de frases/ palavras alusivas à mãe ou a sentimentos/emoções que cada criança tem relação à sua mãe; <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Correção das frases/palavras pela díade pedagógica e pela professora titular;</li> <li>○ Escrita das frases, pelas crianças, em papel colorido;</li> </ul> </li> <li>• Colocação de fotografias dos frascos construído pelas crianças na aplicação <i>Padlet</i>.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>30 de abril</b></p> <p><b>Reorganização da sala:</b> Organização da turma em 2 grupos de 7 elementos, sendo que cada grupo estará organizado em 2 subgrupos de 3 e 4 elementos:</p> <p><b>Rotina diária:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Canto dos bons-dias;</li> <li>• Abertura da lição;</li> <li>• Momento “emoji”.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><u>(2h)</u></p>	<p>- telemóveis; - colunas;</p>
-----------------------	---	-------------------------------------

30'	<p><b>Desafio inicial: Receção de uma chamada telefónica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O par pedagógico estará na biblioteca da escola para efetuar a chamada como se fosse a mãe da obra lida no dia anterior. Para que as crianças não desconfiem que a mãe é, na realidade, o par pedagógico, será dito que chegará atrasada devido a uma consulta médica. O par pedagógico entrará na sala 2/3 minutos após a chamada telefónica;</li> <li>• O par pedagógico irá seguir o seguinte guião:</li> </ul> <p>“Bom dia meninos! Estão com energia para este novo dia? Espero que ainda se lembrem de quem sou... Enviei-vos um e-mail ontem e vocês ouviram falar de mim na história “Coração de Mãe”. Uma vez que vocês ontem aprenderam tão bem a canção que vos sugeri, hoje decidi enviar-vos outra surpresa. Já repararam nas caixas que estão em cima da mesa da vossa professora? Essas são as caixas de embrulho que eu fiz para a prenda da minha mãe, mas quero lançar-vos um desafio! Será que conseguem calcular o volume delas? Mãos ao trabalho, amigos! Tenham um bom dia. Ah! Só mais uma coisa. As surpresas não ficam por aqui. Beijinhos.”</p> <p>Nota: o texto não terá de ser lido da forma como está escrito, pois dependerá das respostas das crianças. Contudo, será este o seguimento.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para que todas as crianças ouçam a chamada a professora estagiária ligará as colunas ao telemóvel.</li> </ul> <p><b>Desenvolvimento das estratégias:</b></p>	<p>- caixa em forma de cubo; - caixa em forma de paralelepípedo; - cubos; - quadro a giz;</p> <p>- desafios;</p>
-----	---	--

20'	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação, à turma, das duas caixas “ de embrulho”: uma, como se fosse um cubo (anexo 9), formada por 5 quadrados com 4 dm de lado e outra, como se fosse um paralelepípedo (anexo 10), formada por, pelo menos, 2 dm de altura, 3 dm de largura e 5 dm de comprimento;</li> <li>• Dinamização de um diálogo com a turma sobre possíveis formas de calcular o volume das caixas; <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Partilha de ideias sobre a fórmula de cálculo;</li> <li>○ A professora estagiária irá sugerir a colocação dos cubos (construídos na semana anterior) dentro de ambas as caixas. As crianças estarão de pé à beira das caixas para que possam ver e colocar os cubos. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Colocação de algumas questões orientadoras à turma:  “Quantos cubos cabem dentro da primeira caixa (caixa no formato de cubo)? Quantos cubos cabem dentro da segunda caixa (caixa em forma de paralelepípedo)? Que diferenças conseguem observar entre as duas caixas?”</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	- manual de matemática;	
15'			
10'			
15'			- livro de fichas de matemática;
15'	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Com a colocação da última questão as crianças devem referir que a diferença está no formato; <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Chegada, pelas crianças, à conclusão de que a caixa em forma de cubo tem os lados todos iguais e que a caixa em forma de paralelepípedo tem lados iguais 2 a 2 paralelamente;</li> <li>○ Chegada, pelas crianças, à fórmula do cálculo do volume do cubo (Volume cubo = aresta x aresta x aresta) e do paralelepípedo (Volume paralelepípedo = comprimento x largura x altura).</li> </ul> </li> </ul>	- baú;	
15'	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>“Agora que já sei, vou-me desafiar”</u>: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Colocação de um desafio a cada grupo de trabalho acerca dos volumes (anexo 11);</li> </ul> </li> </ul>		

30'	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Correção dos desafios em grande grupo, sendo que o grupo que realizou o desafio que estará a ser corrigido deverá explicar o seu raciocínio;</li> <li>○ Realização dos exercícios das páginas 128 e 129 do manual;</li> <li>○ Dinamização de um jogo, em grupos de trabalho, na ferramenta <i>Kahoot</i> sobre os volumes (anexo 12); <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Distribuição de dispositivos eletrônicos por cada grupo.</li> </ul> </li> </ul> <p>Atividade complementar: ficha nº 31 do livro de fichas- exercícios 1, 2, 3 e 4.</p>	<p>- manual de estudo do meio;</p> <p>- guião experimental;</p> <p>- lâmpadas;</p> <p>-fios elétricos;</p> <p>- pilha de 1,5V;</p>
30'	<p style="text-align: center;"><u>(1h30)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação, à turma, de um baú enviado pela mãe da obra lida no dia anterior; <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Colocação de algumas questões orientadoras: “Vocês já viram o baú que temos aqui em cima da mesa? Sabem quem nos enviou? Foi a mãe da história “Coração de Mãe”. O que será que tem lá dentro? Vamos abrir?”</li> <li>○ Abertura do baú por parte da professora estagiária; <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mostragem dos objetos contidos no baú; <ul style="list-style-type: none"> <li>• Colocação de questões orientadoras às crianças: “Para que é que servirão estes objetos? O que será que podemos fazer com eles?”</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> <p>Nota: se as crianças não derem nenhuma resposta relacionada, a professora estagiária irá dizer que talvez com aqueles objetos seja possível colocar a lâmpada a dar luz.</p>	<p>- limões;</p> <p>- moedas de cobre;</p> <p>- parafusos de zinco;</p> <p>- fios elétricos;</p> <p>- led;</p> <p>-alicates;</p>

10'	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colocação de uma questão orientadora: “A lâmpada dá luz devido a quê?”; <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ativação dos conhecimentos prévios que as crianças têm sobre o que é a eletricidade; <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Registo das ideias das crianças no quadro a giz;</li> </ul> </li> <li>○ Introdução da definição de eletricidade (definição da p. 133 do manual); <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Registo da definição de eletricidade no caderno diário;</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- computador;</li> <li>- projetor;</li> <li>- equipamentos eletrônicos;</li> </ul>
20'	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>“Vou colocar uma lâmpada a funcionar!”</u>: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Distribuição, por parte da professora estagiária, de um guião experimental (anexo 13);</li> <li>○ Distribuição, por parte da professora estagiária, de uma pilha de 1,5V, uma lâmpada de lanterna e 2 fios elétricos a cada grupo; <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Preenchimento, por parte das crianças, do guião experimental na parte referente aos materiais que serão necessários;</li> </ul> </li> <li>○ Explicação do material e como utilizar; <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Preenchimento, por parte das crianças, do guião experimental na parte referente ao que as crianças pensam que irá acontecer/levantamento das previsões;</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- documento Word;</li> </ul>
5'	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Realização da experiência, por cada grupo de trabalho, da p. 135 do manual. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Preenchimento, por parte das crianças, do guião experimental na parte referente às conclusões retiradas através da experiência;</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- computador;</li> <li>- projetor;</li> <li>- vídeo;</li> </ul>
10'	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ No final da experiência será feita uma alusão à obra “Coração de Mãe”, através da metáfora “coração de mãe é como uma lâmpada no escuro”,</li> </ul>	
15'		

10'	<p>ou seja, as mães ajudam-nos a encontrar o caminho mesmo quando pensamos que não nada mais a fazer.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>“Fiquei a compreender o que tenho de fazer- A pilha biológica:”</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Após a realização da primeira experiência será mostrado à turma outra forma de produzir eletricidade de forma natural:           <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Distribuição, por parte da professora estagiária, de 3 limões, 3 moedas de cobre, 3 parafusos de zinco, 4 fios elétricos, 1 led e 1 alicate por cada grupo de trabalho;</li> <li>▪ Explicação, por parte da professora estagiária, do material e como utilizar;</li> <li>▪ Realização da experiência, por cada grupo de trabalho, da p. 137 do manual.</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> <p>Atividade Complementar: realização de um jogo através da ferramenta <i>Plickers</i> construído pelo par pedagógico (para a semana anterior), mas que não foi realizado.</p> <p style="text-align: center;"><u>(1h)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>“A origem do dia da mãe”:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Dinamização de um diálogo com a turma sobre o que pensam ser o Dia da Mãe e porque é que se comemora esta data;           <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Registo das ideias no quadro a giz;</li> </ul> </li> <li>○ Distribuição de um texto (com supressões), escrito em formato <i>Word</i>, sobre a origem do Dia da Mãe (anexo 14). Acessível em: <a href="https://canalhistoria.pt/blogue/de-onde-vem-o-dia-da-mae/">https://canalhistoria.pt/blogue/de-onde-vem-o-dia-da-mae/</a></li> </ul> </li> </ul>	- dispositivos eletrónicos.
-----	--	-----------------------------

	<ul style="list-style-type: none"> <li> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Leitura do texto (em voz alta) pela professora estagiária, enquanto as crianças acompanham através da leitura silenciosa;</li> <li>○ Confronto de ideias entre a(s) origem/origens sugerida(s) pelas crianças, com a verdadeira origem do Dia da Mãe;</li> <li>○ Esclarecimento de dúvidas acerca do vocabulário, pela professora estagiária;           <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Consulta do dicionário online Priberam, em grande grupo;</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• Visualização de um vídeo que demonstra os esforços que as mães fazem pelos seus filhos. Acessível em: <a href="https://canalhistoria.pt/blogue/de-onde-vem-o-dia-da-mae/">https://canalhistoria.pt/blogue/de-onde-vem-o-dia-da-mae/</a> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Dinamização de um diálogo com a turma acerca da forma como a mãe geriu a situação do vídeo e forma como ajudou o seu filho;</li> <li>○ Dinamização de um diálogo sobre quem foi Thomas Edison (personagem representada no vídeo) e o que inventou. De seguida, será feita uma ligação com as experiências realizadas em estudo do meio e apoio ao estudo, uma vez que foi Thomas Edison quem inventou a lâmpada elétrica incandescente.</li> </ul> </li> </ul> <p>Atividade complementar: após as atividades acima referidas, se existir tempo, será pedido às crianças que escrevem na ferramenta <i>Padlet</i> um tema/assunto que gostariam de aprender/saber mais. Se não for possível realizar no momento da aula, será pedido que o façam em casa.</p>	
<b>Avaliação formativa</b>	<b>Critérios de avaliação formativo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a obra “Coração de Mãe”, de Isabel Minhós Martins e Bernardo P. Carvalho</li> <li>- referir a mensagem da obra;</li> <li>- compreender a mensagem da obra;</li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ler em voz alta de forma fluída;</li> <li>- distinguir sujeito simples de sujeito composto;</li> <li>- identificar o sujeito e o predicado numa frase;</li> <li>- participar democraticamente, respeitando a sua vez de falar;</li> <li>- seleccionar e aplicar conhecimento;</li> <li>- compreender como funciona um circuito eléctrico;</li> <li>- compreender e identificar os principais elementos de guião experimental;</li> <li>- relacionar os conhecimentos prévios com as novas aprendizagens;</li> <li>- adequar o discurso à situação;</li> <li>- investigar, seleccionar e aplicar conhecimento;</li> <li>- antecipar alguns momentos das experiências;</li> <li>- cooperar em grupo.</li> </ul> <p><b>Instrumento(s):</b> grelha de observação, diálogo, realização das fichas de trabalho, escrita, registos no caderno diário.</p>	
--	---	--

Apêndice E- Guião de Leitura

### Guião de Leitura

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

1- Qual será o título da obra?



O título que eu penso que é!



O verdadeiro título da obra é...

2- Vamos descobrir mais sobre a autora...



Isabel Minhós Martins nasceu em \_\_\_\_\_, o ano da \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_ de abril.

O seu sonho era ser jornalista, \_\_\_\_\_ ou \_\_\_\_\_. Contudo, nenhum desses três sonhos se concretizou.

A autora estudou na Faculdade de \_\_\_\_\_ Lisboa. Atualmente, é escritora de livros para a infância.

Ela e um grupo de amigos foram os fundadores da editora \_\_\_\_\_. E, devido ao seu trabalho, atribuíram-lhe alguns prémios, como por exemplo: o Prémio Andersen, Banco del Libro e \_\_\_\_\_.

... sem esquecer o ilustrador!

Bernardo P. Carvalho nasceu em \_\_\_\_\_, no ano \_\_\_\_\_.

Tal como a autora do livro, também frequentou a Faculdade de Belas Artes de \_\_\_\_\_. Atualmente, é um reconhecido ilustrador a nível \_\_\_\_\_ devido aos seus trabalhos. Já foi distinguido com vários prémios, tais como: Banco del Libro e \_\_\_\_\_.

O ilustrador é, também, um dos co-fundadores da editora \_\_\_\_\_.



3- Para não te esqueceres da história vamos completares os espaços em branco!

A obra fala-nos de um grande amor entre  
uma \_\_\_\_\_ e um \_\_\_\_\_.

Esse amor é tão forte que até existe um \_\_\_\_\_,  
que é invisível, mas que permite a uma mãe sentir  
tudo aquilo que se passa com um filho.

Assim, a obra remete-nos para a importância  
de cuidarmos bem da nossa mãe, pois ela é  
capaz de nos ajudar em todas as situações!

O coração de mãe nem sempre  
está feliz, pois ele fica aos  
\_\_\_\_\_ quando  
um filho está triste. O coração  
de mãe também se pode trans-  
formar num \_\_\_\_\_  
em \_\_\_\_\_  
quando um filho faz um grande  
disparate.

Apêndice F- Guião experimental

*Guião Experimental*

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

1- Será que conseguimos acender uma lâmpada sem  
carregar num interruptor?

Penso que sim, porque:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



Penso que não, porque:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



2- O que é preciso?



1 \_\_\_\_\_

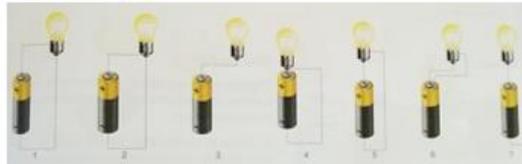


1 \_\_\_\_\_  
de lanterna.



2 fios  
\_\_\_\_\_

3- Vamos experimentar?



- Após as várias tentativas, conseguiu acender a lâmpada correspondente a que circuitos elétricos?

\_\_\_\_\_

4- O que concluo?

Corta as palavras que tornam as informações incorretas.

- a) Para fazer acender uma lâmpada, tem de se estabelecer um circuito aberto/fechado, em que o ponto de partida é um polo/são os dois polos da pilha e o ponto de chegada é o outro polo/ são os mesmos polos.
- b) O comprimento dos fios influencia/ não influencia o brilho da lâmpada.

## Apêndice G- Padlet

Hi, **Encantadora**  
Lembre de comer suas verduras.



	Nome	Data
Recentes	Pavimentações	Encantadora Turma há 18 dias
Concluído	Quero saber...	Encantadora Turma há 28 dias
Compartilhado	"O Beijo da Palavrinha", de Mia Couto	Encantadora Turma há 2 meses
Gostei	Atividades económicas	Encantadora Turma há 2 meses
Archived		
NEW FOLDER		

# MM

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

julho 2019