



Orientação

## AGRADECIMENTOS

Existem momentos que ficam para sempre inscritos no caminho da vida, existem pessoas que, de tão singulares, são luz permanente nos dias, existem dias que nos fazem sentir abençoados. É um privilégio e um orgulho ter tido este encontro com pessoas genuínas e generosas que tanto alimentaram os meus dias

O presente semestre configurou um espaço de desenvolvimento, tanto de competências pessoais como profissionais, primando pelo desenvolvimento de um olhar mais objetivo e uma reflexão mais consciente e sustentada. Neste sentido, desejo agradecer a todos os que contribuíram para que concretizasse esta etapa do meu processo formativo.

Em primeiro lugar gostaria de agradecer à Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro, pelo seu acompanhamento ao longo do processo formativo.

Ao supervisor institucional Mestre Carlos Jorge de Sá Pinto Correia pelo acompanhamento e apoio, ao longo de todo o meu percurso de desenvolvimento.

Aos meus pais, por todo o amor e carinho evidenciados, desde sempre, que me educaram como valores sólidos, os quais guardarei sempre com a maior estima. Sem a sua ajuda jamais seria que sou e alcançaria os objetivos a que me proponho.

À educadora de infância Isabel Tavares pela dedicação na orientação da minha prática pedagógica, pela humildade intelectual evidenciada, bem como pelo espírito de partilha, essencial ao desenvolvimento de competências pessoais e profissionais. Pretendo agradecer todas as críticas construtivas relativamente à minha ação, uma vez que as mesmas configuraram um impulso na construção dos saberes profissionais.

Ao Bruno Mendes pelo seu apoio integral, por todas as palavras de carinho e alento para persistir, mesmo perante as adversidades.

Ao meu par pedagógico por toda a compreensão perante momentos com maior consternação, uma vez que se verificou essencial para alcançar mais esta etapa do meu processo formativo.

## RESUMO

O presente relatório de qualificação profissional tem como objetivo central apresentar o processo de desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda, decorrente do período de prática pedagógica, no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar, presente no 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A unidade curricular referida apresenta como competências: (i) mobilizar os saberes científicos, pedagógicos e culturais, adquiridos nas unidades curriculares do curso; (ii) saber pensar e agir nos contextos educativos com estratégias pedagógicas diferenciadas; (iii) construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa; (iv) coconstruir saberes profissionais através de projetos de investigação; v) problematizar as exigências da prática profissional (ficha curricular).

Neste sentido, a prática pedagógica foi desenvolvida em díade de formação, possibilitando a criação de um espaço de reflexão constante, de modo a transformar as práticas e o contexto educativo.

O período de prática pedagógica desenvolveu-se tendo como base a metodologia de investigação-ação, através da reflexão e da ação, enquanto eixos estruturantes da prática do profissional de educação, com vista à transformação das práticas educativas. Com efeito, este processo suportou-se nas seguintes estratégias: (i) narrativas individuais; (ii) narrativas colaborativas; (iii) planificações semanais, em equipa educativa; (iv) guiões de pré-observação; (v) reunião de avaliação reguladora.

Tendo em conta o disposto anteriormente, o presente relatório configura um documento com um valor formativo ímpar, pretendendo evidenciar as dificuldades e as conquistas, experienciadas no desenvolvimento da prática pedagógica.

Palavras-Chave: Prática Pedagógica; Díade de Formação; Investigação-Ação; Desenvolvimento Pessoal e Profissional.

## ABSTRACT

The present report of professional qualification has as main objective show the process of personal and professional development of the master student, arising from the period of pedagogical practice, in the ambit of the curricular unit of Pedagogical Practice Supervised in Pre-School Education, present on the 1<sup>st</sup> year of Masters in Pre-School Education and Teaching of 1<sup>st</sup> cycle of Basic Education.

The curricular unit referred presents as skills: (i) mobilize the scientific knowledge, pedagogical and cultural, acquired on the curricular units of the course; (ii) know how to think and act in educational contexts with differentiated teaching strategies; (iii) build a professional attitude reflective and inquiring; (iv) build in association, professional knowledge through research projects; (v) discuss the demands of professional practice (curricular sheets).

In this regard, the pedagogical practice was developed in dyad of formation, becoming possible the creation of a space of constant reflection, in order to transform the practices and the educational context.

The period of pedagogical practice was developed taking as basis the methodology of research-action, through reflection and action, as structural axes of the practice of the professional of education, with a view to transform the educational practices. In fact this process was supported on the following strategies: (i) individual narratives; (ii) collaborative narratives; (iii) weekly planning in educational team; (iv) scripts of pre-observation; (v) regulatory meeting evaluation.

Having regard to the foregoing, the present report is a document with a unique value, trying to highlight both the achievements and difficulties experienced by the masters students in the development process of personal and professional skills.

Keywords: pedagogical practice; formation dyad; investigation-action; personal and professional development.

# ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo 1 – Enquadramento Teórico Concetual	5
Capítulo 2 – Caraterização Geral da Instituição de Estágio	23
Capítulo 3 – Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, e apresentação de eventuais propostas de transformação	29
Reflexão Final	59
Referências Bibliográficas	65
Referências Sitográficas	71
Documentação Legal	73
Anexos	75

## ÍNDICE DE ANEXOS

### Anexos Tipo A

Anexo A.1 – Exemplar de Narrativa Colaborativa (19 de abril)	79
Anexo A.2 – Exemplos de Planificações Semanais	
A.2.1 – Planificação Semanal (25 de fevereiro a 1 de março)	95
A.2.2 – Planificação Semanal (11 a 14 de junho)	101
Anexo A.3 – Exemplos de Guiões de Pré-Observação	
Anexo A.3.1 – Guião de Pré-Observação (15 de março)	109
Anexo A.3.2 – Guião de Pré-Observação (9 de abril)	119
Anexo A.4 – Grelha de Contabilização de Atividades Pedagógicas	129

### Anexos Tipo B

Anexo B.1 – Projeto Educativo de Agrupamento	
Anexo B.2 – Plano Anual de Atividades	
Anexo B.3 – Projeto dos Jardins-de-Infância	
Anexo B.4 – Projeto Curricular de Grupo	
Anexo B.5 – Narrativas Colaborativas	
Anexo B.6 – Plantas da Sala de Atividades	
Anexo B.7 – Planificações Semanais	
Anexo B.8 – Guiões de Pré-Observação	
Anexo B.9 – Registos Fotográficos	
Anexo B.10 – Grelhas de Avaliação	

# INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar, presente no plano de estudos do 1.º Ano, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi proposta a realização do presente Relatório de Estágio de Qualificação Profissional, que visa apresentar uma descrição e reflexão do percurso delineado pela mestranda na construção de competências pessoais e profissionais.

Neste sentido, a unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar visa o desenvolvimento das seguintes competências: (i) mobilizar os saberes científicos, pedagógicos e culturais, adquiridos nas unidades curriculares do curso, na conceção, desenvolvimento e avaliação de Projetos Educativos e Curriculares de Grupo, à luz de modelos conceituais adequados e rigorosos, que fomentem o trabalho intelectual dos sujeitos da aprendizagem; (ii) saber pensar e agir nos contextos educativos com estratégias pedagógicas diferenciadas, visando responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da educação; (iii) construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões em contextos de singularidade, incerteza e complexidade da prática docente, pelo exercício sistemático da reflexão pré, inter e pós ativa; (iv) coconstruir saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas e disseminar o seu impacto na transformação da educação, junto da comunidade educativa e outros públicos; (v) problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida (Ribeiro, 2012).

A prática pedagógica desenvolveu-se no período compreendido entre os dias 20 de fevereiro e 14 de junho, com o grupo C, do jardim-de-infância da Escola Básica das Antas, localizado na freguesia de Campanhã, município do Porto. A metodologia mobilizada localizou-se ao nível do trabalho em díade de formação, através de processos de cooperação, com a educadora de infância cooperante, formando a equipa educativa.

O período de prática pedagógica desenvolveu-se tendo como base a metodologia de investigação-ação, através da reflexão e da ação, enquanto eixos estruturantes das práticas do profissional de educação. Neste sentido, a metodologia de investigação-ação corresponde a uma tipologia de investigação, segundo a qual o educador de infância age como profissional que pretende influenciar o processo de tomada de decisão, através da recolha de informações.

O presente relatório encontra-se estruturado em duas partes: i) pré-textual e ii) textual. No que concerne à primeira parte contempla os agradecimentos, o resumo e o índice. A segunda parte encontra-se reservada à introdução, três capítulos e uma reflexão final. Neste sentido, o primeiro capítulo refere-se ao enquadramento teórico concetual, sendo composto pelas principais fontes a consultadas no decorrer do processo de desenvolvimento de competências pessoais e profissionais. O segundo capítulo reporta-se à caracterização geral da instituição de estágio, integrando o mesmo uma caracterização tanto da instituição educativa, como de elementos associados à especificidade da prática pedagógica. Relativamente ao terceiro capítulo, descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, e apresentação de eventuais propostas de transformação, pretende evidenciar o desenvolvimento das competências pessoais e profissionais, através da análise reflexiva do percurso formativo. No que concerne à reflexão final, versa o contributo da prática pedagógica no desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, através da identificação de potencialidades e constrangimentos vivenciados.

Relativamente aos anexos os mesmos apresentam-se organizados em duas tipologias: Anexos tipo A e Anexos tipos B. No que concerne aos Anexos Tipo A apresentam exemplares dos seguintes documentos: (i) narrativas colaborativas; (ii) planificações semanais; (iii) guiões de pré-observação; (iv) grelha de contabilização das atividades pedagógicas. Relativamente aos Anexos Tipo B contemplam os seguintes documentos: (i) projeto educativo de agrupamento; (ii) plano anual de atividades; (iii) projeto dos jardins-de-infância; (iv) projeto curricular de grupo; (v) plantas da sala de atividades; (vi) narrativas colaborativas; (vii) planificações semanais; (viii) guiões de pré-observação; (ix) registos fotográficos; (x) grelhas de avaliação.

Os conteúdos que integram o presente relatório de estágio de qualificação profissional reportam-se à: (i) organização e gestão do ambiente educativo:

uma visão construtivista da Educação Pré-Escolar: organização e gestão do espaço, dos materiais e do tempo; organização e gestão das interações pedagógica nas várias dimensões da ação educativa; (ii) abordagem das perspetivas curriculares para a Educação Pré-Escolar: High/Scope; Movimento da Escola Moderna e Reggio Emilia; (iii) avaliação reguladora dos processos de ensino e de aprendizagem: observação participante, registo e reflexão crítica sistemática individual e colaborativa sobre as situações educativas, como modo de indagação sobre práticas; estratégias de avaliação das aprendizagens das crianças; estratégias de auto e heteroavaliação da construção e desenvolvimento dos saberes profissionais dos estagiários (ficha curricular).



## CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCRETUAL

No presente capítulo serão apresentados os referenciais teórico concretuais que alicerçaram a prática pedagógica da mestranda, afigurando-se essenciais à construção e desenvolvimento de competências pessoais e profissionais.

Com efeito, de modo a melhor compreender as características atuais da Educação Pré-Escolar, bem como as questões que afetam o seu funcionamento, considera-se fulcral conhecer a sua evolução histórica, marcada por distintas decisões políticas que influíram, decisivamente, nas orientações a serem seguidas e no tipo de estruturas a criar. Neste sentido, partindo do século XIX, marcado pelas primeiras medidas legislativas, no que concerne à Educação Pré-Escolar, encontram-se quatro períodos: (i) período da Monarquia; (ii) período da 1.<sup>a</sup> República; (iii) período do Estado Novo; (iv) período após a Revolução de 25 de abril de 1974 (Cardona, 1997).

Neste seguimento, foi necessário um longo espaço de tempo até que o sentimento de especificidade da infância fosse dominante, uma vez que apenas nas últimas décadas da Monarquia (i) a Educação Pré-Escolar surge como sistema público de Educação (*Ibidem*). Neste sentido, durante a I República (ii), foi organizada uma equipa para preparar a reforma educativa, integrando-a João de Barros e João de Deus Ramos (*Ibidem*). Apesar da publicação de diversas medidas legislativas, que advogavam a necessidade de valorização deste nível de Educação, a sua concretização era praticamente nula (*Ibidem*). No que concerne às primeiras décadas do Estado Novo (iii), verifica-se um retrocesso na evolução da Educação Pré-Escolar em Portugal, uma vez que, considerando o ideário do regime vigente, a educação das crianças pequenas era considerada uma tarefa das mães (*Ibidem*). Por conseguinte, foram extintos os jardins-de-infância oficiais e as medidas políticas nortearam-se no sentido de estimular a Educação no seio da família e no apoio a instituições particulares. Contudo, no ano de 1971, o Ministro da Educação Veiga Simão reintegrou no sistema educativo a Educação Pré-Escolar. Três anos após a revolução de 25 de abril de 1974 (iv), foi definida a criação de uma rede oficial

de educação pré-escolar sendo, no ano seguinte, criados os primeiros jardins-de-infância, e em 1979 decretado o seu estatuto (*Ibidem*).

Não obstante as características do nosso país, a Educação, durante o século XX, tendeu a ser perspectivada como importante, sendo que para tal contribuiu, em grande medida, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, proclamando a Educação como um direito de todos os indivíduos (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948). Tal encontra continuidade na Convenção sobre os Direitos das Crianças, adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas, ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990 (Unicef, 1989). Relativamente a Portugal, nas últimas décadas, tem-se assistido a mudanças profundas em várias dimensões da Educação, em geral, e da Educação Pré-Escolar, em particular, desde a sua orientação perante o currículo e as políticas educativas, a alterações ao nível da formação de profissionais de educação.

Neste sentido, apesar da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), a Educação Pré-Escolar apenas dispôs de um quadro legislativo através da publicação da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97), que consagra o seu ordenamento. Através da lei, supra citada, em congruência com a Lei de Bases do Sistema Educativo, este nível de Educação é consagrado como a “primeira etapa da educação básica no processo da educação ao longo da vida” (Decreto-Lei n.º 46/86, p.670). Deste modo, destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de integração no 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo ministrada em estabelecimentos de Educação Pré-Escolar, gratuitamente, ao nível da componente letiva, e facultativa (*Idem*).

Relativamente às alterações ao nível da formação de profissionais de educação encontram-se consagradas no regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, que define o novo sistema da atribuição de habilitação para a docência (Decreto-Lei n.º 43/2007). Com efeito, a qualidade da Educação surge correlacionada com a qualidade da formação dos profissionais de educação. Neste sentido, em consequência da transformação da estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior, no âmbito do Processo de Bolonha, o nível de habilitação para a docência localizou-se no grau de mestrado, o que transparece o esforço de elevação e equilibração do nível de qualificação do

corpo docente (*Idem*). No entanto, de modo a elevar a qualidade em Educação, é necessário, do mesmo modo, que os profissionais conheçam e se orientem por um código comum. Efetivamente, a Educação foi perspectivada, durante um longo período de tempo, como uma missão e não como uma profissão, decorrendo deste facto vários aspetos menos desejáveis, quer ao nível da qualificação docente, quer ao nível da afirmação como corpo profissional (Nóvoa, 2005, citado por Baptista, 2011).

Neste sentido, considera-se essencial perspetivar na formação os Códigos de Deontologia Profissional, uma vez que enunciam os princípios ou valores fundamentais vinculativos à profissão (Monteiro, *s.a.*). Com efeito, os profissionais de Educação devem, deste modo, consciencializar-se dos valores, inerentes à sua profissão, dos quais não podem prescindir, uma vez que através deles se identificam e são identificados (Baptista, 2011). Estes valores reportam-se às normas mínimas a serem cumpridas, bem como às virtudes e atitudes desejáveis (Monteiro, 2008). Neste sentido, quando um cidadão se propõe a desempenhar uma profissão, ainda que a mesma não constitua a sua primeira escolha, compromete-se a respeitar este quadro de valores comuns, assumindo a sua dimensão de profissionalidade. Com efeito, tal uniformização deve ser perspectivada não no sentido de tornar lineares todas as ações, mas de orientar a conduta daqueles que escolhem a mesma profissão, de forma a construir uma identidade. Nesta linha de pensamento, no ano de 2001 foi publicado, em Diário da República, o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário e os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico, aprovado em diploma próprio (Decreto-lei n.º 240/2001; Decreto-Lei n.º 241/2001). Advogando, estes documentos, as competências subjacentes a estes profissionais de Educação, através de uma prática educativa contextualizada e continuada, orientando as suas práticas.

Neste sentido, o atual paradigma de formação de profissionais de educação funda-se no socioconstrutivismo, defendendo que a formação do conhecimento configura uma construção eminentemente sociocultural, atribuindo particular relevância ao meio e ao indivíduo, em interação (Vygotsky, 1991). Por conseguinte, o educador de infância tem como incumbência apoiar o processo de desenvolvimento das crianças, agindo ao nível da zona de desenvolvimento

proximal, definida como “a distância entre o nível de desenvolvimento real [...] e o nível de desenvolvimento potencial” (*Idem*, p.97). De modo a perspetivar o desenvolvimento holístico da criança, afigura-se fundamental a adoção de uma visão ampla da criança e do sistema educativo, numa base de investigação fenomenológica, considerando todos os sistemas em que a criança se insere.

Paralelamente, verificaram-se alterações ao nível da perspetivação do currículo da Educação Pré-Escolar, uma vez que “o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, p.5572). Neste sentido, é necessário considerar que o currículo surge da convergência de diversas práticas, exercidas por diferentes atores, em momentos distintos, sendo perspetivado como o próprio fundamento de qualquer sistema de Educação (Kelly, 1981, citado por Carvalho & Diogo, 1999). Deste modo, o educador de infância é perspetivado como “o mediador entre a proposta corporizada no currículo e a concretização [pelas crianças], das aprendizagens visadas”, devendo a gestão curricular constituir-se flexível, intimamente ligada a um ajustamento constante (Roldão, 1999, p.55). Similarmente, afigura-se essencial “construir processos de gestão curricular no quadro de uma flexibilidade que procura encontrar respostas adequadas aos alunos [as crianças] e aos contextos concretos” (Decreto-Lei n.º 6/2001, p.258). Deste modo, a flexibilização do currículo apenas será alcançável através de uma verdadeira escola democrática, perspetivada como “o resultado de tentativas explícitas de os educadores colocarem em prática os consensos e as oportunidades que darão vida à democracia” (Beane & Apple, 2000, p.31).

Neste sentido, o comentário elaborado por Maria Isabel Silva, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), relativo ao Despacho n.º 5220/97, de 10 de Julho, perspetiva que as mesmas “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a prática”, fator promotor “da qualidade da educação pré-escolar” (Silva, 1997a, p.13). Com efeito, devem ser perspetivadas como um quadro referencial comum ou conjunto de princípios “gerais e abrangentes”, potenciando a “possibilidade de fundamentar diversas opções educativas, e portanto, vários currículos” (Ribeiro, 2002, p.10). Neste sentido, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar organizam-se em áreas e domínios de conteúdo contudo, não obstante tal diferenciação, o processo de desenvolvimento não pode ser perspetivado como compartimentado ou estanque, uma vez que os

conteúdos não devem ser desenvolvidos separadamente (Silva, 1997a). Deve-se, pelo contrário, ter em consideração que “a distinção entre diferentes áreas de conteúdo corresponde a uma chamada de atenção para aspectos a contemplar, que devem ser vistos de forma articulada”, uma vez que o processo de construção do saber se desenvolve de forma integrada (*Idem*, p.48).

Deste modo, considera-se relevante referenciar outros documentos orientadores da prática pedagógica como as brochuras (i) e as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (ii). Efetivamente, as brochuras (i) publicadas pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) configuram materiais de apoio, com vista à fundamentação do processo educativo, salientando a relevância da articulação de conteúdos. Trata-se de um modo de operacionalização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, proporcionando uma compreensão mais profunda das mesmas. No que respeita às Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (ii) configuram um referencial comum, mobilizado no processo de planificação, devendo ser perspectivado que as mesmas não pretendem assumir um carácter limitador das oportunidades de aprendizagem (Ministério da Educação e Ciência, 2010).

Nesta linha de pensamento, considerando a necessidade de flexibilização curricular, a Educação Pré-Escolar em Portugal é perspectivada como uma “mistura de várias práticas sem a existência de linhas condutoras bem definidas” (Bairrão et al., 1999, p.16). Contudo, educadores de infância conscientes têm como incumbência conhecer os pressupostos teóricos subjacentes à prática pedagógica, de modo a desenvolvê-la de forma consciente e contextualizada. Por conseguinte, atenta-se relevante proceder à análise das abordagens curriculares sustentadores da prática pedagógica, mobilizadas no desenvolvimento da mesma, uma vez que o desenvolvimento de abordagens curriculares concretas poderá configurar um fator de qualidade na Educação Pré-Escolar (Oliveira-Formosinho, 1998). Neste seguimento, a prática pedagógica fundamentou-se nas abordagens curriculares, de carácter mais específico: (i) High/Scope; (ii) Reggio Emilia; (iii) Movimento da Escola Moderna (MEM), bem como na (iv) Metodologia de Trabalho de Projeto, de carácter mais geral. De salientar que os modelos curriculares referidos se enquadram numa perspectiva socioconstrutivista, considerando que “o

desenvolvimento é a finalidade da educação”, sendo necessário que, para tal, o educador de infância perspetive a criança como o centro do processo educativo, construtora ativa do seu conhecimento (Kohlberg & Mayer, 1972, citado por Oliveira-Formosinho, 1998, p.63).

Neste seguimento, “o que se deseja é que a teoria inspire as práticas e não que dite as práticas”, ou seja, “uma prática sustentada na teoria e não uma prática derivada directamente da teoria” (Zabalza, 1998, p.152). Por conseguinte, o educador de infância deve sustentar as suas práticas na criação do seu modelo, através da integração daqueles em que se revê, contribuindo para o desenvolvimento de uma prática pedagógica intencional, consciente e fundamentada. Com efeito, na realidade educativa, não persistem modelos puros, uma vez que, através da pesquisa e da praxis, o educador de infância tende a apropriar-se de determinados aspetos, que através da sua conjugação, culminarão na criação do seu modelo pessoal (Oliveira-Formosinho, 1998).

Neste seguimento, no desenvolvimento da prática pedagógica inspirou-se na abordagem curricular High/Scope (i), no que concerne valorização da aprendizagem pela ação, através da “experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão [...] constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2011, p.5). De acordo com a abordagem curricular em análise, a aprendizagem pela ação decorre das interações entre os diferentes atores educativos, através do questionamento e da resolução de problemas, potenciadores do conflito cognitivo, enquanto fatores de desenvolvimento da autonomia (Palacios, 1990). Por conseguinte, a abordagem curricular High/Scope encontra-se perspetivada para a construção da autonomia intelectual das crianças, aplicando-se na sua conceção de espaço, materiais e sua organização, rotina diária, experiências-chave, conceção do papel do adulto, bem como para o triângulo: observação, planificação, avaliação (Oliveira-Formosinho, 1998).

Relativamente à organização do espaço a prática pedagógica da mestrandia inspirou-se, cooperativamente com a equipa educativa, na presente abordagem curricular, encontrando-se a sala de atividades organizada em áreas de interesse. Esta organização evidencia-se uma “necessidade indispensável à vida em grupo”, permitindo à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência relativa a essa pluralidade (*Idem*, p.67). Através de cada área específica a criança tem a possibilidade de

desempenhar diferentes papéis, estabelecer relações interpessoais distintas, bem como adotar diferentes estilos de interação (*Idem*).

Concomitantemente, fundou-se, cooperativamente com a equipa educativa, na abordagem curricular High/Scope no que concerne à organização do tempo, considerando que a mesma deve ser partilhada, tratando-se de uma coconstrução. Não obstante a flexibilidade evidenciada, pela qual se pauta a estruturação do tempo, esta deve ser estável, de modo a que seja facilmente apreendida pelas crianças, através de rotinas, promovendo a sua autonomia face ao adulto, uma vez que “a criança sabe o que espera, conhece o que antecedeu bem, como conhece o tempo da rotina em que está no momento, conhece as finalidades deste tempo da rotina” (*Idem*, p.71). Similarmente, inspirou-se, cooperativamente com a equipa educativa, no processo de planear-fazer-rever, peça central da abordagem High/Scope, uma vez que “ao fazer planos diários, ao segui-los e, depois, ao relembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas intenções e a reflectir sobre as suas acções”, agindo com intencionalidade (Hohmann & Weikart, 2011, p.247).

No que concerne à abordagem curricular (ou projeto) de Reggio Emilia (ii), desenvolvida por Loris Malaguzzi, a prática pedagógica privilegiou a valorização de “todas as formas de expressão simbólica, pelo envolvimento dos pais, famílias e comunidade na equipa educativa”, no desenvolvimento do sentido de comunidade, através do trabalho cooperativo e colaborativo (Lino, 1998, p.95). Paralelamente, inspirou-se na perspetivação do conflito e da negociação como forças indispensáveis ao crescimento, uma vez que, transformam as relações com os pares (*Idem*).

De acordo com a abordagem curricular em análise, a mestrandia inspirou-se, cooperativamente com a equipa educativa, na “pedagogia da escuta”, na qual o escutar é perspetivado no sentido de “valorizar e respeitar o outro, é estar atento às diferenças, ser capaz de aceitar, conhecer e legitimar as diferenças” (*Idem*, p.101). A escutar ativa da criança é considerada um meio de conhecer mais aprofundadamente cada criança, de modo a responder adequadamente às suas necessidades e interesses (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). Neste sentido, o espaço de partilha, em grande grupo, afigura-se essencial uma vez que permitem “o desenvolvimento do pensamento crítico da criança (Rabitti, 1994, citado por Lino, 1998, p.103).

Similarmente, valorizou-se, do mesmo modo, a documentação, uma vez que “documentar as actividades, os diálogos, as experiências das crianças é um sinal de amor e de emoção”, estimulando o processo de auto-reflexão do educador e o debate no grupo (*Ibidem*). Ainda, relativamente à organização dos materiais perspetivou-se que, os mesmos, devem favorecer a construção da autonomia das crianças, sendo apresentados em recipientes transparentes acessíveis às crianças (*Idem*).

A prática pedagógica fundamentou-se, do mesmo modo, na valorização do “brincar”, bem como na formação de pequenos grupos e de grandes grupos de investigação, o que “permite uma aprendizagem mais intensa e uma maior troca de ideias”, caracterizando-se o educador de infância pela sua presença constante, embora não intrusiva (*Idem*, p.122). Neste sentido, todos os projetos se encontram organizados em portefólios valorizando, a documentação como meio de revisitação da experiência, tendo em consideração que o “portfólio como ferramenta de avaliação que convida o aluno [criança] a contar a história de seu trabalho e a se tornar mais reflexivo sobre suas práticas” (Kish et al., 1997, citado por Alvarenga & Araújo, 2006, p.137-138). Paralelamente, valorizou-se o trabalho em equipa de todos os atores do processo educativo, sendo o mesmo perspetivado como “um veículo indispensável, através do qual é possível melhorar a qualidade de interacção com as crianças e os adultos” (Rinaldi, 1994, citado por Lino, 1998, p.118).

No que concerne ao Movimento da Escola Moderna (iii), a prática pedagógica fundou-se, na valorização dos processos de negociação gradual e pela partilha das responsabilidades, através da mobilização diversos instrumentos de pilotagem como o plano de actividades, a lista semanal dos projetos, o quadro semanal de distribuição das tarefas, o diário de grupo e o mapa mensal de presenças (González, 2002). Neste sentido, o mapa mensal de presenças deve ser valorizado, uma vez que configura “uma maneira de resolver problemas intrincados ao mesmo tempo que promove a interacção do grupo, o apoio entre pares e um diálogo ativo” (Maia, 2008, p.141).

Concomitantemente, a prática pedagógica inspirou-se na Metodologia de Trabalho de Projeto (iv), fundada nos princípios pedagógicos de Dewey (2002) e Kilpatrick (2006), inscrita numa linha pedagógica que procura romper com as concepções tradicionalistas, de uma pedagogia centrada na transmissão, adotando uma perspetiva inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo

aos interesses das crianças (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011). Por conseguinte, o projeto é perspectivado como “um estudo em profundidade sobre um determinado tema ou tópico”, configurando o seu principal objetivo “cultivar a vida da mente da criança mais nova”, desenvolvendo conhecimentos e capacidades ao mesmo tempo que a “sensibilidade emocional, moral e estética” (Katz & Chard, 1989, citado por Vasconcelos, 2012, p.10). Com efeito, a metodologia em análise atenta o desenvolvimento holístico da criança, através de uma construção do conhecimento transdisciplinar (Katz & Chard, 1997). O mesmo deve, deste modo, pautar-se por um processo de construção flexível, singular e afetivo, considerando que deve corresponder aos interesses e necessidades das crianças, dialetizados com os objetivos, suportado numa base construtivista, potenciadora de aprendizagens significativas (Coll, et al., 2001). Por conseguinte, deve ser potenciado o apoio constante à criança, colocando-a perante interrogações, problemas, possibilidades de escolhas múltiplas, potenciadoras da criação de sentidos, partilhados em espaços de discussão e reflexão (Vasconcelos, 2012).

Paralelamente, a Metodologia de Trabalho de Projeto advoga a construção de “uma verdadeira parceria com as famílias e a comunidade”, perspectivando, a última, como os atores que se empenham numa incumbência educativa comum (Mendonça, 2002). Relativamente às fases de desenvolvimento o trabalho de projeto, a primeira corresponde à definição do problema (i), sucedida pela criação de uma rede de ideias (ii) “sobre o que já sabem ou desejam saber” (Katz, 1998, p.140). Segue-se a planificação e desenvolvimento do trabalho (iii), momento no qual se pondera “o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer” (*Idem*, p.142). Na fase de execução (iv) os grupos organizam, selecionam e registam as informações que perspectivam relevantes, sendo sucedida pela avaliação (v) e divulgação (vi) dos conhecimentos construídos, através do confronto entre aquilo que pensavam e aquilo que descobriram (*Ibidem*). Neste sentido, os projetos desenvolvidos poderão ser planificados e ampliados recorrendo a mapas conceituais, através do relacionamento de conceitos, de acordo com múltiplos critérios, podendo ser elaborados com diferentes extensões (Moreira & Buchweitz, 1993). Com efeito, os mapas conceituais configuram um instrumento de negociação de significados, através de intercâmbio, confluindo na construção partilhada do conhecimento (Ontoria et al., 1999).

Após uma referência aos modelos curriculares e metodologias subjacentes à prática pedagógica, considera-se pertinente aludir aos fatores subjacentes à intencionalidade do processo educativo: (i) observar; (ii) planejar; (iii) agir; (iv) avaliar; (v) comunicar; (vi) articular (Silva, 1997a). Com efeito, o educador de infância deve recolher informações sobre si e sobre o outro, os seus interesses e necessidades; planejar de acordo com as informações recolhidas alvo de um processo, consciente, de reflexão, envolvendo as crianças no planeamento; agir, concretizando as ações planeadas, bem como outras que decorram de situações imprevistas. Deve, do mesmo modo, avaliar o processo, bem como os seus efeitos, através do envolvimento das crianças; comunicar e articular com os membros da comunidade educativa, através da promoção do trabalho em equipa, promovendo a continuidade educativa (Portugal & Laevers, 2010).

Por conseguinte, “o professor [educador de infância], para poder *intervir* no real de modo fundamentado, terá de saber *observar e problematizar*” (Estrela, 1994, p.26). Trata-se, de “um processo de recolha de informação, através do qual podemos aprender sobre o nosso comportamento e o dos outros” (Trindade, 2007, p.39), Com efeito, a observação (i) poderá ser perspectivada relativamente à situação ou à atitude do observador (i.i) (participante, não participante, distanciada, participada, intencional e espontânea); relativamente ao processo de observação (i.ii) (sistemática, ocasional, naturalista, armada, desarmada, contínua, intermitente, direta e indireta); relativamente ao campo de observação (i.iii) (molar, molecular, verbal, gestual, individual e grupal) (Estrela, 1994; Trindade, 2007).

Neste sentido, a observação encontra-se contemplada no perfil específicos de desempenho profissional do educador de infância, no qual é enunciada como uma das competências subjacentes ao educador de infância, com vista à “planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (Decreto-Lei nº 241/2001, p.5573). Com efeito, este conhecimento corresponde às fundações de pedagogia diferenciada, capaz de incluir todos, aceitando as suas diferenças, apoiando o seu processo de construção de conhecimento (Silva, 1997a).

Decorrente do processo de observação, afigura-se necessário o seu registo, enquanto meio de sistematização da informação recolhida, através da mobilização de estratégias diferenciadas (Parente, 2002). Neste sentido, o

diário formativo, enquanto estratégia de registo das informações recolhidas através das notas de campo, assume um valor construtivo e investigativo relevante, partindo de experiências singulares que são alvo de um processo constante de reflexão. Com efeito, ultrapassa o linear registo, reformulando as formas de concetualizar e agir, estimulando uma atitude crítica sobre o mundo (Ribeiro & Moreira, 2007). Trata-se de um documento que permite aceder ao pensamento do seu redator, assumindo-se como um recurso de grande potencialidade expressiva, uma vez que se trata de um documento escrito, que implica refletir enquanto diálogo consigo mesmo, integrando o expressivo e o referencial, assumindo um carácter histórico e longitudinal da narração (Zabalza, 1994). Neste sentido, a intensidade da palavra e “o esforço de narrar o trabalho pedagógico e de narrar-se como professor” confluem na formação de uma nova identidade profissional capaz de “juntar o *ethos* individual e o *ethos* colectivo, o *eu* pessoal e o *eu* profissional”, considerando que a sua mobilização permite o abandono de uma posição acrítica, que facilmente se pode espelhar no desempenho da ação (Nóvoa, 2006, p.10, citado por Gama & Sousa, 2011, p.138).

Tal como já referido, constitui, igualmente, competência do educador de infância a planificação (ii) da intervenção educativa, tendo em consideração as necessidades e os interesses do grupo (Decreto-Lei n.º 241/2001), correspondendo a um processo constante de reflexão proativa “sobre as suas intenções educativas e a forma de as adequar ao grupo” (Silva, 1997a, p.26). Neste sentido, o processo de planificação constitui-se na conversão de “uma ideia ou um propósito num curso de acção”, optando entre diversas possibilidades e estabelecendo prioridades, apresentando-se como um processo dinâmico, tal como perspectiva (Zabalza, 2000, p.47). Através do processo em análise, o educador de infância concebe o desenvolvimento de atividades integradas e integradoras, contemplando as diferentes áreas de conteúdo, “que sirvam objetivos abrangentes e transversais” (Decreto-Lei n.º 241/2001, p.5573). Com efeito, o mesmo, desenvolve um processo de reflexão relativo aos padrões gerais de desenvolvimento do grupo e de cada criança, “traçando objectivos cada vez mais desafiantes e procurando formas cada vez mais diversas para os atingir” (Papalia, Olds & Seldman, 2001, p.277). Trata-se de um processo decorrente do trabalho em equipa, sendo necessário, para tal, abandonar o individualismo e dar azo à colaboração, uma vez que para além

da reflexão pessoal e idiossincrática, potencia a aprendizagem partilhada, desenvolvendo, em conjunto, as suas competências, podendo constituir-se como “comunidades de crescimento e identidade (Grimmer & Neufeld, 1994, citado por Caetano, 2003, p.19).

No que concerne ao momento de desenvolvimento da ação, correspondente ao agir (iii), o mesmo deve ser alvo de um processo contínuo de reflexão, de modo a responder aos imprevistos e às necessidades e interesses das crianças (Silva, 1997a). Neste sentido, o desenvolvimento de atividades pedagógicas deve envolver a ação dos membros da equipa educativa, tratando-se de um espaço onde a participação dos diversos atores educativos revela-se, extremamente, proveitosa (Decreto-Lei n.º 241). Através da sua ação o educador de infância deve fomentar a criação de um ambiente afetivo e seguro, promotor de autonomia, uma vez que esta relação “permitirá uma verdadeira contextualização da intervenção educativo-instrutiva, ou seja, uma intervenção de acordo com as necessidades (reais)”, privilegiando uma pedagogia diferenciada, como fator promotor de equidade (Vilar, 1993, p.28).

Neste sentido, a Declaração de Salamanca perspetiva a unicidade e singularidade de qualquer criança, tendo em consideração as suas características, interesses, capacidades e necessidades de desenvolvimento próprias, numa intervenção de caráter inclusivo (UNESCO, 1994). Por conseguinte, importa “planear um sistema de educação flexível, [...] que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos” (Decreto-Lei n.º 3/2008, p.154), uma vez que, tendo como objetivo a equidade, é necessária a adoção de uma pedagogia diferenciada, identificando-a e conhecendo-a (Monteiro, 2008). Neste sentido, a diferenciação pedagógica constitui um direito da criança, configurando “uma questão dos Direitos da Criança” (Niza, 2000, citado por Resendes & Soares, 2002, p.18). Com efeito, a diferenciação pedagógica configura um repto da Educação atual, por um lado, pelas diferenças próprias de cada indivíduo que constrói o conhecimento de forma dissemelhante, e, por outro lado, pela necessidade de mudança premente de modo a atender a essas diferenças (Tomlinson, 2008). Perante tal, a diferenciação remete tanto para o perfil da criança, como para o do educador de infância, da sua capacidade de resposta às exigências das situações e às especificidades de cada um (Allan & Tomlinson, 2002). Configura, deste modo, a rentabilização dos recursos disponíveis, de modo a

“organizar as interações e as actividades” perspectivando que a criança “vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem” (Perrenoud, 2000, p.57).

No que concerne à avaliação (iv), constitui-se como um momento crucial de análise das ações encetadas, uma vez que possibilita a alteração do percurso da sua ação. Configura, igualmente, uma das competências do educador de infância (Decreto-Lei n.º 241/2001). Com efeito, espera-se que o mesmo avalie numa perspectiva formativa as suas práticas, o ambiente e os processos educativos desenvolvidos, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo, de modo a “reformular a sua ação” (Diogo, 2010, p.96; Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011).

Neste sentido, a avaliação, no domínio da Educação, “tem abrangido os mais diversos níveis, aspectos e elementos”, tendo como finalidade a transformação das práticas educativas (Rodrigues, 1993, p.18). Com efeito, a avaliação deve reforçar a capacidade dos educadores de infância desenvolverem práticas pedagógicas responsáveis, devendo desenvolver instrumentos de documentação e avaliação adequados (Day, 1993). Deste modo, o educador de infância deve trabalhar com objetivos e não por objetivos, colocando a ênfase no processo e não no produto. O processo de avaliação deve, deste modo, ser partilhado pelas crianças e pelos elementos da equipa educativa, uma vez que os mesmos podem “acrescentar informações sobre as crianças e relativizar ideias e informações que o educador construiu” (Parente, 2002, p.170).

Relativamente à comunicação (v), esta advém da necessidade de partilhar informações e corresponsabilizar a equipa educativa, bem como os demais atores educativos, implicados no processo de desenvolvimento das crianças, através da mobilização de estratégias de relação (Silva, 1997a).

No que concerne à articulação (vi), esta corresponde a uma tarefa do educador de infância, uma vez que o mesmo deve “promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória” (*Idem*, p.28). Paralelamente, deve proporcionar momentos de articulação com o ciclo seguinte, criando condições para que a criança não desenvolva sentimentos de ansiedade, devendo ser “co-construída escutando os pais, os profissionais, as crianças e as suas perspectivas” (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007). Para além da articulação

vertical, deve ser relevada a articulação horizontal, entre as áreas e domínios de conteúdo, fundamentada na “abordagem sistémica e ecológica em que é entendido o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças” (Serra, 2004, p.85). Com efeito o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário configura, através da organização dos estabelecimentos educativos em agrupamentos, um elemento facilitador da comunicação e da transição, proporcionando um percurso sequencial e uma transição adequada (Decreto-Lei n.º 75/2008).

A relação entre a família e a escola deve ser, deste modo, promovida tendo em conta a comunicação e a articulação, uma vez que se apresentam como “dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança” (Silva, 1997a, p.43). Por conseguinte, o educador de infância deve “envolve[r] as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver” (Decreto-lei n.º 241/2001, p.5573), perspetivando as suas idiossincrasias, em consonância com os objetivos consignados na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, relativos ao incentivo à participação das famílias, por forma a estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade educativa (Lei n.º 5/97; Ribeiro, 2002).

Todos os processos enunciados, subjacente à intencionalidade do processo educativo, encontram no seu âmago a reflexão. Neste sentido, a Educação é perspetivada como “uma conversa entre indivíduos”, onde se atenta proveitosa uma reflexão partilhada, uma vez que, na formação de profissionais de educação, a formação científica e técnica apresentam-se tão importantes quanto a formação de uma capacidade reflexiva (Bruner, 1986, citado por Ribeiro, 2011, p.42). Neste sentido, uma abordagem reflexiva potencia o desenvolvimento profissional, no qual a dimensão interpessoal, no que reporta à transformação das práticas, adquire uma importância particular, ao estabelecer uma interação dialética, com vista à construção de uma identidade pessoal. Efetivamente, a formação de profissionais de Educação não pode ignorar estes pressupostos, devendo direcionar-se para a reflexão partilhada e para a criação de “discursos intersubjectivos” (*Idem*, p.44).

Com efeito, ser profissional reflexivo é “defender-se dos normativos fundamentando as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da acção, numa constante interrogação para encontrar e reencontrar significado no trabalho já realizado, com base na reflexão, tendo em vista a sua

reestruturação” (Oliveira-Formosinho, 2008, p.7). Por conseguinte, o profissional de Educação reflexivo pode ser caracterizado de acordo com três atitudes: (i) abertura de espírito, “disponibilidade para admitir outras opiniões e aceitar construtivamente os seus erros, evitando uma atitude defensiva e insegura”; (ii) responsabilidade, “pelos seus actos e ponderação sobre os efeitos que estes podem ter”; (iii) sinceridade e empenho na sua atividade, “ao mostrar-se motivado para a renovação e para a mudança” (Dewey, 1968, citado por Jacinto, 2003, p.51)

Nesta linha de pensamento, Donald Schön (s.a.), citado por Alarcão (1996), apresenta três níveis de reflexão: (i) reflexão na ação; (ii) reflexão sobre a ação; (iii) reflexão sobre a reflexão na ação. O primeiro nível (i) ocorre durante a prática, enquanto o segundo após esta, quando já distanciado dos contextos o educador de infância reflete sobre a sua ação, consciencializando-se do seu conhecimento tácito. Neste sentido, a reflexão sobre a ação (ii) consiste numa reconstrução mental retrospectiva da ação como tentativa de análise. Relativamente à reflexão sobre a reflexão na ação (iii) constitui-se como aquela que auxilia no processo de construção do “eu” profissional, no seu desenvolvimento e na construção dos quadros referenciais. Com efeito, retrospectivamente o educador de infância analisa a reflexão sobre a ação, ou seja, os significados que atribuiu e aqueles, que, após um determinado período de tempo confere (*Ibidem*).

Com efeito, o educador de infância, ao refletir sobre a sua prática envolve-se num processo investigativo não unidirecional, uma vez que implica uma constante revisita aos problemas e às hipóteses levantadas, contribuindo para a consciencialização das suas teorias subjetivas, ou seja, das teorias pessoais que enformam a sua ação, procurando melhorar as suas práticas (Oliveira & Serrazina, s.a.). Neste sentido, as “metodologias de formação reflexiva a nível dos alunos e dos professores têm de ser progressiva e atender à maturidade dos sujeitos envolvidos”, de modo a que sejam significativas, conduzindo à inovação e à transformação, afigurando-se um processo desafiante, capaz de atrair o profissional (Alarcão, 1996, p.187).

Nesta linha de pensamento, considera-se relevante referir as narrativas colaborativas, relativas a experiências pessoais ou em díade de formação (duas mestrandas). Efetivamente as mesmas influem no processo de desenvolvimento pessoal e profissional, na medida em que, permitem

problematizar, constantemente, as ações e a tomada de consciência das limitações, potenciando um esforço, constante, de investigação. Neste sentido, a interação dialética permite, através do confronto de perspetivas, potenciar a construção do auto conhecimento e do alter conhecimento (Ribeiro & Moreira, 2007). Por conseguinte, as narrativas escritas, enquanto ponte dialógica entre o pensamento e a ação, constituem “uma estratégia investigativa de acesso ao pensamento do professor/educador/supervisor, mas também como estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional”, no qual a dimensão interpessoal, adquire uma importância particular, ao estabelecer uma interação dialética entre os sujeitos (*Idem*, p.1). Neste sentido, é potenciada a criação de discursos intersubjetivos, favorecendo “a transformação da acção profissional, assente numa epistemologia praxeológica” (Sá-Chaves, 2000, citado por Ribeiro, 2011, p.45).

Considerando que a Educação é uma missão ética, de apoio ao desenvolvimento da personalidade humana, configura-se necessário, investigá-la, constantemente, no sentido de melhorar as suas condições de acesso (Silva, 1997b). Neste sentido, a prática pedagógica desenvolveu-se através da mobilização da metodologia de investigação-ação que se define “como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (Elliot, 1991, citado por Esteves, 2008, p.18). A mesma teve como referência a perspetiva ecológico-social, na qual o ambiente e o desenvolvimento humano se encontram numa relação estrita, uma vez que o espaço ecológico-social em que o indivíduo se insere influencia o seu percurso, condicionando-o ou potenciando-o, por intermédio de interações que se estabelecem (Bronfenbrenner, 1996, citado por Delgado, 2009).

Trata-se, efetivamente, de uma demanda da acutilante conjectura atual, onde o educador de infância é chamado a investigar as suas práticas, perspetivando-as de modo holístico, uma vez que não se podem isolar factores, tendo em vista a compreensão integral dos fenómenos e a sua transformação (Esteves, 2008). Refere-se, concomitantemente, a um trabalho intenso e sistemático, onde o foco se encontra na compreensão profunda dos problemas, partindo da “própria experiência e vivência pessoal e profissional do investigador” (Afonso, 2005, p.48). Neste âmbito, a investigação fenomenológica pressupõe a observação e o estudo de um assunto em todas as dimensões, tratando-se de um saber construído na prática, através da

investigação dos fenómenos (Tuckman, 2000). A investigação-ação corresponde, deste modo, a uma tipologia de investigação, segundo a qual os investigadores agem como cidadãos que pretendem influenciar o processo de tomada de decisão, através da recolha de informações, promovendo mudanças coerentes com as suas crenças. Com efeito, o educador de infância investigador de envolver-se, ativamente, na causa da investigação, mobilizando métodos qualitativos e quantitativos, uma vez que as inovações em Educação não se processam por decreto, antes, pela mudança na ação dos seus profissionais (Alarcão, 2001).

Por conseguinte, a inclusão da investigação nos planos de formação tem representado um consenso poucas vezes conseguindo noutras temáticas, devendo o seu principal objetivo localizar-se ao nível da formação de uma atitude experimental. Não obstante a formação dos investigadores ser claramente diferenciada da dos educadores de infância, quer ao nível dos objetivos quer das estratégias, perspectiva-se que a componente investigativa se afigura essencial nos currículos de formação em Educação, uma vez que “o professor deverá ser formado através da investigação, não só para desenvolver a atitude experimental exigida pela prática quotidiana, como para poder integrar nela os resultados da investigação” (Estrela, 1994, p.26).



## **CAPÍTULO 2 – CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO**

O presente capítulo contempla uma caracterização geral da instituição de estágio, no qual serão apresentados aspetos relacionados com a localização e história; o projeto educativo do Agrupamento de Escolas de António Nobre, bem como os seus objetivos, estratégias; o projeto dos jardins-de-infância, bem como uma breve caracterização do grupo, do espaço educativo, de políticas e de recursos humanos.

A Escola Básica das Antas localiza-se na Rua da Vigorosa nº 479, pertencente à freguesia de Campanhã, concelho do Porto, num contexto urbano recentemente reformulado através do Plano de Pormenor das Antas. Encontra-se em funcionamento desde o ano letivo 2010/2011. A mesma é constituída por oito salas do 1.º CEB e por três salas de Educação Pré-Escolar, numa área total de aproximadamente de 2.967 m<sup>2</sup>, inserindo-se na reorganização da rede escolar do concelho, iniciada em 2002 (Instituto Nacional de Estatística, 2012).

Relativamente à freguesia, na qual se insere a Escola Básica das Antas, Campanhã, configura a maior freguesia do concelho do Porto com 8,13 Km<sup>2</sup>, situando-se no extremo oriental do concelho (Anon, 2013). A freguesia de Campanhã encontra-se povoada desde o período Megalítico, sendo que, por conseguinte, a designação da instituição educativa alude à estrutura megalítica anta. De grande tradição associativa, a freguesia referenciada conserva, atualmente, um conjunto de elementos monumentais e artísticos notáveis, relativamente ao seu valor e interesse.

No que concerne à Escola Básica das Antas, integra o Agrupamento de Escolas de António Nobre, configurando uma instituição pública, dirigida pela Dr.ª Conceição Sousa. Relativamente à Escola Básica das Antas, apresenta-se como diretora a Dr.ª Conceição Pereira Pinto, sendo a coordenadora do Departamento de Educação Pré-Escolar a Dr.ª Conceição Vaz (Decreto-Lei n.º 75/2008).

No que concerne ao Projeto Educativo de Agrupamento (Cf. Anexo B.1), constitui, um elemento estruturante e identitário, configurando a política da

instituição, podendo distinguir as escolas entre si (Formosinho et al., 1999, p.22, citado por Reis, 2005, p.42). Neste sentido, o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de António Nobre, elaborado para o ano letivo 2012/2013, tem como principal objetivo o sucesso dos educandos numa perspetiva ampla de cidadania. Considerando a introdução do mesmo, os propósitos e as ações pretendem como resultados estratégicos:

o sucesso educativo, com a operacionalização da articulação vertical e horizontal ao nível dos diferentes ciclos e níveis para a promoção do sucesso; alunos felizes; pais e encarregados de educação satisfeitos, promovendo o estreitamento de relações entre Escola e encarregados de educação; agentes educativos preparados e motivados; estreitamento de relações entre parceiros da comunidade educativa e, por último, segurança a todos os níveis (Agrupamento de Escolas de António Nobre, 2012).

Neste sentido, o documento em análise apresenta como linhas orientadoras: dar resposta às necessidades efetivas de todas as escolas do agrupamento; promover o trabalho cooperativo entre docentes; respeitar as características individuais dos alunos e melhorar os resultados da avaliação dos alunos (Agrupamento de Escolas de António Nobre, 2012a). As finalidades educativas, do mesmo, incluem, para além da dimensão académica, uma dimensão mais ampla, de modo a desenvolver a criança e a sua contribuição, tanto para a vida em sociedade como para o progresso da mesma.

De referir, ainda, a existência de diferentes projetos e atividades, contemplados no Plano Anual de Atividades (Cf. Anexo B.2), tendo em vista o desenvolvimento das linhas traçadas pelo Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de António Nobre.

Relativamente ao Projeto Curricular de Escola, a Escola Básica das Antas não possui um documento atualizado. Porém encontra-se disponível o Projeto dos Jardins de Infância, do Agrupamento de Escolas de António Nobre, onde é referido o desenvolvimento do Projeto “Ajudar é Bom...” (Cf. Anexo B.3), da autoria do Departamento de Educação Pré-Escolar. Este Projeto funda-se no voluntariado, enquanto uma das formas de exercício dos direitos cívicos, que valoriza a iniciativa de contribuição para a melhoria da qualidade de vida de todos. Os seus objetivos consistem em: “desenvolver conceitos de cidadania e voluntariado; fomentar na criança o conceito de voluntário; promover a tomada de consciência da importância do voluntariado”, de modo a influir na

construção de um mundo melhor (Departamento da Educação Pré-Escolar, 2012).

Em consonância com o que foi referido anteriormente, e tendo em consideração as especificidades do grupo, surge o Projeto Curricular de Grupo, denominado *Um Pequeno Gesto uma Grande Ajuda* (Cf. Anexo B.4.1). Através do desenvolvimento deste projeto pretende-se que a criança desenvolva conceitos e atitudes ligadas ao voluntariado, promova o desenvolvimento de uma maior consciência sobre cidadania, desperte a sua responsabilidade na sociedade e possibilite a vivência de experiências relacionadas com a partilha, ajuda e solidariedade, dádiva e amizade.

No que concerne aos recursos humanos a Escola Básica das Antas, mais precisamente o Departamento de Educação Pré-Escolar, é constituído por três educadoras de infância; três assistentes operacionais e duas assistentes técnicas. Deste modo, revela-se premente um trabalho colaborativo e cooperativo como “meio de auto-formação com benefícios para a educação da criança” (Silva, 1997a, p.27).

Relativamente ao grupo, o mesmo é constituído por 25 crianças, dos três aos seis anos, integrando uma criança com necessidades educativas especiais (NEE), devendo o educador de infância perspetivar todas as crianças “como uma pessoa única, traçando objectivos cada vez mais desafiantes e procurando formas cada vez mais diversas para os atingir” (Papalia, Olds & Seldman, 2001, p. 277).

Relativamente ao espaço, reservado ao grupo, foi adaptado a sala de atividades, no ano letivo 2011/2012, configurando, anteriormente, o local de desenvolvimento da Componente de Apoio à Família, encontrando-se em consonância com as normas estabelecidas (Despacho Conjunto n.º 268/97). Com efeito, a sala de atividades encontra-se organizada em áreas de interesse, de acordo com a abordagem curricular de High/Scope, em conformidade com o disposto no capítulo 1, do presente relatório (Oliveira-Formosinho, 1998). Neste sentido, as mesas de trabalho circundam a área de reunião em grande grupo, localizada no centro da sala de atividades. Com efeito, a mesma encontra-se, ainda, organizada em área da casa, área do teatro, área da garagem, área dos jogos, área da leitura, área das construções e área da expressão plástica, apresentando, a última, quatro subáreas: pintura, desenho, recorte-colagem e modelagem (Cf. Anexo B.5.2).

Todavia, “o espaço educativo não se limita ao espaço imediato partilhado pelo grupo”, não devendo ser apenas considerada a sala de atividades, isoladamente, uma vez que as crianças frequentam outros espaços, que influem no seu processo de desenvolvimento (Silva, 1997a, p.39). Neste sentido, proceder-se-á, seguidamente, a uma descrição sucinta dos recursos disponíveis na instituição, na qual foi desenvolvida a prática pedagógica supervisionada na Educação Pré-Escolar.

Neste seguimento, a Escola Básica das Antas é constituída por dois pisos, o rés-do-chão e o 1.º andar. O acesso ao rés-do-chão da instituição é possível através de elevador ou de escadas. Neste espaço localizam-se o polivalente; o ginásio, com sanitários e balneários; a biblioteca; a ludoteca; a mediateca e o refeitório, existindo, ainda, um recreio exterior, parcialmente coberto. O polivalente corresponde a um espaço utilizado para o desenvolvimento de atividade pedagógicas que impliquem uma área ampla, uma vez que o ginásio se apresenta limitado, em termos acústicos. No que concerne à biblioteca, esta apresenta-se como um local amplo e aprazível, apresentando de modo adequado e organizado os recursos existentes, o que facilita tanto a sua utilização como arrumação. Relativamente ao refeitório, o mesmo é constituído por mobiliário adaptado à Educação Pré-Escolar e ao 1.º CEB, tendo em conta a estatura média das crianças. No que concerne à cozinha compõe um espaço adjacente ao refeitório, sendo frequentada exclusivamente por funcionários afetos à empresa responsável pelas refeições. Os equipamentos utilizados pela empresa apenas podem ser alvo de utilização mediante solicitação à empresa concessionária.

No 1.º andar do edifício encontram-se a sala da direção, a sala dos professores, o gabinete médico, o gabinete de educação especial e os sanitários, diferenciando-se pelo mobiliário, bem como pelas etiquetas alusivas à igualdade de todos.

No que respeita à Componente de Apoio à Família (CAF), não possui um espaço próprio, uma vez que a sala a este fim destinada foi adaptada a sala de atividades, devido ao elevado volume de crianças que se pretendiam inscrever no ano letivo 2011/2012. Por conseguinte, desenvolve-se no *hall* do jardim-de-infância, nas salas de atividades e no recreio exterior, dispondo de um armário de apoio, com matérias lúdico-pedagógicas.

O espaço exterior destinados aos grupos de Educação Pré-Escolar, contíguo às salas de atividades, no 1.º andar do edifício, apresenta dimensões reduzidas tendo em consideração o volume de utilizadores, bem como recursos limitados, apenas um baloiço. Devido à sua arquitetura, este espaço encontra-se preparado para a utilização por parte dos grupos apenas em dias sem precipitação. Ainda, no que concerne à arquitetura do espaço, verifica-se uma preocupação relativamente à segurança, através da utilização de um pavimento anti queda, bem como uma preocupação estética, geral.



### **CAPÍTULO 3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS, E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO**

O terceiro capítulo, do presente relatório de qualificação profissional, visa a análise reflexiva do processo formativo da mestranda, durante a prática pedagógica e o seu impacto no desenvolvimento das competências profissionais, inerentes ao perfil de desempenho profissional do educador de infância. Similarmente, reporta-se à apresentação dos resultados obtidos, bem como de eventuais possibilidades de transformação das práticas educativas da mestranda.

Neste sentido, ao longo da prática pedagógica, perspetivou-se essencial, para o desenvolvimento das competências pessoais e profissionais, a adoção de uma postura coerente com os Códigos de Deontologia Profissional (Monteiro, s.a.), bem como com as demandas legais, decorrentes do perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (Decreto-Lei n.º 241/2001). Com efeito, a coerência, entre os documentos referidos, influenciou no processo de construção da identidade profissional, contribuindo para o respeito da profissão, considerando que a ética principia na forma como cada profissional, na sua individualidade, se relaciona com os outros atores educativos (Monteiro, 2008).

Neste sentido, perspetivou-se que a mobilização da estratégia formativa, investigação-ação, influenciou, decisivamente, no desenvolvimento das competências pessoais e profissionais, sendo o objetivo principal, da mesma, investigar as práticas, de modo a alterá-las. Estas devem ser perspetivadas de modo holístico, uma vez que não se podem isolar factores, tendo em vista a compreensão integral dos fenómenos e a sua transformação (Bronfenbrenner, 1996, citado por Delgado, 2009). Por conseguinte, a prática pedagógica apoiou-se na investigação fenomenológica, observando as múltiplas questões em todas as suas dimensões, confluindo na construção de saberes na prática,

através da investigação dos fenómenos, desenvolvendo, gradualmente, um olhar analítico, consciente e crítico.

Com efeito, atribui-se a necessidade de mobilização da metodologia investigação-ação, à premência de atribuição de sentido às práticas, adotando uma atitude, constante, de humildade intelectual, precursora da criação de teorias práticas pessoais, através de múltiplos olhares (Altet, 2000).

Ao longo do processo de formação foram integradas as orientações corporizadas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), apresentado, ao longo do presente capítulo, as várias fases desenvolvidas: (i) observar; (ii) planear; (iii) agir; (iv) avaliar; (v) comunicar; (vi) articular, que conferiram intencionalidade ao processo educativo desenvolvido (Silva, 1997a).

Neste sentido, retomando o disposto no capítulo 1, do presente relatório, considera-se relevante aludir, à centralidade do processo de observação (i), tendo em consideração que permite recolher informações relativas a várias esferas do desenvolvimento de cada criança e do grupo, permitindo fundamentar as opções educativas (Estrela, 1994). Com efeito, a observação desenvolvida caracterizou-se como participada e intencional, relativamente à situação ou atitude do observador (i.i); armada, contínua, direta e indireta, relativamente ao processo de observação (i.ii); molar, molecular, verbal, gestual, individual, e grupal, relativamente ao campo de observação (i.iii) (Trindade, 2007; Estrela, 1994).

Deste modo, o processo de observação foi apoiado pelas estratégias de registo das observações recolhidas, numa primeira fase através de notas de campo, onde se registavam os incidentes críticos e, posteriormente, narrativas individuais ou colaborativas, nas quais as notas de campo eram alvo de um processo de reflexão, relativamente, distanciado da ação (Cf. Anexo A1.1 e Anexo B.5). Inicialmente, perspectivava-se com ansiedade o momento de registo das notas de campo, uma vez que se temia olvidar as mesmas, contudo, através da complexificação do processo de observação, a postura revelou-se, tendencialmente, mais serena.

Relativamente aos obstáculos experienciados, no decorrer do processo de observação, salienta-se a dificuldade de, inicialmente, interagir de modo adequado com as crianças, em momentos de jogo espontâneo. Tal verificou-se pelo facto de, inicialmente, incluir-se nos momentos de jogo espontâneo, em

pequeno grupo ou individual, de modo a observar diretamente as crianças, sem existir um convite, prévio, das mesmas. Todavia, refletindo sobre o momento educativo em questão, considerou-se oportuna a sua integração apenas quando as crianças o solicitassem. Efetivamente, as mesmas foram, progressivamente, solicitando a presença das mestrandas, o que permitiu complexificar o processo de observação, sem interferir no seu espaço de segurança.

Com efeito, e em coerência com o discurso do capítulo 1, do presente relatório, a prática pedagógica fundamentou-se na valorização do *brincar*, explicitado na abordagem Reggio Emilia, uma vez que o mesmo “permite uma aprendizagem mais intensa e uma maior troca de ideias” (Lino, 1998, p.122). Neste sentido, perspectiva-se o brincar como gerador de múltiplas possibilidades, desde a tomada de decisões, expressão de sentimentos e valores, conhecimento próprio, do outro e do mundo, através da partilha de brincadeiras mobilizadoras das suas “várias linguagens” (Kishimoto, 2010, p.1). Com efeito, empenhou-se na criação de oportunidades de brincar, através da reorganização, reestruturação e integração de novas áreas de interesse, bem como ampliação e transformação de materiais (Cf. Anexo B.6.1 e Anexo B.6.2).

As dificuldades experienciadas, no decorrer do processo de observação, relacionaram-se, similarmente, com a avaliação das aprendizagens, sendo colmatas, em parte, recorrendo a leituras autónomas, bem como através da mobilização do modelo de planificação semanal, uma vez que o mesmo implicava uma análise sistemática das necessidades e interesses, bem como dos resultados de aprendizagem evidenciados pelo grupo (Cf. Anexo B.7). Paralelamente, o mesmo documento, revelou-se essencial à consciencialização da importância de o educador de infância trabalhar com objetivos e não por objetivos, valorizando os processos e não os resultados, numa perspectiva socioconstrutivista, da construção do conhecimento (Vygotsky, 1991).

Paralelamente à evolução sentida ao nível da observação, perspectiva-se que foram desenvolvidas competências pessoais e profissionais, do mesmo modo, ao nível da planificação (ii), representando processos dependentes, uma vez que a observação configura a base do planeamento (Silva, 1997a). Com efeito, a construção da planificação semanal apresentou uma relevância fulcral, tanto ao nível da consolidação de quadros teóricos conceituais, como ao nível da

focalização da observação, numa amplitude mais globalizante das diferentes dimensões pedagógicas.

Neste sentido, os dados orientadores da equipa educativa no processo de planificação reportaram-se: ao Projeto Curricular de Grupo (Cf. Anexo B.4.2); às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva 1997a); às Metas de Aprendizagens para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação e Ciência, 2010), sendo a sua mobilização refletida, uma vez o grupo apresenta heterogeneidade geracional; às brochuras de apoio aos educadores de infância.

Por conseguinte, considera-se relevante aludir à importância da construção do Projeto Curricular de Grupo (Cf. Anexo B.4.2), uma vez que o mesmo permitiu integrar as informações recolhidas através do processo de observação, possibilitando, paralelamente, direcionar-se a observação para as diferenciadas dimensões pedagógicas. De salientar o caráter flexível do mesmo, uma vez que, não obstante o respeito pelas linhas orientadoras estabelecidas, verificou-se a adaptação e delimitação de novos objetivos, de modo a responder às necessidades e interesses do grupo, ao longo do período de desenvolvimento da prática pedagógica.

Neste sentido, equaciona-se a ocorrência de uma evolução, ao longo do processo formativo, na integração dos dados da observação, desenvolvendo competências profissionais ao nível da planificação (Decreto-Lei n.º 241/2001). Concludentemente, os dados recolhidos, através do processo de observação, afiguraram-se essenciais no processo de planificação, tendo em consideração que o processo de reflexão subjacente, nas reuniões de planificação e ao longo da prática pedagógica, permitiu uma articulação sustentada entre as necessidades e os interesses, bem como dos resultados de aprendizagem evidenciados pelas crianças (Cf. Anexo A2.1 e Anexo A2.2).

Deste modo, as reuniões de planificação realizaram-se à sexta-feira, após o horário letivo, entre a educadora de infância e a díade de formação. De salientar que a assistente operacional não se encontrava presente no momento de planificação, porém, ao longo do dia, eram estabelecidas conversas informais, onde a mesma partilhava com a restante equipa educativa as informações recolhidas. Com efeito, a criação de um ambiente salutar de partilha, contribuiu para a complexificação do processo de observação e reflexão da equipa educativa, uma vez que, é essencial à mesma “pensar reflexivamente sobre as observações das crianças” (Hohmann e Weikart, 2011,

p.144). Por conseguinte, considera-se que o trabalho desenvolvido, em equipa educativa, contribuiu para a mudanças de práticas, através de um esforço reflexivo constante, apoiando a transformação das ação tanto das mestrandas, da educadora de infância cooperante, como da assistente operacional.

Neste seguimento, considera-se que a integração dos interesses e das necessidades foi, decisivamente, apoiada pela corresponsabilização das crianças na planificação semanal, quer através do diário de grupo, onde as mesmas registavam as atividades que pretendiam e mais gostaram de desenvolver, quer através de espaços de reflexão orientada e livre com as mesmas. Com efeito, gradualmente, verificou-se uma exponencial autonomização das mesmas na utilização do diário de grupo, bem como na verbalização das suas opiniões, em vários momentos do dia.

Relativamente ao processo de planificação perspectiva-se, igualmente, essencial focar os objetivos centrais de cada atividade pedagógica, configurando esta opção uma mais-valia, na conferência de intencionalidade à prática pedagógica. Com efeito, considera-se que a opção referenciada potenciou a tomada de consciência que, não obstante cada atividade pedagógica mobilize um vasto conjunto de objetivos, o profissional de educação deve direcionar o seu olhar sobre um ou mais, que se evidenciem, de modo a facilitar a leitura e compreensão da planificação. Contudo, no processo de formulação dos objetivos de desenvolvimento, a experienciaram-se algumas dificuldades, uma vez que se verificava uma tendência para amalgamá-los com estratégias ou atividades. Todavia, através do processo de reflexão partilhada com a equipa educativa, o supervisor institucional, bem como com docentes da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar, considera-se que se evidenciou evolução a esse nível.

Neste seguimento, atenta-se que a planificação das atividades pedagógicas evidenciou, como ponto central, a diferenciação pedagógica (Decreto-Lei n.º 3/2008). Com efeito, assumiu-se uma pedagogia diferenciada, promotora de equidade, uma vez que a todas as crianças assiste o direito a uma Educação de qualidade, que responda às suas motivações e necessidades de desenvolvimento, tal como consignado na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86).

Ainda, no que concerne ao processo de planificação, a mestrandas, perspectiva que o mesmo contribuiu para a estruturação de rotinas, em

coerência com o disposto no capítulo 1, do presente relatório, apresentando-se, as mesmas, como educativas, “intencionalmente planeada[s] pelo educador”, sendo “conhecida[s] pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão” (Silva, 1997a, p.40). Com efeito, pondera-se que a estruturação de rotinas ofereceu um enquadramento partilhado, que se traduziu no apoio ao desenvolvimento da autonomia de cada criança, através da criação de um ambiente psicologicamente seguro e significativo (Hohmann e Weikart, 2011). Todavia, apesar da estruturação de rotinas, o educador de infância deve proceder “a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada” (Decreto-Lei n.º 241/2001, p.5573).

Neste seguimento, relativamente à terceira etapa, que confluíu para a intencionalidade do processo educativo, correspondente ao agir (iii), considera-se adequada a apresentação das dimensões mais relevantes, da mesma, no desenvolvimento da prática pedagógica. Neste sentido, tal análise requereu um processo contínuo de reflexão, de modo a responder adequadamente às necessidades e aos interesses das crianças, bem como aos imprevistos decorrentes da sua prática pedagógica (Silva, 1997a).

Deste modo, em continuação do disposto anteriormente, inicialmente, o período de prática pedagógica encontrava-se marcado pela ânsia, no que reporta ao cumprimento da planificação e à gestão do grupo. Com efeito, considera-se que esta postura se revelou limitadora, provocando a desmotivação do grupo e a perda de oportunidades de enriquecimento das diversas atividades pedagógicas. Porém, após o desenvolvimento da atividade pedagógica de exploração do material estruturado blocos lógicos, perspetivou-se uma mudança de atitude, decorrente da oportunidade de reestruturar a mesma, integrando os pontos alvo de reflexão, revelando-se essencial para o desenvolvimento das suas competências pessoais e profissionais (Cf. Anexo A.2.1; Anexo A.3.1; Anexo B.8). Com efeito, denotou-se a transformação de todo o processo motivacional do grupo, decorrente do envolvimento e acompanhamento mais individualizado, tanto ao nível das dificuldades como das conquistas. Por conseguinte, de modo a ilustrar o processo de desenvolvimento, atenta-se relevante referenciar uma atividade pedagógica desenvolvida, posteriormente, na qual se assumiu uma postura diferenciada, refletindo na ação (Schön, citado por Alarcão, 1996), através da análise da

motivação do grupo, ampliando e complexificando a atividade pedagógica (Cf. Anexo A3.2 e Anexo B.8).

Neste seguimento, através do processo investigativo, apoiado na observação e reflexão, notou-se a transformação da prática pedagógica, apresentando uma crescente flexibilização da gestão do tempo, tanto ao nível da duração das atividades pedagógicas, como ao nível da sequência das mesmas (Cf. Anexo B.7). Tal, deveu-se à consciencialização que os diferentes ritmos de aprendizagem, bem como às necessidades e interesses evidenciados pelo grupo, se sobrepõem às linhas orientadoras estabelecidas. Subjacente ao processo de desenvolvimento das competências pessoais e profissionais, ao nível da flexibilização da gestão do tempo, apresentou-se essencial a autonomia conferida pela educadora de infância cooperante, uma vez que possibilitou o desenvolvimento de atividades pedagógicas, bem como das rotinas, durante manhãs e dias completos.

Com efeito, de modo a responder aos diferentes ritmos de aprendizagens, motivados pela singularidade característica de cada criança, assumiu-se uma pedagogia diferenciada, apoiada no modelo de planificação. Por conseguinte, a prática pedagógica pautou-se pela criação de oportunidades equitativas, tanto nas rotinas diárias como nas atividades pedagógicas orientadas ou de jogo espontâneo (Decreto-Lei n.º 3/2008). Neste sentido, foram elaborados materiais não estruturados de modo a responder a necessidades evidenciadas pelo F., uma criança com necessidades educativas especiais (Anexo B.9, ilustração 1). Deste modo, nas atividades pedagógicas revelou-se essencial o acompanhamento das dificuldades e das conquistas da criança, sendo uma das mais evidentes a iniciativa de participação, potenciando a integração efetiva da mesma, no grupo. Neste seguimento, tendo em vista responder às necessidades de cada criança e do grupo, as atividades pedagógicas desenvolvidas foram, geralmente, apoiadas por imagens, o que influenciou adequadamente na compreensão da mensagem, permitindo a integração, efetiva, de todas as crianças.

Neste âmbito, considera-se relevante salientar a importância do trabalho colaborativo e cooperativo estabelecido com a terapeuta da fala, na construção das competências de acompanhamento da criança com necessidades educativas, em particular. Com efeito, a mesma, apoiou a equipa educativa através da partilha de estratégias adequadas ao F., bem como através da

cooperação no desenvolvimento de atividades pedagógicas (Cf. Anexo B.7.9). Considera-se relevante referir que as estratégias partilhadas se evidenciaram substanciais na inclusão de todas as crianças, configurando-se proveitosas para todo o grupo. Todavia, apesar da criança referida ser acompanhada também por uma educadora de educação especial e por uma terapeuta ocupacional, o trabalho cooperativo e colaborativo revelou-se menos sistemático, não obstante as mesmas constituírem coadjuvantes da equipa educativa. Efetivamente a partilha de estratégias verificou-se apenas com a educadora de infância cooperante, que, posteriormente, as partilhava, apresentando-se como uma limitação ao desenvolvimento de competências e integração de estratégias adequadas.

Para além da integração de estratégias diferenciadas, de modo a responder, adequadamente, às necessidades e interesses do grupo, a prática pedagógica direcionou-se para a reorganização do espaço e dos materiais, de modo a dotá-los de maior adequação ao grupo, potenciando o estabelecimento de relações apropriadas entre os diferentes atores educativos que nele se movimentam (Decreto-Lei n.º 241/2001). Neste sentido, a mestranda interrogou-se, constantemente, relativamente à utilização do espaço e à sua influência nas dinâmicas do grupo, uma vez “a maneira como o espaço é gerido tem efeitos cognitivos e emocionais importantes” (Arends, 1995, p.85).

Com efeito, relativamente ao espaço da sala de atividades, o mesmo apresentava-se organizado em diferentes áreas de interesse, em coerência com a abordagem High/Scope (Hohmann e Weikart, 2011). Neste sentido, o mesmo foi alvo de mutações, ao longo de todo o período de prática pedagógica, de acordo com as necessidades e os interesses do grupo, de modo a responder ao objetivos delineados pela equipa educativa (Cf. Anexo B5.1 e Anexo B5.2). Neste seguimento, para além da reorganização ao nível da localização das diferentes áreas de interesse, verificou-se uma reestruturação interna de cada uma, suportada por uma perseverante reflexão, relativamente à funcionalidade e adequação do espaço e às finalidades educativas dos materiais.

Neste seguimento, considera-se pertinente realçar, no desenvolvimento da reorganização da sala de atividades, a presença do grupo, uma vez que potenciou a criação de um espaço de reflexão partilha, de modo a equacionar, reflexivamente, as várias possibilidades. Efetivamente, revelou-se um trabalho

desenvolvido por todos para todos, e não apenas pela equipa educativa, potenciando a valorização de todas as opiniões. Por conseguinte, considera-se relevante realçar o envolvimento dos encarregados de educação na melhoria das condições do espaço educativo, no qual se movimentam os seus educandos.

Com efeito, a área de expressão plástica configurou a primeira área de interesse, a admitir alterações, sendo que a questão mais eminente residiu na parca autonomia de utilização e arrumação dos materiais. Neste sentido, após um período de reflexão, considerou-se relevante a alteração da localização dos mesmos, bem como da sua disposição. Em consonância, os mesmos foram localizados ao nível das crianças, em caixas transparentes (Cf. Anexo B.9, ilustração 2), facilitando tanto a identificação dos materiais, como a criação de hábitos de arrumação, através da aprendizagem pela ação, defendida pela abordagem High/Scope (Lino, 1998; Hohmann e Weikart, 2011). Neste seguimento, considera-se que tal opção influiu de modo adequado, no desenvolvimento da autonomia e da criatividade de cada criança, considerando-se essencial a disponibilização de outros materiais, de origem natural. Neste sentido, perspetiva-se que teria sido oportuna a partilha com o grupo de tal demanda, potenciando a exploração de espaços naturais.

Relativamente à área de leitura, a mesma carecia, no início do período de prática pedagógica, de uma reestruturação profunda, quer ao nível do mobiliário, quer ao nível da organização dos materiais disponíveis, bem como da sua designação (Anexo B.9, ilustração 3). Neste sentido, elaborou-se uma carta, cooperativamente com o grupo, remetida a várias instituições, solicitando o apoio na reestruturação da área em análise, através da doação de uma estante, contudo as respostas indicaram a indisponibilidade de colaboração (Cf. Anexo B7.2). Não obstante tal facto, considera-se, que se revelou uma atividade pedagógica enriquecedora e significativa para as crianças, uma vez as mesmas questionavam, constantemente, a obtenção, ou não, de resposta à sua carta.

Por conseguinte, através da observação do espaço relativo à organização do material de desporto, observou-se uma estante, em adequadas condições de preservação e segurança. Neste sentido, considera-se que a reutilização da mesma potenciou a criação de uma área da leitura atrativa para o grupo, uma vez que, para além da dimensão estética, apresentava-se funcional e segura.

Neste sentido, com o intuito de promover a autonomia das crianças, procedeu-se à catalogação dos seus constituintes, de acordo com critérios negociados com o grupo, apresentando-se como os mais significativos: “histórias”; “livros informativos”; “jornais”; “revistas” (Cf. Anexo B.9, ilustração 4). Neste âmbito, considera-se que a catalogação poderia ter sido complexificada, contudo, tendo em conta a especificidades do grupo e o facto de se apresentar como o primeiro contacto com esta tipologia de organização, verificou-se oportuno atender às intenções do grupo, valorizando-as. Com efeito, atenta-se que tal opção influenciou na motivação para a utilização da área referida, bem como para a preocupação pela sua arrumação, em coerência com objetivos delineados pela equipa educativa. De salientar que a denominação da área foi alterada, de “área da biblioteca” para “área da leitura”, decorrendo a mesma de um processo de reflexão gerado com equipa educativa, partilhado com o grupo de crianças, relativo às especificidades de cada espaço.

Considera-se, similarmente, adequada a rentabilização da estante referenciada, uma vez que apoiou, do mesmo modo, a área do teatro, área de interesse criada pela equipa educativa. Para além de parte da estante, a área foi apoiada pelo “baú dos disfarces”, através da transformação da antiga estante da área da leitura, pelo “fantocheiro” e por uma tela de sombras chinesas, construída pela díade de formação (Cf. Anexo B.9, ilustrações 5 a 7). Neste sentido, perspetiva-se essencial focar que se tratou de uma área estruturada decorrente de um interesse, pelo jogo simbólico, bem como de uma necessidade, uma vez que alguns disfarces, inicialmente, se localizavam na área da casa, facto que gerava tensões na sua utilização, uma vez que algumas crianças tendiam a eleger este espaço motivadas, apenas, pela utilização dos disfarces, limitando as relações entre si.

Outra área de interesse criada pela equipa pedagógica reportou-se à área de reunião em grande grupo, uma vez que a sala de atividade não incluía um espaço onde as crianças usufruíssem da oportunidade de se sentarem no chão, utilizando apenas as mesas (Cf. Anexo B.5.1 e Anexo B.5.2). Por conseguinte, foi criado um espaço, no centro da sala de atividades, para o qual foi construída uma manta, de modo a conferir mais conforto ao espaço, decorrente da leitura e exploração de uma obra literária. Contudo, o ponto fulcral de desenvolvimento residiu no espaço de partilha gerado nos dias seguintes, sempre que alguma criança apresentava a sua fração de tecido,

incluindo as mais tímidas. Neste seguimento, considera-se que a integração de uma fração de tecido, de cada criança, bem com a sua participação na estruturação da manta, foram essenciais para o grupo a perspetivar como sua, preservando-a.

Não obstante o facto de ainda se encontrar em processo de estruturação, pela díade de formação, atenta-se relevante mencionar a importância da área das ciências, no que concerne à consciencialização de todos os atores educativo das oportunidades de exploração ofertadas por materiais do quotidiano, na exploração de fenómenos. Não se revelando estritamente necessária a utilização de material laboratorial, no desenvolvimento de atividade experimentais.

Neste sentido, perspetivando que o ambiente educativo não se resume à sala de atividades, considera-se que o espaço exterior deve ser, igualmente, alvo de um processo de reflexão, no que concerne à sua reestruturação (Silva, 1997a). Porém, não obstante tal conceção, devido a limitações arquitetónicas, inerentes à própria instituição, não foi possível reestruturar o espaço exterior, contudo, revelou-se pertinente a partilha de sugestões relativas a futuras intervenções, nomeadamente: i) elevação do portão de acesso às escadas de emergência; ii) disponibilização de mais materiais; iii) substituição do piso. Todavia, perante tais limitações incontornáveis, a prática pedagógica direcionou-se para a criação momentos de jogo, essencialmente, tradicional, promovendo a interação entre as crianças, como tentativa de minoramento das carências sentidas.

No que concerne à organização do espaço, equaciona-se relevante referir o trabalho cooperativo com as restantes mestrandas, a desenvolver a prática pedagógica na mesma instituição. Neste sentido, o trabalho desenvolvido reportou-se à criação de uma árvore, relativa à comemoração do Dia Mundial do Livro e dos Direitos de Autor, integrando cooperativamente as crianças dos três grupos de Educação Pré-Escolar (Cf. Anexo B.9, ilustração 8). Do mesmo modo, foram elaboradas representações relativas à primavera, resultando na exposição “Primavera com Arte”, em colaboração com os encarregados de educação, sendo uma atividade pedagógica partilha pelos grupos c e b (Cf. Anexo B.9, ilustração 9). Com efeito, considera-se que as produções das crianças enriqueceram e transformaram o *hall* de entrada da instituição, transformando-o num espaço mais familiar e significativo.

No que concerne aos materiais, a prática pedagógica direcionou-se para a sua transformação e rentabilização, num primeiro plano, uma vez que, alguns eram subjugados pelas crianças, nos momentos de jogo espontâneo, por desconhecimento de regras de utilização. Neste sentido, verificou-se um empenho no acompanhamento, gradual, de cada criança, interagindo no sentido de partilhar as regras de cada jogo, integrando outras crianças, de modo a que as mesmas partilhassem, entre si, as regras.

Num segundo plano, foram construídos materiais, em coerência com as necessidades e os interesses do grupo, integrando critérios como a funcionalidade, durabilidade e sentido estético, sendo elaborados em congruência com os projetos desenvolvidos pelo grupo (Cf. Anexo B.9, ilustração 10-21). Com efeito, os materiais revelaram-se diversificados e coerentes com a pedagogia diferenciada, considerando-se relevante mencionar, a título de exemplo, as vendas em tecido construídas, adaptáveis a vários tamanhos, através da utilização de um segmento da mesma em elástico, bem como de vendas completas em tecido, permitindo desenvolver a motricidade fina (Cf. Anexo B.9, ilustração 12 e 13). Similarmente, pondera-se relevante, a construção de uma tela de sombras chinesas, tendo sido, a mesma, alvo de um processo constante de reflexão, uma vez que, devido a constrangimentos de espaço, foi essencial a sua suspensão no teto da sala de atividades, atendendo a critérios de segurança coerentes (Cf. Anexo B.9, ilustração 6 e 7). Relativamente à “caixa das surpresas”, outro material construído, revelou-se, igualmente, um material estimulante, potenciador da exploração sensorial, bem como do desenvolvimento de capacidades antecipatórias (Cf. Anexo B.9, ilustração 22). Revelou-se, ainda, um material mobilizado, autonomamente, pelas crianças, para diversos fins, promovendo a criação de espaços de partilha.

Para além a reorganização do espaço, a ação da equipa educativa localizou-se ao nível da gestão da interação pedagógica (Decreto-Lei n.º 241/2001). Neste sentido, e de acordo com Bertram & Pascal (2009), a interação pedagógica assume várias dimensões como: a sensibilidade (i); a autonomia (ii); a estimulação (iii). Por conseguinte, verificou-se um empenho na incorporação das dimensões supramencionadas, todavia, algumas crianças evidenciaram, naturalmente, uma atitude de maior timidez perante interação,

não obstante o facto de se considerar atenta “aos seus sentimentos e às suas ideias” (Hohmann e Weikart, 2011, p.6).

Com efeito, ao longo da rotina diária e das atividades pedagógicas, os esforços foram direcionados no sentido de estabelecer interações adequadas (i), adotando a “pedagogia da escuta”, característica da abordagem de Reggio Emilia (Lino, 1998). Tal verificou-se ao nível da valorização da opinião de cada criança, bem como na compreensão da recetividade, ou não, à interação, de modo a estabelecer uma relação de confiança. Com efeito, atenta-se relevante a relação estabelecida com o F., criança com necessidades educativas especiais, bem como com o T.M. e o T.S., que evidenciaram um processo de criação de confiança mais dilatado. Por conseguinte, através da criação de uma relação segura, os esforços foram recompensados, uma vez que as crianças referidas tenderam a apresentar uma confiança, gradualmente, crescente na mestrandia, através de indícios verbais e não verbais.

Relativamente à autonomia (ii), não se limitou à reestruturação do espaço e dos materiais, ampliando-se às interações. Efetivamente, através da análise refletida de algumas rotinas, especialmente as que pressupunham a formação de filas, verificava-se o surgimento de conflitos, entre as crianças. Neste sentido, adotou-se uma postura de acompanhamento através da observação, intervindo minimamente (Katz e McClellan, 1996). Com efeito, através da complexificação do processo de observação e de avaliação das relações estabelecidas entre as crianças, considerou-se a mesma adequada, uma vez que se verificou que as crianças necessitavam de autonomia e não apenas da resolução para o conflito (Schön, s.a., citado por Alarcão, 1996). Neste sentido, atenta-se que a criação de espaços de reflexão, tendencialmente autónomos, não obstante as características psicológicas das crianças em questão, permitiu uma consciencialização da necessidade de alteração das atitudes, perspetivando que apenas um pedido de desculpas não se afigurava suficiente para solucionar um conflito.

No que concerne à estimulação (iii), perspetiva-se que a postura se afigurou essencial, apesar de, inicialmente, a mesma, ter sido marcada pelo nervosismo e ansiedade. Todavia, progressivamente, foi assumida uma postura adequada, capaz de estimular o grupo, empenhada na estimulação da curiosidade da criança, através da resolução de problemas (Altet, 2000). Com efeito, privilegiou-se a identificação e ativação da Zona de Desenvolvimento Próximo

de cada criança, atingindo “o espaço no qual, graças à interação e à ajuda de outros, uma pessoa pode trabalhar e resolver um problema ou realizar uma tarefa de uma maneira e em um nível que não seria capaz de ter individualmente” (Onrubia, 2001, p.127-128). Por conseguinte, perspectiva-se um apoio à construção do conhecimento, por parte de cada criança, assumindo-se, a mesma, como uma construção eminentemente sociocultural (Vygotsky, 1991). Com efeito, as atividades pedagógicas desenvolvidas pautaram-se pela apresentação de desafios, através do questionamento constante, promotor do envolvimento das crianças, auxiliando-as a “atingir níveis de domínio e desempenho que, por si sós e sem ajuda, lhes seriam difíceis ou impossíveis” (Vasconcelos, 1997, p.35).

Neste sentido, perspectiva-se que a mobilização da Metodologia de Trabalho de Projeto se apresentou motivadora, tanto para as crianças como para a equipa educativa (Vasconcelos, 2012). Tal funda-se na perspetivação da mesma enquanto elemento de apoio ao desenvolvimento holístico da criança, através de uma construção do conhecimento transdisciplinar, potenciado pelo, constante, questionamento (Katz & Chard, 1997). Com efeito foram desenvolvidos dois projetos, simultaneamente: i) “O nosso corpo humano” e ii) “A horta na sala de atividades”.

O primeiro projeto, “O nosso corpo humano” (i), foi estruturado tendo em conta a dificuldade de identificação dos vários segmentos do corpo por parte do grupo. Com a execução do mesmo surgiram novas questões problema, por parte das crianças, relativas à constituição do interior do corpo humano, contudo, o grupo revelou-se pouco motivado para a pesquisa, procurando no adulto todas as respostas. Neste sentido, formam organizadas pesquisas em pequeno e grande grupo, tanto em livros como em materiais estruturados, como uma maquete do corpo humano, essenciais para o abandono de uma postura acrítica e desmotivada, perante as questões emergentes do quotidiano.

Relativamente à planificação do projeto referido, esta não se revelou a mais adequada uma vez que, não obstante decorrer da observação das necessidades e dos interesses do grupo, foi apenas organizada pela equipa educativa. Na fase de execução do projeto, considera-se relevante o facto de terem sido integradas todas as questões levantadas pelas crianças. Nesta fase, as falhas de planificação, cooperada com as crianças, foram, parcialmente, colmatadas através da mobilização da estratégia planificar-fazer-rever, uma vez que as

crianças identificaram os órgãos que, inicialmente, pretendiam construir, através de votação, registando os resultados da mesma, de modo a articular e orientar as suas intenções (Hohmann e Weikart, 2011). A execução do projeto permitiu a estruturação de atividades pedagógicas integradas e integradoras, tendo em consideração que se afiguraram transversais a todas as áreas de conteúdo. A avaliação dos resultados desenvolveu-se através de vários jogos mobilizadores, de um modo lúdico, dos vários conhecimentos construídos pelas crianças, bem como através do processo de observação (Cf. Anexo B.9, ilustração 23). A divulgação dos resultados culminou com a construção de um placard do corpo humano, denominado pelo grupo de Sr. Ideias, com os órgãos selecionados pelo mesmo (cf. Anexo B.9, ilustração 24).

No que concerne ao projeto “A horta na sala de atividades” (i), foi desencadeado pela dramatização de uma obra literária. Com efeito, a planificação, das etapas iniciais do projeto, foi apoiada pela construção de um mapa conceitual, através do qual as diferentes questões das crianças foram relacionadas. Relativamente ao mesmo, considera-se que a sua dimensão não se verificou a mais adequada, uma vez que se apresentava um pouco reduzida, tendo em consideração o volume da informação apresentada, todavia, perante o espaço disponível, verificou-se a alternativa mais ajustada (Cf. Anexo B.9, ilustração 25). Neste sentido, ao longo do desenvolvimento do projeto, verificou-se a perspetivação do mapa conceitual como instrumento de negociação de significados, uma vez que todas as questões e as respostas se encontravam disponíveis (Ontoria et al., 1999). Tal funda-se no facto de, não obstante as crianças ainda não saberem ler, estas perspetivaram-no como um elemento estruturador do seu projeto, uma vez que, sempre que surgiam novas questões ou conclusões, indicavam a necessidade das mesmas serem registadas no mapa conceitual. A construção de um mapa conceitual, permitiu, deste modo, um contacto com o código escrito, uma vez que “pelas imitações que vão fazendo do código escrito, apercebem-se das suas características e vão criar o desejo de escrever algumas palavras” (Mata, 2008, p.32).

Relativamente à fase de execução do projeto, a plantação foi efetuada pelas crianças, sendo construído um espantalho, “Espantalho Divertido”, bem com explorada a sua finalidade, tradicionalmente aceite (Cf. Anexo B.9, ilustrações 26 e 27). Por conseguinte, a manutenção da horta influiu no sentido de responsabilidade do grupo, evidenciado pelas suas ações, nomeadamente no

que concerne à manutenção da sua horta, uma vez que o “chefe do dia” se apresentava consciente e agradado com as tarefas no âmbito do projeto, promovendo a aprendizagem pela ação (Hohmann, Banet, & Weikart, 1995). Relativamente ao crescimento das plantas, não obstante ser observado diariamente, perspectiva-se que deveria ter sido alvo de um registo fotográfico, de modo a analisá-lo mais detalhada e sistematicamente. A avaliação e divulgação do projeto encontram-se, ainda, em execução, uma vez que o mesmo será prosseguido pela equipa educativa, não obstante a ausência das mestrandas.

Por conseguinte, considera-se essencial a mobilização da Metodologia de Trabalho de Projeto, uma vez que se revelou um processo integrador da construção de conhecimento, através da mediação, refletida, de significados, essencial para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais (Hernández, 1998).

Ainda, no que concerne à prática pedagógica, e na impossibilidade de refletir criticamente acerca de cada atividade pedagógica desenvolvida, considera-se pertinente apresentar aquelas que se verificaram mais significativas, no seu processo de desenvolvimento de competências pessoais e profissionais.

Com efeito, a planificação das diferentes atividades pedagógicas desenvolvidas, quer individualmente, em díade ou tríade (educadora de infância cooperante e mestrandas), pressupuseram a mobilização “[d]o conhecimento e [d]as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado no âmbito da expressão e comunicação e do conhecimento do mundo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, p.5573). Com efeito, atenta-se relevante salientar a importância da construção do Projeto Curricular de Grupo (Cf. Anexo B.4), uma vez que, no mesmo, se encontravam plasmadas as linhas orientadoras das práticas pedagógicas da equipa educativa.

Neste sentido, no desenvolvimento da prática pedagógica, a mestranda foi confrontada com constantes desafios, que implicaram a mobilização, simultânea, de um conjunto de competências, de modo a provocar na criança o conflito conceitual e a curiosidade. Com efeito, de modo a potenciar o desenvolvimento integral da criança, foi mobilizada a estratégia de resolução de problemas, através da interrogação constante. Com efeito, a prática educativa orientou-se para o aumento do tempo de espera, uma vez que tal

contribuiu para o aumento da pertinência das respostas, bem como da autoconfiança de cada criança.

Não obstante a apresentação das áreas e domínio de conteúdo de forma diferenciada, considera-se no desenvolvimento da prática pedagógica que os mesmos devem ser perspectivados de modo integrado e globalizante (Silva, 1997a).

Relativamente à Área de Desenvolvimento Pessoal e Social, atenta-se essencial o clima de estabilidade e segurança afetiva gerado (Lei n.º 46/86; Lei n.º 5/97). Neste sentido, perspectiva-se relevante referir que, tal como mencionado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a área de conteúdo em análise apresenta uma ligação intrínseca como a organização do espaço, alvo de reflexão ao longo do presente capítulo (Silva, 1997a). Similarmente, a adoção de uma posição próxima das crianças, quer ao nível físico quer ao nível afetivo, influiu na construção de uma relação potenciadora da partilha, uma vez que “colocar-se ao nível da criança, [o educador de infância] poderá passar a ver as coisas na perspectiva dela” (Hohmann e Weikart, 2011, p.311). De salientar, ainda, a criação de espaços de reflexão partilhada, relativos a questões como as regras ou o medo, revelando-se essenciais, tanto para as crianças como para a equipa educativa. Neste sentido, considerar-se-ia relevante a criação de espaços livres de questionamento, uma vez que configurariam estímulos essenciais ao desenvolvimento de cada criança, e do grupo, e, geral.

Relativamente à área de conteúdo em análise, equaciona-se essencial referir a recolha de brinquedos, organizada pela equipa educativa e pelo grupo, uma vez que a mesma potenciou a criação de espaços de reflexão essenciais, relativos à perspetivação da necessidade de ajudar (Cf. Anexo B.7.6). De salientar, o empenho de um encarregado de educação, do grupo A, que voluntariamente entregou brinquedos, evidenciando a sua satisfação por ajudar. Neste sentido, perspectiva-se que a recolha poderia ter sido alargada à restante comunidade educativa, ampliando-se os bens angariados.

A ação pedagógica direcionou-se, do mesmo modo, para a educação para os valores, potenciando a tomada de “consciência de si e do outro”, encontrando-se os mesmos plasmados na atitude da equipa educativa, bem como integrados nas atividades pedagógicas desenvolvidas (Silva, 1997a). Do mesmo modo, foi promovida a partilha de poder, desde logo através da corresponsabilização do

grupo pela planificação semanal, através apresentação de opções, relativas a atividades pedagógicas passíveis de serem desenvolvidas. Por conseguinte, a ação pedagógica confluíu para a promoção de valores democráticos, através da partilha de ideias e de votações, negociadas com o grupo, potenciando o desenvolvimento da independência e autonomia de cada criança. De igual modo, foi fomentada a valorização da identidade de cada uma, através de atitudes de respeito pela sua individualidade, promovendo a igualdade de oportunidades entre os dois sexos, bem como no respeito por todos (Lei n.º 46/86). Ainda, no que concerne à área de conteúdo em análise, perspetiva-se que um dos maiores desafios residiu na gestão dos conflitos. Com efeito, a construção de uma postura imparcial, sempre que possível, mas afetiva, confluíu para a criação de espaços de reflexão, abandonando a postura, tendentemente, adotada de apresentação de um pedido de desculpas. Tal funda-se na perspetivação de que a mudança de comportamento apenas será efetiva após uma compreensão por parte da criança da inadequação dos seus atos.

Relativamente à Área de Expressão e Comunicação, e no que concerne ao Domínio de Expressão Motora, considera-se que, no desenvolvimento de atividades pedagógicas, se evidenciou a motivação das crianças, tanto ao nível da motricidade fina como global. Neste sentido, foi privilegiada a integração curricular, uma vez que as atividades pedagógicas desenvolvidas estabeleciam conexões com aos projetos desenvolvidos pelo grupo, pautando-se pelo recurso ao jogo simbólico, enquanto elemento motivador, através da apresentação de jogos tradicionais (Cf. Anexo A.2.2). No desenvolvimento das atividades pedagógicas privilegiou-se, sistematicamente, o aquecimento e o relaxamento, uma vez que configuram medidas que concorrem para a preparação do corpo para a atividade física, contribuindo para a prevenção de eventuais lesões.

No que concerne às atividades pedagógicas desenvolvidas, cujo domínio predominante se localizava ao nível do Domínio da Expressão Dramática, considera-se que a maior dificuldade residiu na estimulação de todas as crianças, uma vez que algumas, devido à sua timidez, se encontravam reticentes, perante a participação em atividades pedagógicas como jogos de mimica, que pressupunham uma exposição mais notada. Neste sentido, atenta-se relevante a promoção do trabalho em equipa, perspetivando que

“colocar as crianças em situação de terem de agir cooperativamente é lançar as bases para a sua melhor inserção na sociedade futura” (Pereira, 2002, p.62). Por conseguinte, considera-se que a criação da área do teatro confluiu na autonomia de utilização dos diferentes materiais, essencial para a transição do jogo simbólico para o jogo dramático. De referir as mutações ao nível do discurso das crianças, através da integração de termos relativos às artes como “espetáculo” e “público”, em momentos de interação com outras crianças ou com a equipa educativa, denotando a valorização da sua ação. Paralelamente, ao longo das atividades pedagógicas orientadas, potenciou-se a dramatização de sequências narrativas, tendencialmente mais complexas (Cf. Anexo B7.14). De salientar as atividades pedagógicas relativas a dramatizações, nomeadamente à lenda subjacente à técnica de sombras chinesas, bem como ao reconto de histórias apresentadas ao longo da prática pedagógica, no qual as crianças tiveram oportunidade de, utilizando ou o fantocheiro ou a tela de sombras chinesas, dramatizar, igualmente, excertos de história por si conhecidas (Cf. Anexo B.9, ilustrações 28 e 29).

Relativamente ao Domínio da Expressão Plástica, perspectiva-se que as crianças abandonaram o desenho, enquanto único meio de representação, optando por técnicas diversificadas como o recorte, a colagem, a digitinta e a pintura, em formato tanto bidimensional como tridimensional (Cf. Anexo B7.2 e Anexo B.7.14). De salientar, do mesmo modo o respeito pelas produções das crianças, enquanto reflexo da sua personalidade, valorizando-as como elementos documentativos da sua evolução (Lino, 1998). No que concerne à compreensão do desenho infantil, perspectiva-se essencial a pesquisa organizada, potenciada pelos momentos de reflexão em equipa pedagógica, com o supervisor institucional. Com efeito salienta-se o contributo das leituras relativas à teoria de Luquet (1969), na qual é defendido que os desenhos infantis se desenvolvem através de diferentes tipos de realismo: i) realismo fortuito (por volta dos 2 anos); ii) realismo falhado (entre os 3 e os 4 anos); iii) realismo intelectual (entre os 4 a os 10/12 anos) e iv) realismo visual (por volta dos 12 anos). Tal pesquisa permitiu perspetivar de outro modo o desenho da criança, valorizando e respeitando todas as suas produções, como arte proveniente do seu “eu” em confluência com o mundo.

Relativamente às atividades, cujo domínio predominante se localizava ao nível da Expressão Musical, considera-se que não se valorizou,

adequadamente, a criação por parte de cada criança, uma vez que a ação pedagógica se centrou no escutar, dançar e cantar. A criação promovida com as crianças reportou-se, essencialmente, a coreografias de danças e a batimentos corporais, atentando-se, no entanto, a premência de se desenvolver uma exploração sistemática de instrumentos musicais, com vista à criação de novos ritmos, desenvolvendo “a sensibilidade estética neste domínio” (Silva, 1997a). Tal verificou-se, não obstante, se ter construído um instrumento que se encontrava em carência na sala de atividades, o pau-de-chuva (Cf. Anexo B.9, ilustração 11).

No que reporta às atividades pedagógicas, cujo domínio predominante se localizava ao nível do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, perspetiva-se que a organização das mesmas, aquando da exploração de obras literárias, se revelou motivadora, uma vez que apresentava momentos sequenciais: i) atividades de pré leitura; ii) leitura; iii) atividades de pós leitura. Com efeito, um dos momentos mais motivantes e relevantes, para o grupo, reportava-se ao reconto, atividade de pós leitura (iii), uma vez que “a estrutura da narração constitui um esquema temporal de grande importância e surge em contextos variados, tais como: ler (ouvir contar) uma história, ver um filme ou fazer um desenho”, potenciando a construção da compreensão da narrativa (Barros & Palhares, 2001, p.100). Do mesmo modo, considera-se relevante referir a importância conferida ao texto pictórico das obras literárias apresentadas, uma vez que, o grupo tendeu a perspetivar as informações decorrentes do texto pictórico e do texto linguístico como complementares, concorrendo, necessariamente, para a compreensão global das obras (Gomes, 2011). De salientar ainda, a construção de materiais como um dominó silábico, desafiante, suscitando elevada motivação, uma vez que o grupo apresentou, autonomamente, propostas de ampliação do mesmo, correspondendo tanto a uma necessidade como a um interesse do grupo (Cf. Anexo B.9, ilustração 16). Paralelamente, foi construído o quadro da “Quinzena das Adivinhas”, constituindo um nova rotina, através da leitura de uma adivinha, sistematização de pistas e apresentação da conclusão pelo grupo (Cf. Anexo B.9, ilustração 15). De realçar, que se tratou de um interesse do grupo evidenciado ao longo de todo o período de prática pedagógica, valorizado em diversas atividades pedagógicas e rotinas diárias (Cf. Anexo B.7.13). Considera-se, igualmente, relevante atentar no empenho evidenciado na

mobilização da língua gestual, considerando tratar-se de um interesse explicitado pelo grupo, em vários momentos. Neste sentido, sempre que possível a mesma era mobilizada, evidenciando-se o grupo motivado para tal.

Relativamente ao Domínio da Matemática a mestranda empenhou-se no desenvolvimento dos princípios lógicos, como a classificação: i) formar conjuntos; ii) seriar e ordenar, através da exploração de materiais estruturados como os blocos lógicos, bem como nas rotinas como a contagem dos pacotes de leite ou no reconto de histórias (Castro & Rodrigues, 2008). Considera-se, igualmente, relevante a importância concedida à orientação espacial, integrada em atividades do Domínio da Expressão Dramática, como a organização de um “cinema” e a deslocação com vendas (Cf. Anexo B.7.10). De salientar a mobilização transversal da estratégia de resolução de problemas, fundado na: i) análise da situação; ii) elaboração de hipóteses e formulação de conjecturas; iii) descoberta e seleção de possibilidades; iv) previsão e colocação em prática de procedimentos de solução (Labarrere, 1988, citado por Lopes & Silva, 2010). Relativamente às rotinas do grupo, pondera-se essencial a referência à rotina semanal de colocação das mesas no refeitório escolar, uma vez que, através de um processo de reflexão partilhada com o supervisor institucional, e, posteriormente com a restante equipa educativa, a mesma foi perspectivada de um modo diferenciado. Com efeito, foi equacionada como uma oportunidade de desenvolvimento de várias competências, apoiadas pela motivação apresentada pelos voluntários que nela participavam, no que concerne a hábitos de higiene, à orientação espacial, bem como a formação de conjuntos (Mendes & Delgado, 2008). Verificou-se, paralelamente, uma atenção da equipa educativa mais direcionada para questões de higiene, apresentando algumas sugestões, com discernimento, às funcionárias da empresa responsável pelo serviço, verificando-se alterações, ainda que ténues, ao nível da higienização dos tabuleiros e restantes objetos.

Ainda, relativamente às rotinas do grupo, a perspectiva-se relevante refletir relativamente à pertinência da utilização do quadro de presenças de dupla entrada, instrumento de pilotagem característico da abordagem curricular do Movimento da Escola Moderna (Niza, 1998). Neste sentido, após um processo investigativo, foi possível aceder, à evolução da apresentação do quadro de presenças, considerando que o mesmo deve “evitar oferecer um quadro pronto e de estrutura imutável” (Cerquetti-Aberkane & Berdonneau, 2001, citado por

Maia, 2008, p.138). Com efeito, todos os meses o quadro de presenças apresentou variações, decrescentes, ao nível do tamanho, potenciando novas aprendizagens, nomeadamente ao nível da orientação espacial (Mendes & Delgado, 2008). Neste sentido, a prática educativa, direcionou-se para a significação e denotação da utilidade de tal instrumento, sendo o mesmo mobilizado para contagens e formação de grupos, de acordo com as crianças que se encontravam presentes. Configurou, igualmente um elemento promotor de autonomia, uma vez que foi, gradualmente, orientado pelas crianças, que se apoiavam mutuamente, dialogando ativamente, sendo apenas supervisionadas pela equipa educativa (Maia, 2008).

No que concerne à Área de Conhecimento do Mundo, considera-se que a prática pedagógica se orientou para a promoção da curiosidade, apoiando a ânsia de saber de cada criança. Neste sentido, os projetos desenvolvidos pelo grupo apresentaram-se essenciais, partindo do conhecimento de si, através do desenvolvimento do projeto “O nosso corpo humano” (i), para o conhecimento do outro e dos fenómenos do quotidiano, através do desenvolvimento do projeto “A horta na sala de atividades” (ii). Paralelamente, privilegiou-se o acesso à cultura gastronómica do meio próximo das crianças através da confeção, a título de exemplo de folares de páscoa tradicionais do Porto (Cf. Anexo B.9, ilustração 30). Neste sentido, foi, ainda, privilegiado um interesse evidenciado pelas crianças relativo à confeção de chás (ou infusões), configurando uma oportunidade de acesso à cultura mais distante (Cf. Anexo B.9, ilustração 31). Similarmente, foi apoiada a exploração do espaço exterior, contudo, considera-se que a mesma deveria ter configurado uma atividade sistemática e não apenas pontual (Cf. Anexo B.9, ilustração 32).

Paralelamente, um dos desafios perspetivados, ao nível da promoção do conhecimento do mundo, reportou-se à sensibilização, à estimulação e ao despertar para as ciências. Através dos diálogos estabelecidos entre a equipa educativa, bem como da visualização de registos fotográficos, concluiu-se que o grupo não tivera um convívio sistemático com o método científico. Com efeito, considerou-se essencial, inicialmente, promover a desconstrução de estereótipos, relativos à ciência e ao trabalho do cientista. Posteriormente, optou pelo desenvolvimento de atividades experimentais, que exigiram o controlo de variáveis, bem como a construção de protocolos, promotores de um processo investigativo coerente (Cf. Anexo B.7.7 e Anexo B.7.9). Deste

modo, não obstante o grau de complexidade da construção do protocolo, atenta-se a sua mediação confluiu na criação de um espaço de investigação, relativo a fenómenos do quotidiano das crianças, concernentes aos quais evidenciavam interesse. De salientar o empenho na utilização, gradual, de uma linguagem cientificamente correta pelas crianças, não contribuindo para a corroboração de erros científicos comuns (Pereira, 1992).

Ainda, no que concerne ao domínio em análise, atenta-se que a prática pedagógica, tanto diretamente como indiretamente, contribuiu para a educação para a saúde e para a educação ambiental, uma vez, através das rotinas diárias se promoveu a sensibilização para a redução do consumo de água, bem como para a utilização moderada de papel. Com efeito, as crianças evidenciaram uma utilização mais adequada dos mesmos, visível através das suas atitudes e das suas verbalizações, partilhadas com outras crianças. Para tal, considera-se que influiu, diretamente, a campanha de recolha de papel, “Papel por Alimentos”, em colaboração com o Banco Alimentar Contra a Fome, organizada pela equipa educativa com o grupo, sendo ampliada a toda a comunidade educativa (Cf. Anexo B.9, ilustração 33).

Decorrente do constante processo reflexivo, no desenvolvimento da prática pedagógica foi construído um quadro de análise, através do qual se identificaram as áreas e domínios de conteúdo dominantes, das atividades pedagógicas desenvolvidas (Cf. Anexo A.4). Este instrumento revelou-se proficiente, na medida em que permitiu refletir criticamente relativamente à disponibilização equilibrada de oportunidades, nas diferentes áreas e domínio de conteúdo. Contudo, considerando que apenas era alvo de análise o conteúdo predominante, poderá ser questionada a sua validade, não obstante algumas alterações equacionadas, através de um processo de reflexão sobre a ação, no que concerne às áreas e domínios predominantes (Schön, *s.a.*, citado por Alarcão, 1996).

Com efeito, a área e domínio de conteúdo menos desenvolvido localizou-se ao nível da Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Expressão Musical. Tal prendeu-se, em parte, com as lacunas identificadas ao nível da formação, o que exigirá, no futuro, um empenho acrescido, coadunando-se com a importância de continuação da formação ao longo da vida (Decreto-Lei n.º 240/2001). Por sua vez, o domínio mais explorado localizou-se no Domínio da Expressão Dramática, uma vez que o grupo evidenciava necessidades ao nível

do conhecimento de si e do outro, configurando, igualmente, um interesse, gerador de grande motivação.

No que concerne à avaliação (iv), o educador de infância tem a incumbência de a realizar, numa perspetiva formativa (Decreto-Lei n.º 241/2001). Neste sentido, considera-se essencial a construção de instrumentos de avaliação, tanto de cada criança (Cf. Anexo B10.1), como da sua ação do adulto (Cf. Anexo B10.2). A sua construção e mobilização potenciaram a avaliação da consecução dos objetivos delineados, bem como a adequação das estratégias mobilizadas, tendo em consideração o desenvolvimento integrado de cada criança, na sua individualidade, e do grupo, na sua pluralidade. Atenta-se, do mesmo modo, essencial a participação na avaliação elaborada pela educadora de infância cooperante, tanto ao nível da avaliação intermédia como final, confluindo para a valorização do processo de observação, do qual decorrem as informações, a integrar na avaliação individual de cada criança. Paralelamente, considera-se relevante a mobilização do portefólio individual de cada criança, enquanto instrumento de avaliação, uma vez que reflete o seu processo de aprendizagem pessoal, bem como do diário de grupo, através da identificação das atividades pedagógicas mais significativas (Niza, 1998).

Relativamente à avaliação da prática educativa, perspetiva-se que a reunião de avaliação intermédia se afigurou uma estratégia formativa crucial, através da integração de diferentes perspetivas, decorrente do processo de reflexão partilhada com a equipa educativa e com o supervisor institucional. Através da análise dos vários pontos, relativos às diferentes dimensões contempladas na grelha de avaliação, foi possível identificar as dimensões que careciam de um maior empenho, sendo a crítica positiva acolhida como promotora de desenvolvimento das competências pessoais e profissionais. De salientar, ainda, a importância do *feedback* (retorno formativo) das planificações semanais, narrativas colaborativas e guiões de pré-observação, uma vez que o mesmo potenciou a integração de críticas, no sentido de desenvolver competências pessoais e profissionais.

Relativamente à comunicação (v), fase de conferência de intencionalidade educativa à prática pedagógica, experienciou-se a necessidade de partilhar informações e corresponsabilizar os diferentes atores educativos, implicados no processo de educação das crianças (Silva, 1997a). Neste sentido, a principal estratégia reportou-se à construção de um blogue, um diário digital,

organizado das atividades mais antigas para as mais recentes, apresentando um índice facilitador da sua utilização, bem como da orientação do leitor (Cf. Anexo B.9, ilustração 34). De salientar que, previamente à sua execução, o mesmo foi alvo de discussão partilhada, através de uma apresentação, a todos os encarregados de educação, presentes numa reunião de informação, sendo que os mesmos acolheram como agrado a iniciativa da equipa educativa. Por conseguinte, considera-se relevante a apresentação desenvolvida, uma vez que permitiu estabelecer uma relação mais próxima dos encarregados de educação, essencial ao sucesso da estratégia, bem como a uma prática pedagógica contextualizada e coerente. Com efeito, todos assinaram um documento, relativo à autorização da divulgação de fotografias dos seus educandos, num blogue afeto a uma comunidade privada.

De salientar que a mobilização desta estratégia contou com o impulso, decisivo, por parte do supervisor institucional, o qual, em reunião formativa, estimulou a criação de um espaço de reflexão relativo à sua adequação ao contexto. Atenta-se, ainda, relevante referir que, potenciado pela apresentação de algumas dificuldades técnicas iniciais, a equipa educativa endereçou um convite como “autor” a todos os encarregados de educação, de modo que, sempre que considerassem oportuno, poderiam partilhar novas informações com todos os utilizadores do mesmo.

Neste sentido, através do mesmo, foram apresentados registos fotográficos e videográficos das várias rotinas diárias, bem como de atividades pedagógicas desenvolvidas pelo grupo. Similarmente, foi possível a partilha da planificação semanal, contornando, deste modo, as limitações inerentes ao funcionamento da instituição e os gastos associados à impressão semanal da mesma. Com efeito, foram apresentadas, do mesmo modo, sugestões de *sites* com informações úteis, como sucede com a Casa da Leitura, administrada pela Fundação Calouste Gulbenkian, que se apresenta uma ferramenta relevante na mediação da leitura

De salientar, o envolvimento das crianças, evidente através da motivação apresentada face à atividade semanal de atualização do blogue. Efetivamente, as mesmas eram convidadas a recordar, com base nos registos fotográficos, algumas das atividades pedagógicas desenvolvidas, sugerindo as mais significativas a constar no blogue do grupo, “Os Pequenos Voluntários da sala C – Centro Escolar das Antas” (Cf. Anexo B.9, ilustração 35).

A comunicação promovida com os encarregados de educação afigurou-se, por conseguinte, bidireccional, pautando-se pela partilha constante. Com efeito, os encarregados de educação empenharam-se no apoio ao desenvolvimento das atividades pedagógicas, como o caso da confeção de folares de páscoa típicos do Porto, recebendo um exemplar cada um (Cf. Anexo B7.3). Deste modo, a participação dos encarregados de educação foi alvo de um processo de reflexão cuidada, uma vez que, não obstante o desejo de convidar os mesmos a participar nas atividades desenvolvidas pelo grupo, a conjuntura económica e social impossibilitou tal demanda. Neste sentido, apesar da participação da família, estimulada não ter assumido a presença física dos mesmos, confluuiu para a solidificação da relação da escola com as famílias, através da evidência do respeito pelos constrangimentos pessoais ou laborais de cada um.

No que concerne à articulação (vi), um dos fatores subjacentes à intencionalidade do processo educativo, verificou-se articulação com o 1.º Ciclo do Ensino Básico, com os restantes grupos de Educação Pré-Escolar e com a comunidade educativa.

Relativamente à articulação com os restantes grupos de Educação Pré-Escolar, considera-se relevante salientar a organização conjunta, do grupo C e B, da exposição “Primavera com Arte”, bem como o desenvolvimento de atividades pedagógicas conjuntas (Cf. Anexo B.7.10 e Anexo B.7.12). De salientar, as atividades organizadas de modo a celebrar o Dia Mundial da Criança, uma vez que configuraram um espaço de partilha entre as mestrandas, bem como entre os grupos, evidenciando-se como um dia motivante para os mesmos (Cf. Anexo B.9, ilustrações 36-39).

No que reporta à articulação com a comunidade educativa revela-se crucial referenciar a recolha de papel no âmbito da campanha “Papel por Alimentos”, em parceria com o Banco Alimentar Contra a Fome (Cf. Anexo B.9, ilustração 33). Neste sentido, considera-se manifesto o empenho de todas as crianças na recolha de papel, de modo a ser transformado em alimentos, mobilizando, paralelamente toda a instituição, num objetivo comum, o que se revelou extremamente enriquecedor.

Relativamente à articulação com o 1.º Ciclo do Ensino Básico, revelou-se um desafio, uma vez que nem sempre os docentes deste nível de Educação se encontravam recetivos aos convites do grupo. Contudo, tendo em consideração

que o educador de infância configura um dos responsáveis pela continuidade educativa, revelou-se um empenho acrescido na estruturação de estratégias e de atividades que não implicassem a dispensa de demasiado tempo, fator referido pelas docentes.

Neste seguimento, a articulação conjunta com o 1.º Ciclo do Ensino Básico e com os restantes grupos de Educação Pré-Escolar reportou-se à ação de sensibilização relativa à adoção de uma postura corporal adequada, organizada em parceria com o Centro de Investigação em Atividade Física, Saúde e Lazer e inserida no Projeto “À Procura de uma melhor Postura Corporal” (Cf. Anexo B.9, ilustração 40). Esta ação de sensibilização confluía para o desenvolvimento de novas competências, nomeadamente no planeamento e comunicação estabelecida entre a organização e os responsáveis pela ação de sensibilização. Com efeito, considera-se relevante que, não obstante a sessão tenha sido desenvolvida separadamente, os objetivos delineados foram alvo de consecução, uma vez que se verificou uma tendente valorização da adoção de uma postura corporal adequada, ao nível do discurso dos diferentes atores educativos.

Efetivamente, apesar dos esforços no sentido de uma articulação adequada com o 1.º Ciclo do Ensino Básico, perspetiva-se que, ainda, se encontra distante a criação de uma articulação desejável, uma vez que as dissemelhanças entre os dois níveis de Educação tendem a afastá-los. Neste sentido, verifica-se um desconhecimento do currículo ou das orientações curriculares de cada nível de Educação, bem como a perspetivação da Educação Pré-Escolar numa ótica pouco adequada, não coerente com a sua evolução histórica (Cardona, 1997). Por conseguinte, atenta-se essencial o novo perfil profissional, duplo, através do mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, uma vez que permite a estruturação de conhecimentos adequados, relativos a ambos os níveis de Educação, contribuindo para a transformação da realidade vivenciada ao nível da parca articulação.

Neste seguimento, analisadas as diferentes etapas do processo educativo, perspetiva-se relevante aludir aos elementos que influíram, similarmente no processo de desenvolvimento das competências pessoais e profissionais. Com efeito, considera-se pertinente aludir à importância formativa das narrativas individuais, compiladas no diário de formação, uma vez que assumem um

caráter investigativo relevante, partindo de experiências singulares num processo contínuo de reflexão sobre a ação (Schön, s.a., citado por Alarcão, 1996). Através das mesmas, foi possível refletir, ativamente, sobre acontecimentos relativos ao percurso de desenvolvimento, ultrapassando o linear registo, influenciando na reformulação das formas de pensar e agir, através de um processo contínuo de adoção de atitude crítica e reflexiva, sobre o mundo circundante (Ribeiro & Moreira, 2007).

Relativamente às narrativas colaborativas (Cf. Anexo B.6 e Anexo A.1), a sua estrutura potenciou a reflexão partilhada em tríade, mestrandas e educadora de infância cooperante, através da partilha de conceções, convenientemente fundamentadas e confrontadas, permitindo problematizar, as ações e a tomada de consciência das limitações, através da interação dialética (*Idem*). Por conseguinte, as mesmas configuraram uma oportunidade de alcançar outras possibilidades de práticas, nas quais se encontram presentes várias expressões de ideias, afim de complementar e produzir significados em contextos reais, uma vez que “a força da palavra, o esforço de narrar o trabalho pedagógico e de narrar-se como professor definem uma nova identidade profissional capazes de juntar *ethos* individual e o *ethos* colectivo, o *eu* pessoal e o *eu* profissional” (Nóvoa, 2006, p.10, citado por Gama & Sousa, 2011, p.138)

Similarmente os guiões de pré-observação, denotaram uma complexificação do processo de observação e reflexão, o qual influiu, decisivamente, a transformação das práticas, e, por conseguinte no desenvolvimento de competências pessoais e profissionais (Cf. Anexo A3.1 e Anexo A3.2).

Do mesmo modo, a estratégia de formação, em díade, influiu decisivamente no processo de desenvolvimento de competências profissionais, na medida em que potenciou a criação de espaços de reflexão constante, promovendo o surgimento do pensamento divergente, promotor de reflexão, uma vez que “é no clima de cooperação, de partilha de saberes e experiências, todos ganham, aprendendo juntos e construindo relações de [...] respeito, confiança e apoio” (Estanqueiro, 2010, p.22).

Para além do trabalho em díade de formação, perspectiva-se essencial destacar o papel da educadora de infância cooperante, no processo formativo, pelo ambiente de reflexão partilhada, uma vez que, sem os múltiplos olhares que contribuíram para o espaço indicado, seriam impercetíveis alguns aspetos

da sua ação. Decorrente do processo de partilha, criou-se a oportunidade de integrar na prática pedagógica os elementos alvo de reflexão o que influenciou, decisivamente, no desenvolvimento das competências pessoais e profissionais. Concludentemente, considera-se que a cooperação configurou o ponto convergente de todo o processo de desenvolvimento, uma vez que, ocupa um lugar central nas ortodoxias da mudança, permitindo aprender com o outro, numa partilha de saberes, potenciadora da ampliação de um conjunto de competências (Hargreaves, 1998).



## REFLEXÃO FINAL

Ao longo da presente reflexão final será apresentada uma análise transversal, relativa ao período de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar, no que concerne ao desenvolvimento de competências pessoais e profissionais.

Neste sentido, perante a conjuntura atual, a Educação deve ser perspectivada como um processo dinâmico e coletivo, pressupondo interações múltiplas entre todos os atores do processo educativo. Com efeito, trata-se de um mundo onusto de desafios, no qual a sociedade se afigura cada vez mais exigente, revelando-se essencial o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, conducentes à reflexão, relativa a essa mesma complexidade. Por conseguinte, ao longo do período de prática pedagógica, considera-se ter sido potenciado o desenvolvimento de saberes pessoais e profissionais, enquanto compromisso e responsabilização crescente, perante o grupo, a equipa educativa e o próprio sujeito.

Com efeito, atenta-se que a base do processo de desenvolvimento se localizou na perspetivação da existência de um conjunto valores, segundo os quais se direcionou a prática pedagógica. Convergindo, os mesmos, para a adoção de um quadro referencial comum, potenciador da construção de uma identidade profissional partilhada. Todavia, apesar desta expressão coletiva, considera-se essencial atentar que a ética principia na forma como cada profissional, na sua individualidade, se relaciona com os outros elementos do grupo, com os educandos, com restante comunidade educativa e com a sociedade (Monteiro, 2008).

Neste seguimento, a prática pedagógica fundou-se na mobilização da metodologia de investigação-ação, caracterizada como um processo intenso e sistemático. Trata-se, concludentemente, de uma demanda da acutilante conjuntura atual, na qual o profissional de educação é, constantemente, convidado a investigar as suas práticas, perspetivando-as de modo holístico, não se podendo isolar fatores (Esteves, 2008). Por conseguinte, a prática pedagógica suportou-se num processo investigativo constante, fundando-se no facto de que “a primeira etapa do percurso de construção de um projeto de

investigação é constituída pela própria experiência e vivência pessoal e profissional do investigador”, influenciando, decisivamente, na criação de teorias práticas pessoais (Afonso, 2005, p.48).

Com efeito, o período de prática pedagógica assume-se como um processo investigativo, potenciado pelo constante processo de observação do contexto, nas suas múltiplas dimensões. Neste sentido, o educador de infância é perspectivado como um “investigador”, assumindo “uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona na tentativa de resolver problemas relacionados com a sua prática” (Alarcão, 2001, p.6). Efetivamente, perante as demandas atuais, o profissional de educação não poderá ser perspectivado como um mero executor do currículo ou um funcionário, como postulava a escola tradicional, sendo, pelo contrário, exigida a adoção de uma postura reflexiva, uma vez que é, constantemente, confrontado com situações desafiantes, que geram dilemas éticos.

Neste seguimento, pondera-se que para o desenvolvimento de competências investigativas e reflexivas influenciou, decisivamente, a integração dos contributos teóricos das diferentes unidades curriculares, bem como da prática pedagógica desenvolvida. Com efeito, a considera-se essencial a mobilização de saberes científicos, pedagógicos e culturais, desenvolvidos ao longo do percurso formativo formal, não formal e informal, através da ativação de fluxos prática-teoria (Altet, 2000). Neste sentido, perspectiva-se que o processo reflexivo, subjacente à sua prática pedagógica, se direcionou para a partilha, através da criação de “discursos intersubjectivos”, tendendo a orientar a ação para a transformação das práticas, nas quais o “eu” pessoal e “eu” profissional se encontram em constante simbiose (Ribeiro, 2011, p.44).

Com efeito, verificou-se essencial o processo de construção e avaliação do Projeto Curricular de Grupo (Cf. Anexo B.4.2), no qual foram mobilizadas estratégias pedagógicas diferenciadas, perspectivadas como estimulantes, de modo a confrontar as crianças com oportunidades de construção de conhecimento desafiantes e equitativas. Do mesmo modo, foram equacionados os seus interesses e necessidades, tendo em vista “o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas” (Silva, 1997a, p.15). Neste sentido, uma das grandes aprendizagens residiu na consciencialização da necessidade de estabelecer uma relação próxima com a

família, durante o processo de referenciação de uma criança, uma vez que o mesmo exige um *continuum*, verificando-se que sem o seu apoio os esforços se afiguram infrutíferos, sendo, por conseguinte, necessário um trabalho cooperativo e colaborativo.

Similarmente, considera-se essencial a integração da Metodologia de Trabalho de Projeto, uma vez que, através da mesma, se mobilizou um conjunto de estratégias como a resolução de problemas desafiantes, motivadores de processos investigativos, planejados e desenvolvidos pelas crianças.

Relativamente, aos constrangimentos experienciados, no desenvolvimento da prática pedagógica, atenta-se relevante focar as dificuldades iniciais ao nível da gestão do grupo, uma vez que se tendia a confundir firmeza com diretividade. Neste sentido, considera-se que, através de um processo sistemático de reflexão, a prática pedagógica tendeu a transformar-se, através da adoção de uma postura mais presente e assertiva. Similarmente, outro constrangimento vivenciado reportou-se à gestão do tempo, que se considera superado, uma vez que, gradualmente, a prática pedagógica se afirmou como flexível, decorrente da complexificação do processo de observação (Decreto-Lei n.º 241/2001). Paralelamente, experienciaram-se constrangimentos ao nível da organização de visitas de estudos, por questões financeiras, o que se revelou limitador, uma vez que o desenvolvimento dos projetos do grupo previa a sua realização, como estratégia de sistematização e potenciação da construção de novos conhecimentos.

Ainda, no que concerne aos constrangimentos vivenciados, considera-se relevante referenciar a desafiante articulação com o 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que, através de um processo de observação e reflexão, corroborou-se a parca disponibilidade e respeito pela Educação Pré-Escolar. Contudo, as dificuldades sentidas foram colmatadas, através da sagacidade da equipa educativa, orientando as atividades de articulação para o término do ano letivo, uma vez que, nesse período, os docentes se apresentavam mais recetivos à cooperação e à colaboração.

Com efeito, no desenvolvimento da prática pedagógica privilegiou-se a articulação, refletida, das várias abordagens curriculares analisadas: (i) High/Scope; (ii) Reggio Emilia; (iii) Movimento da Escola Moderna. Por conseguinte, afigurou-se, essencial, a confluência dos mesmos para a formação

de um modelo curricular pessoal. Efetivamente, os mesmos, foram mobilizados na organização do espaço, do tempo e das interações pedagógicas, com vista à estruturação de um espaço afetivo e seguro, promotor de aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho, 1998).

Neste sentido, foram mobilizadas diferentes estratégias com o intuito de proporcionar oportunidades equitativas de desenvolvimento, agindo ao nível da Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1991). Efetivamente, assumiu-se uma pedagógica diferenciada, fundada na “pedagogia da escuta”, através da valorização de cada criança e das suas opiniões (Lino, 1998). Com efeito, de modo a promover a curiosidade e o desejo de saber mobilizou a estratégia de resolução de problemas, enquanto “processo complexo de procura, encontros, avanços e retrocessos no trabalho mental”, promovendo processos investigativos (Labarrere, 1988, citado por Lopes & Silva, 2010, p.132). Deste modo, a prática pedagógica foi orientada do conhecido para o desconhecido, provendo a aprendizagem ativa (Brickman & Taylor, 1996). Similarmente, considerou-se essencial perspetivar que “a distinção entre diferentes áreas de conteúdo corresponde a uma chamada de atenção para aspectos a contemplar, que devem ser vistos de forma articulada” (Silva, 1997a, p.48). Neste sentido, salienta-se a importância da relação estabelecida com uma criança com necessidades educativas especiais, uma vez que se tratou de um processo de gradual negociação, com vista à criação de uma relação afetiva, essencial ao processo de desenvolvimento tanto da criança em questão, como da mestranda. Tratou-se de uma aprendizagem essencial, que despertou muitas questões, respondidas parcialmente através do trabalho colaborativo e cooperativo desenvolvido com a equipa educativa.

Por conseguinte, para o desenvolvimento das competências pessoais e profissionais influiu, do mesmo modo, o processo colaborativo e cooperativo, entre a equipa educativa e o supervisor institucional, sendo perspetivado como ponto convergente de todo o processo de desenvolvimento. Uma vez que, por conseguinte, a colaboração e a cooperação ocupam um lugar central nas ortodoxias da mudança, permitindo aprender com o outro, numa partilha de saberes, potenciadora da ampliação de um conjunto de competências Hargreaves (1998).

Perspetivou-se, com efeito, que o plano de formação se encontrava coerente com a nova racionalidade, subjacente ao paradigma crítico e ecológico, tendo

sido mobilizadas novas estratégias: (i) narrativas individuais; (ii) narrativas colaborativas; (iii) guiões de pré-observação; (iv) reuniões de avaliação intermédia e final (auto e hétero avaliação da mestrandia); (v) estratégias de avaliação das crianças, confluindo para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais.

Neste sentido, a construção de narrativas individuais (i) permitiu sistematizar os dados recolhidos através do processo de observação, constituindo um espaço de fomentação da capacidade crítica. Com efeito, refletiu-se, ativamente, relativamente aos acontecimentos referentes ao percurso formativo, ultrapassando o linear registo, potenciando a tomada de consciência das limitações, através de um esforço constante de investigação, permitindo que cada experiência vivenciada se revelasse transformadora. Tal foi potenciado pelo acesso à reformulação das formas de pensar e agir, estimulando uma atitude de abandono da postura acrítica, através da problematização do mundo circundante, facilitando o processo de coconstrução dos saberes profissionais, através daquilo que é vivenciado e da sua concetualização (Ribeiro & Moreira, 2007).

Paralelamente, a construção de narrativas colaborativas (ii), em tríade de formação, influiu, adequadamente, na ampliação do desenvolvimento do processo reflexivo, através da partilha de situações que tendem a revelar novas formas de problematização. Permitiu-se, deste modo, uma interação dialógica, entre o quadro referencial teórico e as observações da prática, uma vez que, apenas é possível analisar criticamente, a ação e do outro, pela articulação entre esses dois níveis. Neste sentido, a interação dialética permitiu, através do confronto de perspetivas, potenciar a construção do auto conhecimento e do alter conhecimento, a forma como nos entendemos e a forma como somos entendidos pelos outros (*Ibidem*).

Relativamente aos guiões de pré-observação (iii) os mesmos revelaram-se um instrumento potenciador do desenvolvimento de competências antecipatórias. Tal prendeu-se com a estrutura do mesmo, promotora de um contínuo processo de reflexão, relativo a possíveis imprevistos, compreendendo a previsão de novas estratégias.

No que concerne à reunião de avaliação intermédia (iv) configurou um momento de reflexão partilhada, em equipa educativa cooperativamente com o

supervisor institucional, potenciando a tomada de consciência da necessidade de transformação das práticas, de acordo com as dimensões consideradas.

Analogamente, no que respeita às estratégias de avaliação das crianças (v), considera-se essencial perspetivar a importância da construção de grelhas de avaliação individuais, uma vez que as mesmas permitiram a consciencialização da consecução dos objetivos de desenvolvimento delineados, bem como a adequação ou não das estratégias mobilizadas.

Com efeito, perspetiva-se essencial considerar a formação contínua, ao longo da vida, tanto a nível formal, não-formal como informal (Decreto-Lei n.º 240/2001). Neste âmbito, a formação desempenha um papel central na constituição da nova profissionalidade, substituindo a lógica do “formar” pelo “formar-se”, uma vez que se trata de uma construção pessoal, através de um percurso para a autonomia, potenciado pelo conflito cognitivo constante. Neste sentido, deve-se apostar na conjugação de “uma formação de tipo clínico, isto é baseada na articulação entre a prática, e a reflexão sobre a prática, e uma formação de tipo investigativo, que confronte os professores com a produção de saberes pertinentes” (Elliott, 1990, citado por Nóvoa, *s.a.*, p.17).

Tendo em consideração o disposto anteriormente, ser educador de infância encerra em si um conjunto de ambivalências e complexidades, que têm de ser perspetivadas numa ótica de transformação das relações e do ambiente educativo, de modo a construir uma identidade profissional harmoniosa. Trata-se de um processo constante de gestão de relações humanas, que, em tempos de mudança, exige uma sagacidade crescente, de modo a que se verifiquem transformações efetivas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Coleção: CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. In B. Campos (org.), *Formação profissional de professores no ensino superior. Cadernos de Formação de Professores* (pp.21-30). Porto: Porto Editora.
- Allan, S. & Tomlinson, C. (2002). *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Coleção Ciências da Educação Século XXI. Porto: Porto Editora.
- Alvarenga, G. & Araújo, Z. (2006). *Portfólio: conceitos básicos e indicações para sua utilização*. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- Agrupamento de Escolas de António Nobre (2012). *Projeto Educativo - 2012-2013*. Porto: s.n..
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill: Lisboa.
- Bairrão, J., Leal, T. Lima, I. & Morgado, R. (1997). Educação pré-escolar. In DAPP/ME, *A evolução do sistema educativo e o PRODEP: Estudos temáticos* (pp.17-110). Lisboa: Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Barros, M. & Palhares, P. (2001). *Emergência da Matemática no Jardim-de-Infância*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Beane, J. & Apple, M. (2000). Em defesa das escolas democráticas. In M. Apple & J. Beane (org.), *Escolas Democráticas* (pp.19-58). Porto: Porto Editora.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Caetano, A. (2003). *Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola*. Colecção Ciências da Educação. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica.
- Cardona, M. (1997), *Para uma história da educação de infância em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1999). *Projecto Educativo*. (3.<sup>a</sup> Edição). Colecção Polígono. Porto: Edições Afrontamento.
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras M., Onrubia J., Solé I., & Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula : novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Day, C. (1993). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In A. Estrela & A. Nóvoa (org.), *Avaliações em Educação: Novas perspectivas* (pp.95-114). Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Departamento de Educação Pré-Escolar – Agrupamento de Escolas de António Nobre (2012). *Projeto dos Jardins de Infância: Ajudar é bom....* Porto: s.n..
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação – O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática da Observação de Classes – Uma estratégia de Formação de Professores*. (4.<sup>a</sup> Edição). Porto: Porto Editora.
- Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

- Gomes, J. (2011). *Literatura para a Infância e a Juventude em Portugal: das novas tendências ao discurso crítico*. Conferência proferida no Colóquio Internacional de Literaturas de Língua Portuguesa. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna: Um percurso cooperativo na construção da profissão docente no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw Hill.
- Hernández, F. (1998). *Transgressão e Mudança na Educação: Os Projectos de Trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1995) *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores: Concepções e práticas de orientação*. Coleção Ciências da Educação. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica.
- Katz, L. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica.
- Katz, L. & Chard S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Textos de Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz L., & McClellan, D. (1996). O Papel do Professor no Desenvolvimento Social das Crianças. In J. Formosinho (org.), *Educação Pré-Escolar. A construção social da moralidade* (pp.12-45). Lisboa: Texto Editores.
- Kilpatrick, W. (2006). *O Método de Projecto*. Viseu: Livraria Pretexto Editora e Edições Pedagogo.
- Lino, D. (1998). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de Participação* (pp.93-136). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O Professor faz a Diferença*. Lisboa: Lidel.
- Luquet, G. (1969). *O Desenho Infantil*. Porto: Livraria Civilização.
- Maia, J. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Coleção Panorama. Porto: Porto Editora.

- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mendes, M. & Delgado, C. (2008). *Geometria: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e Aprender por Projectos*. Cadernos do CRIAP n.º31. Porto: Edições ASA.
- Monteiro, A. (2008). *Qualidade, Profissionalidade e Deontologia na Educação*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, M. & Buchweitz, B. (1993). *Novas estratégias de ensino e aprendizagem: Os mapas conceptuais e o Vê epistemológico*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Niza, S. (1998). O Modelo Curricular da Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de Participação* (pp.137-159). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). 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* (pp.51-92). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças para re(construir) conhecimentos acerca da infância: Algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A escola vista pelas crianças* (pp.11-29). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projecto na Pedagogia-em-Participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Onrubia, J. (2001). Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In C. Coll, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala (org.), *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a ação pedagógica* (pp.120-149). Rio Tinto: Edições ASA.

- Ontoria, A.; Ballesteros, A.; Cuevas, C.; Giraldo, L.; Gómez, J.; Martín, I.; Molina, A.; Rodríguez, A. & Vélez, U. (1999). *Mapas conceptuais: uma técnica para aprender*. (2.<sup>a</sup> Edição). Porto: Edições ASA.
- Palacios, J. (1990). Psicologia Evolutiva Y Educación Preescolar. In *Encontros Sobre a Educação Pré-Escolar*. Textos de Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Papalia, D.; Olds, S. & Seldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Editora McGraw–Hill.
- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola* (pp.166-216). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, M. (1992). *Didáctica das Ciências da Natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Brasil: ARTMED.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das crianças*. Coleção Nova CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Resendes, L. & Sorares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, A. (2002). *A Escola pode esperar*. Cadernos do CRIAP, n.º37. Lisboa: Edições ASA.
- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M. Moreira (org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp.41-56). Coleção Educação e Formação. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Ribeiro, D. (2012). *Ficha curricular da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar*. Porto: s.n..
- Ribeiro, D. & Moreira M. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção de identidade profissional. In R. Bizarro (org.), *Eu e o outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp.43-57). Porto: Areal Editores.

- Rodrigues, P. (1993) A Avaliação Curricular. In A. Estrela & A. Nóvoa (org.), *Avaliações em Educação: Novas perspectivas* (pp.15-76). Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo – Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. (1997a). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Silva, M. (1997b). A docência é uma ocupação ética. In A. Estrela (org.), *Viver e Construir a Profissão Docente* (pp.161-187). Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação: Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande. A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (coord.) (2012). *Trabalho por projectos na Educação de Infância. Mapear aprendizagens. Integrar metodologias*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Vilar, A. (1993). *Inovação e Mudança na Reforma Educativa*. Porto: Edições Asa.
- Vygotsky, L. (1991). *A Formação Social da Mente*. (4.ª Edição). São Paulo: Martins Fontes.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de aula*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. São Paulo: Artmed Editora.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. (6.ª Edição). Porto: Edições ASA.

## REFERÊNCIAS SITOGRÁFICAS

- Anon (2013). *Freguesia de Campanhã: Localização Geográfica*. Consultado de:  
<http://www.portodesempre.pt/freguesia.php?freguesia=19&info=4>, em 14/05/2013.
- Assembleia Geral das Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Consultado de: <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/cidh-dudh.html>, em 12/03/2013.
- Baptista, I. (2011). *Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Consultado de: [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno\\_CCAP\\_3-Etica.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_3-Etica.pdf), em 14/04/2013.
- Delgado, P. (2009). *O acolhimento familiar numa perspectiva ecológico-social*. *Revista Lusófona de Educação*. Consultado de: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n14/n14a11.pdf>, em 18/04/2013.
- Gama, R. & Sousa, M. (2011). *Aprendizagens docentes de futuros professores de matemática reveladas em narrativas escritas na formação compartilhada de professores*. Consultado de: <http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/519/1/R6.pdf>, em 10/04/2013.
- Instituto Nacional de Estatística (2012). *Censos 2011*. Consultado de: [http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos\\_quadros](http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos_quadros), em 17/05/2013.
- Kishimoto, T. (2010). *Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil*. Consultado de:  
[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:-ZB-4u\\_RngAJ:portal.mec.gov.br/index.php%3Foption%3Dcom\\_docman%26task%3Ddoc\\_download%26gid%3D6672%26Itemid%3D+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:-ZB-4u_RngAJ:portal.mec.gov.br/index.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D6672%26Itemid%3D+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt), em 22/05/2013.

- Ministério da Educação e Ciência – Direcção Geral de Educação (2010). *Metas de Aprendizagem*. Consultado de: <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>, em 16/06/2013.
- Monteiro, A. (s.a.). *Para uma Deontologia Pedagógica*. Departamento de Educação: Centro de Investigação em Educação. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Consultado de: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/reismonteiro.pdf>, em 14/04/2013.
- Nóvoa, A. (s.a.). *Formação de Professores e Profissionalidade Docente*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Consultado de: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf), em 16/06/2013.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (s.a.). *A reflexão e o professor como investigador*. Consultado de: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/.../02-oliveira-serraz.doc>, em 10/04/2013.
- Reis, P. (2005). *A construção e a avaliação do projecto curricular de escola/agrupamento: o contributo da referencialização*. Dissertação de Mestrado em Educação, Especialidade de Desenvolvimento Curricular, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Consultado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8153/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20-%20Paulo%20Reis.pdf>, em 15/05/2013.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Consultado de: [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf), em 13/05/2013.
- UNICEF (1989). *Convenção dos Direitos das Crianças*. Retirado de: [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_criancas2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_criancas2004.pdf), em 10/05/2013.

## DOCUMENTAÇÃO LEGAL

- Ministério da Educação (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lei 46/86, de 14 de outubro. (Diário da República, 1.<sup>a</sup> Série – n.º237).
- Ministério da Educação (1997). *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Lei 5/97, de 10 de fevereiro. (Diário da República, 1.<sup>a</sup> Série – A, n.º34).
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Despacho n.º 5220/97, de 10 de fevereiro. (Diário da República, 2.<sup>a</sup> Série – n.º178).
- Ministério da Educação & Ministério da Segurança Social (1997). Despacho Conjunto n.º268/97 de 25 de agosto. (Diário da República, 2.<sup>a</sup> Série – n.º195).
- Ministério da Educação (2001a). Decreto-Lei n.º6/2001, de 18 de janeiro. (Diário da República, 1.<sup>a</sup> Série – A, n.º 15).
- Ministério da Educação (2001b). *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto. (Diário da República, 1.<sup>a</sup> Série – A, n.º201).
- Ministério da Educação (2001c). *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto. (Diário da República, 1.<sup>a</sup> Série – A, n.º201).
- Ministério da Educação (2007a). Decreto-Lei 43/2007, de 22 de fevereiro. (Diário da República, 1.<sup>a</sup> Série – n.º38).
- Ministério da Educação (2007b). *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar* – Circular 17. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2008a). Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro. (Diário da República, 1.<sup>a</sup> Série – n.º4).
- Ministério da Educação (2008b). *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário*. Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril. (Diário da República, 2.<sup>a</sup> Série – n.º126).

Ministério da Educação (2011). *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Circular  
4. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

# **ANEXOS**



# **ANEXOS DO TIPO A**



**Aluna Observada:** Helena silva

**Aluna Observadora:** Anabela Silva

Anexo A.1.1 – Narrativa Colaborativa (19 de abril)

**Narrativa Colaborativa:** 2

**Jardim-de-infância:** Centro Escolar das Antas

**Comentário [PCJ1]:** NC Muito extensa e densa!!

**Comentário [PCJ2]:** NC com referencias bibliográficas interessantes

## 2.<sup>a</sup> Narrativa Colaborativa

**Episódio Observado:** *Porque usamos mais roupa no inverno que no verão?* Atividade Experimental: *quais os fatores que influenciam a fusão do gelo?*

**Data:** 19 de abril de 2013

<b>Comentário da educadora de infância cooperante Isabel Tavares</b>	<b>Comentário da estagiária observadora Anabela Silva</b>	<b>Comentário da estagiária observada Helena Silva</b>
<p>“De acordo com as orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar “encara-se, assim, a área do Conhecimento do Mundo como uma sensibilização às ciências, que poderá estar mais ou menos relacionada com o meio próximo, mas que aponta para a introdução de aspectos relativos a diferentes domínios do conhecimento humano: a história, a sociologia, a geografia, a física a química e biologia... que, mesmo elementares e adequados a crianças destas idades, deverão corresponder sempre a um grande rigor científico.” (Silva, 1997:80)</p> <p>O ensino das ciências não tem por objetivo formar pessoas que posteriormente dediquem a sua vida à investigação científica, mas, formar seres</p>	<p>No dia 19 de abril de 2013, a estagiária Helena Silva desenvolveu a atividade experimental <i>Quais os fatores que influenciam a fusão do gelo?</i>. A mesma, foi desenvolvida na sala C do jardim-de-infância da Escola Básica das Antas, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.</p> <p>A atividade pedagógica, em análise, tem como área predominante a área de conhecimento do mundo. Neste sentido, o desenvolvimento da atividade pedagógica principiou com um diálogo, com o grupo, de modo a enquadrar o porquê da realização da atividade pedagógica, bem como recolher as conceções alternativas das crianças. Seguidamente, procedeu-se ao registo dos materiais necessários ao desenvolvimento da atividade</p>	<p>De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, 1977) no nível de educação em questão pretende-se uma sensibilização às ciências e não um ensino explícito da ciência em si própria. Procurando-se, deste modo, proporcionar às crianças um manancial de experiências variadas, com um forte cunho lúdico, que influirá no seu desenvolvimento holístico. Na mesma linha de pensamento, Glauert (2005:71) considera que “na educação de infância, a ciência procura expandir o conhecimento e a compreensão que as crianças possuem acerca do mundo físico e biológico e ajudá-las a desenvolver meios mais eficazes e sistemáticos de descoberta”. Trata-se de proporcionar o contacto direto com o método científico, refletindo constantemente,</p>

<p>humanos com uma visão integral, promovendo o desenvolvimento de habilidades de pensamento científico nas crianças, como questionar e refletir sobre fenómenos naturais que sucedem à sua volta, mediante a investigação das causas que o geram. Isto permitirá à criança desenvolver uma atitude científica, convertendo-se num ser reflexivo, crítico e analítico, capaz de seguir um método para realizar investigação a partir de informações disponíveis, formular hipóteses e verificar as mesmas através da experiência. Assim, quando abordamos atividades no domínio da ciência, estamos a ajudar a criança a compreender o mundo que a rodeia. Esta abordagem deve ser baseada na descoberta pelas crianças de algo através das suas próprias ações e a sistematização das observações através do pensamento. Desta forma, a criança vai aprender através da sua atividade mental e física.</p> <p>A criança constrói-se de forma gradual, através da procura de apropriação das coisas e do seu próprio corpo. Uma das finalidades da escola é a de utilizar essa sede de descoberta para desta forma ajudar a criança a valorizar o seu desejo de saber e aprender, a desenvolver a capacidade para pensar e fazer com que esta descubra o prazer do conhecimento. “Esse interesse científico nasce na criança a partir da curiosidade ou do espanto. A afectividade é sempre o motor do dinamismo da investigação infantil e é ao</p>	<p>experimental, assim como ao recorte dos mesmos. O registo do procedimento da atividade foi realizado de seguida. Após este registo, as crianças verbalizaram as suas previsões, sendo as mesmas registadas numa folha, tendo em vista o confronto, numa fase posterior, das previsões com os resultados finais. O invólucro do gelo em diferentes materiais (papel de alumínio, película aderente, pedaço de lã e papel de jornal) foi elaborado com a ajuda das crianças. Após este procedimento, sucedeu-se um momento de espera de vinte minutos, com o intuito de observarem se o gelo tinha fundido, tendo em conta que estava revestido por diversos materiais.</p> <p>No que concerne aos objetivos da atividade pedagógica desenvolvida, apresentados na planificação semanal, são: demonstrar interesse em dialogar; investigar os fatores que influenciam a fusão do gelo; evidenciar curiosidade e desejo de saber. Paralelamente, através da planificação da intervenção pedagógica, estabeleceram-se como objetivos: contar e ordenar objetos; sensibilizar para as ciências; contactar com o método científico; promover o uso de uma linguagem cientificamente correta; promover a negociação, enquanto expressão de partilha de poder; promover o conhecimento do meio próximo e desenvolver estratégias de organização do pensamento.</p> <p>Relativamente às evidências que sustentam a atividade pedagógica desenvolvida, localizam-se na dificuldade evidenciada por duas crianças, a C.R. e a S.N.,</p>	<p>através da criação de um ambiente questionador, considerando que “a educação em ciência deve desenvolver-se desde cedo interligando conhecimentos teóricos, procedimentos específicos e hábitos de pensamento” (Pereira, 2002:39). Também Martins, <i>et al</i> (2009:22), partilham desta perspetiva, uma vez que afirmam que “em idade pré-escolar, as crianças já conseguem levar a cabo actividades experimentais, realizando ensaios com controlo de variáveis, desde que lhes sejam dadas oportunidades para participarem nessas actividades desde cedo, com progressiva complexidade e devidamente acompanhadas”.</p> <p>Antes de confrontar o grupo com a situação vivenciada na área de interesse da casa, na semana anterior procurei recolher as concepções do grupo relativamente ao que consideravam ser a ciência e o cientista. Tal funda-se na necessidade de, em consonância com o preconizado pela teoria socioconstrutivista de Vygotsky, conferir ênfase às concepções que as crianças já construíram, em consequência do seu contacto com o meio, podendo ser, as mesmas, designadas por ideias prévias. De acordo com a mesma teoria, as ideias prévias devem ser consideradas o ponto de partida para o processo de construção do conhecimento. Neste sentido, devem ser aceites pelo educador de infância, contudo, desafiando-as com outras, tendo em conta os conhecimentos das mesmas, de modo a adequar a sua prática pedagógica,</p>
--	---	--

<p>educador que cabe criar ou detectar esses momentos de interrogação ou de júbilo a fim de os explorar. Assim, os pontos de partida dessas atividades de carácter “científico” ganham muitas vezes forma em actividades comuns: jogos de água, jogos de construção, cuidados dados às plantas, jogos corporais de equilíbrio, artes plásticas... podem surgir a partir de situações provocadas pelas crianças (descoberta fortuita de um pequeno animal, visualização de um álbum de fotografias), ou obviamente, pelo adulto através da criação de um espaço de explorações, da leitura de um conto ou da utilização dos recursos que se oferecem aquando de um passeio.</p> <p>O objetivo das actividades científicas e técnicas é sempre o de levantar e resolver um problema... Estas permitem que a criança explore, descubra e fabrique, e adquira os conhecimentos que estão ao seu alcance. (Chauvel e Michel, 1990:6)</p> <p>A realização de actividades experimentais na escola visa ajudar a formação de novas ideias, testar ideias existentes e a alteração destas, à luz da evidência.</p> <p>Através da realização de actividades diversificadas, a criança desenvolve a capacidade de agir, sentir, refletir e imaginar, e simultaneamente explora o mundo que a rodeia alargando a sua experiência e o conhecimento. As actividades destinadas</p>	<p>em momento de jogo espontâneo, relativamente à resposta à questão <i>porque usamos mais roupa no inverno que no verão?</i>. Por conseguinte, a estagiária Helena Silva ao estar presente neste momento, não ignorou as dúvidas das crianças ouvindo as suas opiniões. Assim, partilho da opinião de Hohmann e Weikart (2009:27) ao afirmarem que “enquanto as crianças interagem com materiais, pessoas, ideias e acontecimentos para construir o seu próprio entendimento da realidade, os adultos observam e interagem com elas para descobrir como as crianças pensam e raciocinam”. Paralelamente, “a sensibilização às ciências parte dos interesses das crianças que o educador alarga e contextualiza, fomentando a curiosidade e o desejo de saber mais” (Silva, 1997:82).</p> <p>Considero importante realçar a pertinência do desenvolvimento da atividade em análise, uma vez que segundo French (2004) cit. por Pereira (2012:49) “as crianças, tal como estão biologicamente preparadas e motivadas para a interação social, para começar a caminhar e a falar, estão também preparadas e motivadas para aprender sobre o mundo que as rodeia”. Neste sentido, vários autores apontam diferentes razões a favor da educação em ciências desde os primeiros anos, nomeadamente pelo facto das crianças gostarem, naturalmente, de observar e tentar interpretar a natureza e os fenómenos que observam no seu quotidiano. Assim, “no jardim de infância, devem vivenciar situações</p>	<p>através de uma articulação coerente entre recurso, estratégias e atividades. Por conseguinte, verifiquei a existência de algumas imagens estereotipadas que durante o diálogo inicial tentei esbater, nomeadamente ao nível do trabalho do cientista ser solitário, propondo que as crianças fossem cientistas por um dia, trabalhando em equipa, apelando ao jogo simbólico (Silva, 1997). Outra das características que evidenciei localizou-se na sua capacidade de observação e questionamento constantes, uma vez que “o que observamos é sempre em função daquilo que procuramos observar o que por sua vez, é influenciado pelos conhecimentos ou suposições, conscientes ou não, sobre a situação a observar” (Pereira, 2002:46). De facto, tal como considera Glauert (2005:73) “através das experiências que proporcionamos às crianças pequenas, contribuímos, implícita ou explicitamente, para as suas formas de encarar a ciência e os elos entre esta, a sociedade e a vida quotidiana”.</p> <p>Relativamente ao diálogo, em grande grupo, acerca da conversa estabelecida entre mim e duas crianças, no que concerne à questão: <i>porque usamos mais roupa no inverno que no verão?</i>, considero que a carência da presença de uma das crianças diminuiu as hipóteses de partilha do mesmo, uma vez que o SN apresenta dificuldades de expressão oral, quando solicitado. Não obstante esta ausência, a questão foi partilhada pelo grupo, perante a qual o mesmo levantou as suas hipóteses.</p>
--	---	---

<p>às crianças decorrem principalmente, da ação e manipulação da criança sobre os objetos, o que estabelece uma relação de causa-efeito.</p> <p>A atividade desenvolvida pela aluna tratou-se de uma atividade experimental – qual os fatores que influenciam a fusão do gelo? tendo por objetivo responder à questão Porque usamos mais roupa no inverno que no verão? A pertinência da realização desta atividade prendeu-se com a questão colocada por dois elementos do grupo durante a realização de atividades espontâneas, que alegaram que se usava roupa para proteger do frio. Com a experiência permitiu que o grupo tomasse conhecimento dos fatores que influenciam a fusão do gelo, levando posteriormente as crianças a entenderem que usamos a roupa para manter a temperatura do nosso corpo. À medida que realizava a atividade, elaborou o procedimento da mesma no qual registou o material a ser usado, as etapas da experiência bem como as várias hipóteses colocadas pelas crianças. É importante salientar que se sentiu uma preocupação da aluna na introdução de novos conceitos como o de fusão em substituição do conceito habitualmente utilizado pelas crianças “derreter” bem como procedimento, conceito mais científico em substituição do “registro.” Após as crianças terem cortado os diferentes materiais com a mesma dimensão e terem embrulhado os cubos de gelo</p>	<p>diversificadas que, por um lado, permitam alimentar a sua curiosidade e o seu interesse pela exploração do mundo que as rodeia e, por outro, proporcionar aprendizagens conceptuais, fomentando, simultaneamente, um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela ciência e pela actividade dos cientistas” (Martins, <i>et al</i>, 2009:12-13). Paralelamente, a educação em ciências contribui para uma imagem positiva e refletida acerca da ciência, o que demonstra a importância do educador de infância promover um ambiente em que as crianças possam apreciar ciência e construir experiências positivas em relação à mesma (<i>Ibidem</i>). Similarmente, no âmbito da área de conhecimento do mundo o educador de infância “promove actividades exploratórias de observação e descrição de atributos dos materiais, das pessoas e dos acontecimentos” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).</p> <p>Numa fase inicial, a estagiária Helena Silva, estabeleceu um diálogo com as crianças com o intuito de enquadrar a atividade a desenvolver. Considero que este se mostrou um momento relevante, já que o grupo teve a oportunidade de entender as razões que levaram à realização da atividade pedagógica. A par disto, a estagiária Helena Silva optou por colocar as questões, emergidas com as duas crianças anteriormente referidas, ao restante grupo com o objetivo de perceber as suas concepções acerca do porquê de usarmos mais roupa no</p>	<p>Considero que o facto de ter partido de uma situação real e utilizado materiais disponíveis na área da casa conferiram à atividade pedagógica uma maior significância, uma vez que partiu da dúvida e da curiosidade de saber da criança relativamente ao seu meio próximo, tal como considera Reis (2008:16) “as crianças são “cientistas activos” que procuram, constantemente, satisfazer a sua insaciável curiosidade sobre o mundo que as rodeia”. Neste sentido, partilho a conceção de Glauert (2005:82), no que concerne à necessidade de ligação entre a ciência e o mundo experienciado pela criança, uma vez que “um dos pontos fortes da prática educativa na Educação de Infância é a inserção das experiências no contexto do dia-a-dia, o que facilita os elos entre a ciência e a vida diária”.</p> <p>Perspetivo que a curiosidade é uma característica inata da criança, colocando muitas questões relativas aos mais variados temas. Neste sentido, considero que as questões são “o ponto de partida para a construção do conhecimento” (Pereira, 2002: 58). De facto, concordo com a estagiária Anabela Silva, na medida em que não podemos ignorar as questões das crianças, antes pelo contrário, devemos explorá-las, orientando as crianças no sentido de criar novas situações de aprendizagem. A criança deve sentir-se apoiada, de modo a que partilhe opiniões ou perguntas, uma vez que estas, tal como considera Glauert (2005:81), afiguram-se “importante[s]</p>
--	---	--

<p>e colocados num prato, a aluna questionou o grupo quanto tempo seria necessário para se observar alterações ocorridas nos diferentes cubos de gelo, ao qual o grupo marcou vinte minutos. Na minha opinião e uma vez que as crianças em idade pré-escolar não têm noções temporais tão alargadas, nomeadamente no que se refere às horas a aluna poderia ter utilizado o relógio da sala para marcação do tempo, a visualização do relógio e da marcação da hora prevista da observação da experiência teria sido melhor entendida pelas crianças. Relativamente ao local de realização da atividade a aluna optou por sentar as crianças no chão e em roda. Considero que esta estratégia resultou positivamente na primeira fase da atividade, nomeadamente no que se refere ao registo do procedimento da atividade e apresentação dos diversos materiais. Na minha opinião, na segunda fase da atividade, as crianças poderiam estar sentadas nas mesas que estão dispostas em meia-lua, possibilitando um maior campo de visibilidade. Assim poderia ter sido colocada uma mesa no centro da roda na qual se procedia à realização da experiência facilitando o acompanhamento de todas as etapas da mesma, evitando a aproximação constante do espaço onde a experiência se realizou. Enquanto aguardavam que passasse os vinte minutos para observação de resultados a aluna Helena Silva foi fazendo a</p>	<p>inverno do que no verão. Por conseguinte, este momento, potenciou uma participação de todos os elementos do grupo, de modo a promover a sua participação ativa no desenvolvimento da atividade pedagógica, apesar da mesma ter surgido de duas crianças. Paralelamente, este questionamento promoveu o levantamento das concepções alternativas das crianças, uma vez que tal como defende (Pereira, 1992: 64) “a mente das crianças está longe de ser um balde vazio ou uma tábua rasa. Pelo contrário, é activa e criadora construindo concepções acerca do mundo e dos fenómenos”. Desta forma, “as concepções que as crianças e todos nós possuímos são adquiridas em consequência de vivermos no mundo e de tentarmos encontrar sentido para o que acontece à nossa volta” (Pereira, 1992:64).</p> <p>Após este diálogo inicial, a estagiária Helena Silva questionou as crianças acerca da possibilidade de fazerem uma experiência com gelo, de modo a responder à questão inicial. Considero que, neste momento a atividade foi dirigida pela Helena Silva, no entanto penso que tal se afigurou necessário, uma vez que as crianças tiveram, até então, poucas oportunidades de realizarem atividades experimentais, o que, no meu parecer, justifica a atitude da Helena e reforça que tal foi essencial para o desenvolvimento da atividade pedagógica. Importa referir que, nesta fase, a estagiária interrogou as crianças acerca da realização de outras atividades experimentais convocando, assim, outras experiências das crianças que</p>	<p>na promoção do pensamento e da actividade”.</p> <p>Perspetivando o adulto como um mediador fundamental ao desenvolvimento integrado da criança, devemos tomar em consideração o conceito fundamental da teoria de Lev Vygotsky, o conceito de desenvolvimento próximo ou Zona de Desenvolvimento Proximal que corresponde “à distância entre o nível actual de desenvolvimento da criança, determinado por aquilo que ela é capaz de fazer numa situação de resolução de um problema, e o nível potencial de desenvolvimento que a criança pode adquirir se for ajudada por um adulto, ou por um par mais maduro na resolução dessa tarefa” (Pereira, 2002:73). Deste modo, apresenta-se essencial que a criança interaja “socialmente com parceiros mais experientes” com níveis de desenvolvimento diversos de modo a desenvolver uma “capacidade cada vez maior de solucionar problemas por si mesmo” (Araújo, 1998:59). Considero, assim, proveitosa a organização do grupo adotada, em grande grupo, uma vez que permitiu uma troca de experiências mais rica, entre as crianças com níveis de desenvolvimento diferenciados.</p> <p>Por conseguinte, durante o desenvolvimento da atividade pedagógica, esta partilha processou-se através da promoção do diálogo, uma vez que considero que “a aquisição de uma literacia científica básica implica que [as crianças] possam desenvolver destrezas comunicacionais falando uns para os outros durante uma actividade</p>
---	--	--

<p>recapitulação das diferentes etapas da atividade até então realizadas e de forma a captar a atenção do grupo realizou a experiência do chuveiro, que muito motivou as crianças. Apesar de não ter ocorrido a total fusão do gelo, devido ao pouco tempo de colocação em ambiente natural, as crianças perceberam que a lã foi o material que impediu a fusão do gelo e que o gelo colocado em ambiente quente (sala), funde mais rapidamente. Concluíram com a experiência que a roupa quer no verão quer no inverno servem para manter a temperatura do nosso corpo.</p> <p>Referências Bibliográficas:</p> <p>- Silva, I. (1997). <i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.</p> <p>- Chauvel, D.; Michel, V. (1990). <i>Brincar com as Ciências no Jardim-de-Infância</i>. Porto: Porto Editora.</p>	<p>podiam assemelhar-se à mesma. Perspetivo relevante este levantamento, uma vez que permitiu a ativação da memória das crianças.</p> <p>Posteriormente, a Helena Silva, apresentou os materiais que serviram para revestir o gelo. Nesta fase, foi notória a dificuldade de algumas crianças reconhecerem o nome de um dos materiais, assinaladamente a película aderente, apresentando-se tal facto como uma oportunidade de aprendizagem de um novo vocábulo. Saliento a utilização de materiais do quotidiano para revestir o gelo, partilhando da opinião de Pereira (2012:36) ao afirmar que “vários objetos dos nossos contextos diários podem ser explorados numa perspetiva científica e podem ser potenciais instrumentos de construção de conhecimento científico”.</p> <p>Pondero a participação das crianças no recorte dos materiais como um elemento positivo, uma vez que potenciou a participação ativa das crianças, nomeadamente do F. Apesar da estagiária Helena Silva estar ciente das suas limitações, em termos do desenvolvimento da motricidade fina, convidou-o a participar, porém afigurou-se necessário a intervenção da Educadora de Infância Isabel Tavares, uma vez que é necessário um apoio específico, para que a criança consiga recortar com mais agilidade. Todavia, como o material cedido para recorte era o papel de prata, tal apresentou-se como uma dificuldade, acrescida. Perante</p>	<p>científica (isto é, tentado alcançar consenso)” (Pereira, 2002:55). Neste sentido, perspetivo essencial estimular constantemente o diálogo, como modo de tornar o seu pensamento acessível ao outro, como a partilha de conceções, tendo em conta que, como responsável pelo grupo e pelo seu desenvolvimento e aprendizagem, o educador de infância tem o papel de “organizar o ambiente, escutar e observar para planificar, documentar, avaliar, formular perguntas, estender os interesses e conhecimentos da criança e do grupo” (Oliveira-Formosinho, <i>et al</i>, 2009:8).</p> <p>Concordo com a estagiária Anabela Silva uma vez que a atividade experimental, numa fase inicial foi proposta e dirigida por mim, contudo, considero que pelo facto de se tratar da primeira atividade experimental foi essencial esta mediação, entre o método científico e o grupo. Neste sentido, e tal como atentam Martins, <i>et al</i> (2009:22) considero relevante o desenvolvimento de atividades experimentais “com progressiva complexidade e devidamente acompanhadas”. Paralelamente, partilho da conceção de Hohmann e Weikart (2009:1) quando atentam que “o papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela acção”, mediando e não limitando a sua ação. Perspetivo, ainda, que, apesar de não ser minha intenção o desenvolvimento de uma atividade experimental rígida e diretiva, na apresentação dos</p>
--	--	--

esta situação, a estagiária não ignorou o desejo de participação da criança, dando-lhe outro material (papel de jornal), de mais fácil recorte por forma à criança se sentir valorizada e capaz de realizar as mesmas tarefas que os restantes colegas. Considero que a Helena Silva teve, neste momento, presente que “a diferenciação pedagógica é um direito a que o aluno [a criança] deverá ter acesso, é uma questão dos Direitos da Criança” (Niza, 2000, cit. por Resendes e Soares, 2002:18).

Seguidamente, procedeu-se à elaboração do procedimento da atividade. Perspetivo a realização do mesmo com as crianças, como um aspeto de grande relevância, na medida em que potenciou uma maior participação do grupo e um maior envolvimento do mesmo, compreendendo as distintas etapas da atividade pedagógica. De facto, tal como é referido por Williams, *et al*, (1995:38) “é nosso desejo desenvolver espíritos investigadores e uma elevada percepção dos sentidos e não crianças que são simples armazéns de informação”. Neste sentido, considero, ainda, relevante realçar a importância concedida, pela estagiária Helena Silva, ao questionamento do grupo relativamente ao que iriam medir, ao que iriam manter (quantidade de gelo, forma do gelo, tamanho dos materiais que envolvem o gelo e a temperatura ambiente) e mudar (materiais que envolviam o gelo), potenciado a iniciação à terminologia científica, isto é, variável dependente e variável independente

materiais não orientei o diálogo, em grande grupo, da melhor forma, uma vez que, refletindo sobre a ação (Schön, cit. por Alarcão, 1996), considero que deveria ter explicitado a oportunidade de o grupo para escolher mais materiais ou substituir alguns dos que apresentei. Por outro lado, considero essencial a ligação estabelecida ao mundo real uma vez que, aquando da apresentação de cada material, foi abordada a sua utilização. Concordo como a estagiária Anabela Silva no que concerne à dificuldade de nomeação de alguns materiais, mais precisamente a película aderente, constituindo, tanto a sua nomeação como utilização, uma nova aprendizagem construída, tendo em consideração que, em fases posteriores, já utilizavam o termo para a denominar, bem como aludiam à sua funcionalidade.

Tal com a educadora de infância Isabel Tavares e a estagiária Anabela Silva, perspetivo que o levantamento de hipóteses e previsão de resultados são fases essenciais do trabalho científico, uma vez que correspondem à explicação do que se espera que aconteça em determinada situação. Trata-se, deste modo, de antecipar determinado acontecimento, tendo em consideração uma base de informações (Pereira, 2002). Neste sentido, elaborei com o grupo o registo das suas previsões, de modo a que fossem mais facilmente confrontas com os resultados, decorrentes da atividade experimental. O registo adveio de uma votação, de modo a promover o espírito democrático

	<p>controlada e em estudo, sem, no entanto, referir as mesmas, tendo em conta a faixa etária das crianças.</p> <p>Perspetivo o registo, efetuado ao longo do desenvolvimento da atividade pedagógica, como um aspeto a acentuar, na medida em que possibilitou o registo dos materiais a serem usados, bem como dos procedimentos a serem tomados ao longo da mesma. Este registo integra a sala de atividades permitindo às crianças acederem ao mesmo e lembrarem a atividade efetuada.</p> <p>Concordo com a Educadora de Infância Isabel Tavares, no que concerne ao cuidado da estagiária Helena Silva em utilizar uma linguagem cientificamente adequada, como por exemplo <i>fundir</i> em detrimento de <i>derreter</i>, ao longo do desenvolvimento da atividade pedagógica, já que tal como é referido por Isabel, <i>et al</i>, (2009:13) “sendo uma ferramenta valiosa na teorização da experiência de cada um, a linguagem usada, no contexto de exploração com as crianças de um dado fenómeno, deve ser simples, mas rigorosa do ponto de vista científico”.</p> <p>Após este período inicial, a Helena Silva questionou o grupo acerca da possibilidade de o gelo fundir ou não, quando revestido por determinados materiais, tendo como objetivo fazer um levantamento das previsões, das crianças, relativamente ao que ia acontecer. Considero este levantamento importante, na medida em que potenciou o pensamento crítico das crianças exigindo</p>	<p>(Silva, 1997), bem como a valorização da opinião de todos.</p> <p>Optei por construir o protocolo com o grupo, não obstante o conhecimento que tenho construído, gradualmente, do mesmo, que me deu indicações do desafio que afiguraria esta opção. Todavia, considero essencial imbuir a criança no método científico, uma vez que apesar da atividade experimental se encontrar estruturada no meu pensamento, afigurava-se flexível, nomeadamente no que concerne à possível alteração do revestimento dos cubos de gelo, uma vez que através de sugestões poderíamos ter alterado ou acrescentado algum dos revestimentos. Considero, neste sentido, essencial perspetivar as palavras de Martins e Veiga (1999:54) que consideram que “não é a realização de experiências, em si mesma, que conduz à melhoria do sucesso das aprendizagens, mas sim o modo como essas experiências são concebidas, o envolvimento dos alunos [crianças] em todas as etapas (incluindo a sua concepção) e as intenções por que se levam a cabo”. O registo das comunicações, das crianças, foi efetuado por mim, uma vez que as crianças não dominam o código escrito. Neste sentido, considero que promovi a valorização do registo como forma de “auxiliar a registar acontecimentos, observações, dados e conclusões de forma fiável sem correr o risco de esquecimento” (Pereira, 2002:54), promovendo a aquisição da linguagem e da literacia científicas.</p>
--	---	---

uma fundamentação das suas previsões. Paralelamente, a previsão é uma capacidade importante em ciência, mas não só, uma vez que no quotidiano fazemos previsões, mesmo sem nos apercebermos, para evitar algumas situações. As previsões das crianças foram registadas, para que no final pudessem confrontar as mesmas com o que observavam no final.

O revestimento do gelo foi feito pelas crianças, segundo a mediação da Helena Silva. Saliento a preocupação da estagiária em trazer luvas, para que as crianças tivessem a oportunidade de explorar o gelo através dos órgãos dos sentidos. A utilização das luvas, constituiu, ainda, um fator de maior envolvimento das crianças, uma vez que permitiu às mesmas assemelharem-se aos verdadeiros cientistas. Este momento potenciou o “fazer de conta” possibilitando à criança adotar papéis sociais (Silva, 1997). Neste sentido, as crianças tiveram a oportunidade de construírem progressivamente os seus conhecimentos, uma vez que de acordo com Williams, *et al*, (1995:31) “com vista a construírem progressivamente os seus conhecimentos, as crianças deverão ter oportunidades de manipular, explorar, iniciar e escolher. Precisam de ter oportunidade de tocar, examinar e brincar com as coisas, para saberem como funcionam”.

Importa referir que, foi necessário estabelecer um período de tempo para que o gelo estivesse revestido pelos diferentes materiais. O estabelecimento desse tempo foi

As atividades experimentais “exigem a identificação de aspectos (variáveis) de uma experiência que podem afectar os resultados. Mantêm-se constantes tantas quantas as necessárias – variáveis controladas – e manipulam-se só os aspectos ou factores (variáveis) que são independentes” (*Idem*:51). Neste sentido, a identificação das variáveis em questão foi determinada em grande grupo, não sendo utilizados termos como varável dependente, independente em estudo ou independente controlada, sendo substituídos por “o que vamos medir”; “o que vamos mudar” e “o que vamos manter”, respetivamente. Considero que constituiu um processo complexo para o grupo, o que se afigurou desmotivante, na fase final. Todavia, a referência constante ao novo estatuto das crianças, *cientistas*, permitiu uma captação da atenção do grupo, através do jogo simbólico, nesta fase menos prática. Considero que um dos factores que influiu na dificuldade de captação da atenção do grupo se localizou na presença de um novo objeto, na área de reunião em grande grupo, a manta. Perspetivo que teria sido mais adequada a sua apresentação, e exploração, após o desenvolvimento da atividade experimental.

Os recursos, a utilizar no desenvolvimento da atividade experimental, faziam, na sua generalidade, parte do quotidiano das crianças. Neste sentido, tal como Glauert (2005), considero que, em ciência, muitos dos materiais de uso quotidiano e não especializado poderão

realizado em negociação com as crianças, porém concordo com a Educadora de Infância Isabel Tavares relativamente à noção de tempo constituir um conceito abstrato para as mesmas, pois tal como é referido por Hohmann e Weikart (2009:768) “segundos, minutos, e horas têm pouco significado para as crianças pré-escolares”. De facto, as crianças perguntavam, constantemente, se já estava na hora de verificarem se o gelo tinha ou não fundido. Penso que uma das formas de colmatar esta situação prende-se com a utilização, por exemplo, de um relógio despertador. Assim, quando o relógio imitisse um som, o grupo compreenderia que era o momento de observarem o que tinha acontecido.

Enquanto aguardávamos a passagem dos vinte minutos, a estagiária Helena Silva lembrou as etapas da atividade. No entanto, verificando que o grupo estava a dispersar, e refletindo na ação (Schön, cit. Alarcão, 1996), optou por realizar a experiência do *chuveiro*, utilizando uma garrafa de água de 1,5 litros com uns orifícios na parte final. Considero que a realização da mesma constituiu um aspeto positivo, na medida em que permitiu cativar, novamente, a atenção do grupo.

Após a passagem do período de tempo definido, a Helena Silva, colocou os pratos de plástico que continham os cubos de gelo revestidos e um sem revestimento no centro da roda, com o intuito das crianças observarem o que tinha acontecido. No entanto, nesse momento, foi

mobilizados. A preparação dos materiais foi efetivada com o auxílio das crianças (*Ibidem*), sendo, as mesmas, convidadas a recortar os materiais, com uma área semelhante, tal como acordado, em grande grupo. De modo a valorizar o desejo de participação do F., convidei-o a cortar um quadrado de papel de prata contudo, devido às características do material, bem como à falta de apoio do braço, o mesmo apresentou muitas dificuldades. Perspetivo essencial a intervenção da educadora de infância Isabel Tavares que, refletindo na ação (Schön, cit. por Alarcão, 1996), convidou a criança em questão a sentar-se e a cortar o papel de prata com o braço apoiado, contudo devido às características do material a mesma apresentou algumas dificuldades. Tendo em conta que o tempo de concentração da criança, em questão, apresentase reduzido, a educadora de infância considerou pertinente não insistir, após ter verificado a perda de interesse pela tarefa, por parte da mesma, selecionando outra criança, que se tinha voluntariado para a sua realização. Concordo com a estagiária Anabela Silva, uma vez que, não obstante as dificuldades apresentadas, afigurou-se uma conquista para a criança e para mim o facto de a mesma apresentar voluntariedade de participar, sentindo que contribui para o trabalho em grande grupo. De facto, o material em questão não se apresentava o mais adequado, uma vez que as crianças tendiam a rasgá-lo e não a cortá-lo. Posteriormente, considero relevante ter convidado a

realizado um simulacro de incêndio o que levou à interrupção do desenvolvimento da atividade pedagógica. Este facto revela que, os imprevistos são uma constante, sendo necessário desenvolver estratégias alternativas tendo em conta a eventualidade de acontecer algo inesperado. Todavia, o simulacro demorou pouco tempo, não interferindo de forma acentuada na fusão do gelo, porém considero que as crianças regressaram bastante agitadas devido à quebra no desenvolvimento da atividade pedagógica que este imprevisto causou. Após as crianças estarem sentadas e calmas, desembrulharam os cubos de gelo verificando o que tinha acontecido. Verificaram que o gelo tinha fundido independentemente de ter revestimento ou não. À medida que as crianças iam fazendo as suas observações as mesmas eram registadas e confrontadas com as suas previsões. Considero importante a ordenação dos estados de fusão, que a meu ver, se afigurou relativamente simples para as crianças. Paralelamente, foi promovido a mobilização de conceitos como cardinalidade e ordinalidade. No final, as crianças, com a orientação da Helena Silva, chegaram à conclusão de que a roupa serve para manter a temperatura do nosso corpo, uma vez que o gelo fundiu em menor quantidade quando revestido pela lã. No entanto, considero que neste momento as crianças revelaram alguma dificuldade em conseguirem perceber que a roupa serve para manter a temperatura do nosso corpo e não para aquecer, como

mesma criança a cortar uma folha de papel de jornal, já na área das mesas, sendo que, com o meu auxílio, a mesma desenvolveu a tarefa, apresentando ao grupo o material, devidamente recortado. Refletindo sobre a ação (*Ibidem*), considero que poderia ter levado os materiais já cortados, contudo perder-se-ia uma valiosa oportunidade de questionamento e de percepção, no que concerne ao controlo de variáveis e ao rigor que pauta o método científico.

Perspetivo que um dos objetivos alvo de consecução, tal com referido pela estagiária Anabela Silva, localizou-se na utilização gradual da linguagem científica, através da utilização de termos mais adequados como por exemplo “o gelo funde a 0° C” em vez de “o gelo derrete a 0° C” (Pereira, 1992:115). Tal conceção prende-se com o facto de, dias mais tarde, ter questionado o grupo relativamente ao termo mais adequado aprendido na atividade experimental, ao que, rapidamente, as crianças responderam *fundir*. Tal preocupação, funda-se na importância que concedo à linguagem na construção do conhecimento, devendo, tal como considera Glauert (2005:79), “ser introduzidas novas palavras num contexto prático”. Neste sentido, concordo com a educadora de infância Isabel Tavares e a estagiária Anabela Silva, no que concerne à utilização de uma linguagem, gradualmente, substituindo termos como *derreter* por *fundir* e *registo da experiência* por *protocolo*.

muitos referiram. Todavia, já esperava que tal acontecesse, tal como referi num momento prévio de reflexão com a Helena Silva, mas, no entanto, consideramos importante proporcionar estas experiências às crianças, pois só assim é que conseguirão complexificar o seu pensamento.

Concordo com a Educadora de Infância Isabel Tavares relativamente ao local de realização da atividade pedagógica. Deste modo, numa primeira fase, de levantamento das conceções alternativas, de apresentação dos materiais e elaboração do procedimento da atividade, justifica-se a realização da atividade pedagógica na área de acolhimento. Porém, aquando do revestimento do gelo e observação dos resultados, as crianças poderiam estar na área das mesas encontrando-se uma mesa em frente ao grupo possibilitando um ângulo de visão mais amplo. Penso que esta organização do grupo teria sido mais vantajosa, principalmente, na fase final de observação dos resultados, evitando a aproximação, contante, por parte de algumas crianças, aos pratos que continham os cubos de gelo. Por outro lado, esta aproximação impossibilitava a visão dos outros colegas causando algum ruído.

Após uma reflexão cuidadosa, do desenvolvimento da atividade pedagógica, em análise, considero que o grupo se mostrou motivado, interessado em comunicar, bem como em participar ativamente ao longo da mesma. Dou ênfase à mudança da terminologia

No desenvolvimento da atividade experimental tive em consideração questões de segurança, providenciando luvas, para as crianças que manipularam o gelo, de modo a que este não oferecesse nenhum perigo para as mesmas.

Concordo com a educadora de infância Isabel Tavares relativamente ao facto de o tempo de espera acordado com o grupo, vinte minutos, foi rentabilizado através do estabelecimento de um espaço de partilha de outras experiências, por parte do grupo. Decorrente desse diálogo surgiu a oportunidade de realização da atividade de demonstração “chuveiro”. Considero que a escolha da garrafa não se evidenciou a mais adequada uma vez que era constituída por plástico mole, o que fez com que, sempre que movimentasse a garrafa caíssem algumas gotas. Nesse momento, considero que a atenção do grupo centrou-se na atividade, uma vez que todos partilharam as suas conceções relativamente ao que aconteceria se retirasse a rolha da garrafa, bem como a sua eventual explicação. Concordo com educadora de infância Isabel Tavares, bem como com a estagiária Anabela Silva, no que concerne à dificuldade de perceção do tempo pelas crianças. Como consideram Hohmann e Weikart (2009), trata-se de uma noção abstrata, pouco significativa, evidente no discurso das crianças, uma vez que me questionavam, constantemente, relativamente ao facto de já terem passado, ou não, os trinta minutos acordados. De

usada pelas crianças, uma vez que durante, e após, o desenvolvimento da atividade pedagógica foi possível observar a utilização do termo *fundir* em detrimento de *derreter*, demonstrando a importância do educador de infância utilizar uma linguagem simples, mas rigorosa do ponto de vista científico.

#### **Bibliografia**

- Alarcão, Isabel (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M.; Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Martins, I., et al (2009). *Despertar para a Ciência - Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pereira, M. (1992). *Didáctica das Ciências da Natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Resendes, L.; Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Silva, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Williams, R., et al, (1995). *Ciência para crianças*. Lisboa: Instituto Piaget.

facto, seria pedagogicamente mais relevante ter utilizado um suporte de medição do tempo como um cronómetro ou um relógio, constituindo um espaço mais alargado de construção de conhecimento.

Perspetivo que a existência de um simulacro, aquando da discussão dos resultados, dificultou a sua análise, uma vez que se tratava de um material precível, o gelo. Contudo, o mesmo, foi de pouca duração sendo que, quando o grupo retomou à sala, foi possível, ainda, continuar a observação do seu estado de fundição. Tal como a estagiária Anabela Silva, considero que o grupo se apresentava muito agitado, o que causou algum ruído na continuação da observação dos resultados da atividade experimental. Consequentemente, concordo com a educadora de infância Isabel Tavares e com a estagiária Anabela Silva no que respeita ao local de desenvolvimento desta fase da atividade experimental. De facto, deveria ter optado pela utilização das mesas uma vez que permitiria aumentar o campo de visão do grupo, bem como evitar situações de derrube dos cubos de gelo, presentes em cada prato, que ocorreram.

A ordenação do estado de fusão do gelo foi relativamente acessível às crianças, sendo proporcionado um espaço de mobilização dos conceitos de cardinalidade e ordinalidade do numeral. Contudo, considero que a confrontação dos resultados com as expectativas se verificou mais complexa, uma vez que todos os cubos de

	<p><b>Webgrafia</b></p> <p>Pereira, S. (2012). <i>Educação em ciências em contexto pré-escolar – Estratégias didáticas para o desenvolvimento de competências</i>. Tese de Doutoramento apresentado à Universidade de Aveiro. Consultado em 28/04/2013 em <a href="http://ria.ua.pt/bitstream/10773/9206/1/tese.pdf">ria.ua.pt/bitstream/10773/9206/1/tese.pdf</a></p> <p><b>Normativos legais</b></p> <p>Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, Diário da República, 1.ª série - A N.º 201.</p>	<p>gelo tenderam a fundir. Perspetivo que a utilização do registo contribui para a consciencialização das crianças uma vez que foram convidadas a “procurarem comparar o que encontraram com o que tinham previamente pensado encontrar” (Pereira, 2002:54). Considero que deveria ter questionado as crianças relativamente ao facto de qual fundiria em maior quantidade, e não a quais dos cubos, tendo em conta o revestimento, fundiriam ou não.</p> <p>Perspetivo que as conclusões, através da pergunta inicial <i>porque usamos mais roupa no inverno que no verão</i>, se afiguraram difíceis de explicitar. Contudo, considero, igualmente, que a mudança conceitual é um processo progressivo, devendo a atividade experimental fazer parte de um conjunto de pesquisas e experimentações, de modo a colmatar as dúvidas do grupo relativamente à utilidade da roupa e à pertinência do uso de tecidos (lã). Tendo em conta o discurso das crianças, considero que algumas apresentavam dúvidas relativamente à utilidade da roupa (tecidos), uma vez que referiam que serviam para aquecer, enquanto a maioria referia que serviam para nos manter quentes, ou seja, manter a temperatura.</p> <p><b>Bibliografia</b></p> <p>Alarcão, Isabel (1996). <i>Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão</i>. Coleção</p>
--	--	---

		<p>CIDInE. Porto: Porto Editora.</p> <p>Glauert, E. (2005). <i>A Ciência na Educação de Infância</i> (capítulo 5). In Siraj-Blatchford, I. (2005). <i>Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância</i>. Lisboa: Texto Editores.</p> <p>Hohmann, M.; Weikart, D. (2009). <i>Educar a Criança</i>. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.</p> <p>Martins, I.; Veiga, M. (1999). <i>Uma análise do currículo da escolaridade básica na perspectiva da educação em ciências</i>. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.</p> <p>Martins, I., et al (2009). <i>Despertar para a Ciência - Actividades dos 3 aos 6</i>. Lisboa: Ministério da Educação.</p> <p>Oliveira-Formosinho, et al (2009). <i>Podiam Chamar-se Lenços de Amor</i>. Lisboa: Ministério da Educação.</p> <p>Pereira, A. (2002). <i>Educação para a Ciência</i>. Lisboa: Universidade Aberta.</p> <p>Pereira, M. (1992). <i>Didáctica das Ciências da Natureza</i>. Lisboa: Universidade Aberta.</p> <p>Reis, P. (2008). <i>Investigar e Descobrir - Actividades para a Educação em Ciências nas Primeiras Idades</i>. Chamusca: Edições Cosmos</p> <p>Silva, M. (1997). <i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.</p>
--	--	---

		<b>Webgrafia</b> Araújo, R. (1998). <i>Psicologia da Educação</i> (2ª edição). S/l: Faculdade de Tecnologia e Ciências - Ensino à Distância. Consultado em 01/05/2013, de <a href="http://www.ead.ftc.br/portal/upload/comuns/04-Psicologiadadaeducacao_2ed.pdf">http://www.ead.ftc.br/portal/upload/comuns/04-Psicologiadadaeducacao_2ed.pdf</a> .
--	--	--

**Comentário [PCJ3]:** NC pertinente e reveladora de capacidade critico-reflexiva e de fundamentação

Anexo A.2.1 – Planificação Semanal (25 de fevereiro a 1 de março)

**PLANIFICAÇÃO SEMANAL - DE 25 DE FEVEREIRO A 1 DE MARÇO DE 2013**

<p><b>Necessidades de desenvolvimento evidenciadas</b></p> <p><b>Área de Desenvolvimento Pessoal e Social:</b> - O grupo apresenta dificuldades em fazer silêncio durante a realização das atividades;</p> <p>- O grupo apresenta dificuldades na correta utilização da biblioteca da sala.</p> <p><b>Área de Expressão e comunicação</b></p> <p><b>Domínio da Expressão Plástica:</b> - A S. apresenta dificuldades na distinção das cores azul e verde;</p>	<p><b>Instituição:</b> Centro Escolar das Antas</p> <p><b>Sala:</b> C</p>		<p><b>Equipa Educativa:</b> Educadora: Isabel Tavares Assistente Operacional: Margarida Estagiárias: Anabela Silva e Helena Silva</p>		
	<p><b>Objetivos de Desenvolvimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Promover o desenvolvimento da motricidade global e fina</li> <li>Proporcionar o desenvolvimento da coordenação geral e da expressão corporal</li> <li>Promover a educação para a cidadania</li> <li>Potenciar o jogo simbólico através da dramatização</li> <li>Desenvolver a expressão plástica enquanto meio de representação e comunicação</li> <li>Desenvolver a capacidade de escuta e identificação de sons</li> <li>Fomentar o diálogo e o interesse em comunicar</li> <li>Promover situações de contagem e ordenação</li> <li>Estimular a curiosidade e o desejo de saber</li> </ul>				
<b>PLANO DE AÇÃO</b>					
	<b>SEGUNDA-FEIRA</b>	<b>TERÇA-FEIRA</b>	<b>QUARTA-FEIRA</b>	<b>QUINTA-FEIRA</b>	<b>SEXTA-FEIRA</b>
	<p><b>Domínio da Matemática:</b> <sup>1</sup> Acolhimento - marcação de presenças.</p>	<p><b>Domínio da Matemática:</b> <sup>1</sup> Acolhimento - marcação de presenças.</p>	<p><b>Domínio da Matemática:</b> <sup>1</sup> Acolhimento - marcação de presenças.</p>	<p><b>Domínio da Matemática:</b> <sup>1</sup> Acolhimento -marcação de presenças.</p>	<p><b>Domínio da Matemática:</b> <sup>1</sup> Acolhimento - marcação de presenças.</p>
	<p><b>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:</b></p>	<p><b>Domínio da Expressão Dramática:</b> <sup>7</sup> Ensaio da obra <i>Pedro e</i></p>	<p><b>Domínio da Expressão Motora:</b> <sup>10</sup> Sessão de motricidade</p>	<p><b>Domínio da Expressão Musical:</b> <sup>14</sup> Dança</p>	<p><b>Área de Conhecimento do Mundo:</b> <sup>17</sup> Apresentação das</p>

**Comentário [H3]:** Poderiam identificar o grupo de crianças e a(s) sua(s) idade(s)

**Comentário [H4]:** Poderiam reformular o objetivo

**Comentário [H5]:** Especifiquem

**Comentário [H1]:** Num ambiente calmo

**Comentário [H6]:** especifiquem

<p>- O F., T. M. e T. S. têm dificuldade em utilizar a tesoura;</p> <p>- O T. M. e T. S. apresentam dificuldades na representação da figura humana.</p> <p><b>Domínio da Expressão Motora:</b></p> <p>- O F. apresenta dificuldade em saltar a pés juntos;</p> <p>- O grupo apresenta dificuldade de equilíbrio na corda;</p>	<b>M A N H Ã</b>	<p><sup>2</sup> Exploração da obra <i>O som das cores</i>, de Paula Teixeira e Rita Correia.</p> <p>Higiene Lanche</p> <p><b>Domínio da Matemática:</b></p> <p><sup>3</sup> Contagem dos pacotes</p>	<p><i>o Lobo</i>, de Sergei Prokofiev.</p> <p>Higiene Lanche</p> <p><b>Domínio da Matemática:</b></p> <p><sup>3</sup> Contagem dos pacotes</p>	<p>global – jogos de movimento (AS e HS).</p> <p>Higiene Lanche</p> <p><b>Domínio da Matemática:</b></p> <p><sup>3</sup> Contagem dos pacotes</p>	<p>Higiene Lanche</p> <p><b>Domínio da Matemática:</b></p> <p><sup>3</sup> Contagem dos pacotes</p>	<p>plantas medicinais – exploração livre.</p> <p><b>Área de Formação Pessoal e Social:</b></p> <p><sup>18</sup> Colocação das mesas no refeitório.</p> <p>Higiene Lanche</p> <p><b>Domínio da Matemática:</b></p> <p><sup>3</sup> Contagem dos pacotes</p>
<p>- O grupo apresenta dificuldades na lateralidade;</p> <p><b>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:</b></p> <p>- As crianças com 5 anos apresentam dificuldades no desenho do numeral;</p> <p>- O T. M., a M. e a A. apresentam dificuldades de iniciativa de expressão oral.</p>	<b>M A N H Ã</b>	<p>de leite e registo. Recreio</p> <p><b>Domínio da Expressão Plástica:</b></p> <p><sup>4</sup> Registo da história.</p>	<p>de leite e registo. Recreio</p> <p><sup>8</sup> Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas de interesse.</p>	<p>de leite e registo. Recreio</p> <p><b>Domínio da Expressão Musical:</b></p> <p><sup>11</sup> <i>Canção do Dia do Pai</i>, de Margarida Fonseca Santos e Francisco Cardoso.</p> <p><b>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:</b></p>	<p>de leite e registo. Recreio</p> <p><b>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:</b></p> <p><sup>15</sup> Exploração da lengalenga tradicional: “A velha” (AS e HS).</p>	<p>de leite e registo. Recreio</p> <p><b>Área de Conhecimento do Mundo:</b></p> <p><sup>19</sup> Confeção de chás.</p> <p><sup>8</sup> Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas de interesse.</p>

**Comentário [H2]:** Que tipo de equilíbrio ??? estático/dinâmico???

<p><b>Interesses evidenciados</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O grupo apresenta interesse em aprender língua gestual;</li> <li>- O grupo apresenta motivação para atividades de expressão motora;</li> <li>- O grupo revela interesse pelas lengalengas;</li> <li>- Decorrente da visita de estudo, ao Palácio de Cristal, o grupo sugeriu fazer chás;</li> <li>- O grupo apresenta-se motivado para a construção do presente do dia do pai.</li> <li>- O grupo apresenta interesse em registar as atividades diárias;</li> <li>- O grupo evidencia interesse pela recolha de livros para a biblioteca da sala de atividades.</li> </ul> <p><b>Resultados de aprendizagem evidenciados</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O grupo revela maior autonomia nas rotinas diárias;</li> </ul>		Higiene	Higiene	<sup>12</sup> Diálogo relativo aos pais. Higiene	Higiene	Higiene
	<p style="text-align: center;"><b>T A R D E</b></p>	<b>ALMOÇO</b>				
Higiene		<p><b>Domínio da Expressão Plástica:</b></p> <p><sup>5</sup> Recorte de imagens de animais.</p> <p><b>Domínio da Expressão Musical:</b></p> <p><sup>6</sup> Atividade de exploração dos sons.</p>	<p><b>Domínio da Expressão Plástica:</b></p> <p><sup>9</sup> Construção de adereços para a peça <i>Pedro e o Lobo</i>, de Sergei Prokofiev.</p>	<p><b>Domínio da Expressão Plástica:</b></p> <p><sup>13</sup> Registo “o meu pai é...”.</p> <p><sup>8</sup> Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas de interesse.</p>	Higiene	<p><b>Domínio da Expressão Plástica:</b></p> <p><sup>16</sup> Elaboração do presente para o dia do pai.</p>

**Comentário [H9]:** Exploração de...

**Comentário [H7]:** Certificaram-se se todos os meninos têm pais?

**Comentário [H8]:** Com base nas propostas individuais/grupal das crianças/adultos???

<p>- As crianças com três anos apresentam uma participação ativa na resolução dos problemas apresentados; - O T. S. já não chorou quando solicitado para o registo das atividades.</p>						
--	--	--	--	--	--	--

**Recursos Pedagógicos:**

- **Gestão do Grupo:**
  - **Individual:** 3, 4, 13, 20, 21
  - **Pequeno grupo:** 5, 6, 16, 17, 18, 19
  - **Grande grupo:** 1, 2, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15
  
- **Gestão do Espaço:**
  - **Área de acolhimento:** 1
  - **Biblioteca escolar:** 2
  - **Mesas de trabalho:** 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20
  - **Todas as áreas de interesse:** 8
  - **Polivalente:** 10, 14
  - **Refeitório:** 18
  
- **Gestão dos Materiais:**
  - **1:** Quadro das presenças
  - **2:** Obra *O som das cores* de Paula Teixeira e Paulo **Correia**

**Comentário [H10]:** Convém referenciar a obra em questão

- **3:** Quadro de registo
- **4:** Papel, material de desenho
- **5:** Tesoura, folhas com imagens
- **6:** Computador, ficheiros de som, imagens de animais
- **7:** Leitor de CD, CD da peça *Pedro e o Lobo*, de Sergei Prokofiev.
- **9:** Cartão, tintas, fios de lã
- **10:** Arcos, cordas, bolas
- **11:** Leitor de CD, CD
- **13:** Papel, material de desenho
- **14:** Leitor de CD, CD
- **15:** Imagens de animais
- **16:** Cartão, tintas, tesouras, materiais reutilizáveis
- **17:** Plantas medicinais
- **19:** Jarro elétrico, jarros
- **20:** Copos
- **21:** Plantas medicinais, papel de celofane, tesoura, rafia, folhas, tesoura, furador, agrafador

**Áreas de conteúdo e domínios predominantes:**

**Área de Conhecimento do Mundo:** 2, 5, 6, 8, 17, 20

**Área de Desenvolvimento Pessoal e Social:** 2, 3, 8, 10, 14, 18

**Domínio da Matemática:** 3, 6, 18, 19

**Domínio da Expressão Plástica:** 4, 5, 9, 13, 16, 21

**Domínio da Expressão Motora:** 10, 14, 15

**Domínio da Expressão Musical:** 2, 6, 7, 11, 14, 15

**Domínio da Expressão Dramática:** 7, 14

**Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:** 2, 3, 4, 6, 8, 11, 12, 13, 15, 17

**Comentário [H11]:** De que tipo?  
Formato??

**Comentário [H12]:** Qual???

**Responsável pela dinamização das Atividades:**

AS – Anabela Silva

HS – Helena Silva

**Comentário [H13]:** Deverá existir uma coerência forte entre as necessidades e os objectivos formulados.  
Deverá existir uma relação forte entre os objectivos e as actividades.

Anexo A.2.1 – Planificação Semanal (25 de fevereiro a 1 de março)

**PLANIFICAÇÃO SEMANAL – 11 A 14 DE JUNHO DE 2013**

<p><b>Necessidades de desenvolvimento evidenciadas</b></p> <p><u>Área de Desenvolvimento Pessoal e Social:</u> - O grupo apresenta dificuldade ao nível da partilha de poder, nomeadamente no que concerne à utilização das áreas de interesse.</p> <p><u>Área de Expressão e Comunicação</u></p> <p><u>Domínio da Expressão Plástica:</u> - O F., T. M. e T. S. têm dificuldade ao nível da motricidade fina, nomeadamente na manipulação da tesoura;</p>	<p><b>Instituição:</b> Centro Escolar das Antas</p> <p><b>Sala:</b> C</p> <p><b>Faixa Etária:</b> 3 aos 6 anos</p> <p><b>N.º de crianças:</b> 25</p>		<p><b>Equipa Educativa:</b></p> <p><b>Educadora de Infância:</b> Isabel Tavares</p> <p><b>Assistente Operacional:</b> Margarida Costa</p> <p><b>Estagiárias:</b> Anabela Silva e Helena Silva</p>		
	<p><b>Objetivos de Desenvolvimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a participação ativa no diálogo;</li> <li>• Promover a comunicação através da expressão dramática;</li> <li>• Promover situações de contagem de objetos;</li> <li>• Identificar e nomear os segmentos do corpo humano;</li> <li>• Comunicar através da expressão plástica;</li> <li>• Interpretar o texto pictórico de obras literárias;</li> <li>• Explorar o carácter lúdico da linguagem através das rimas;</li> <li>• Desenvolver as noções topológicas (direita – esquerda; em cima – em baixo; ao lado de...);</li> <li>• Promover o contacto com a comunidade envolvente;</li> <li>• Promover a preservação da mini horta.</li> </ul>				
<b>PLANO DE AÇÃO</b>					
	<b>SEGUNDA-FEIRA*</b>	<b>TERÇA-FEIRA</b>	<b>QUARTA-FEIRA</b>	<b>QUINTA-FEIRA</b>	<b>SEXTA-FEIRA</b>
		<p><b>Área de Expressão e Comunicação,</b> <b>Domínio da Matemática:</b> <sup>1</sup>Acolhimento: marcação de presenças, indicação</p>	<p><b>Área de Expressão e Comunicação,</b> <b>Domínio da Matemática:</b> <sup>1</sup>Acolhimento: marcação de presenças, indicação</p>	<p><b>Área de Expressão e Comunicação,</b> <b>Domínio da Matemática:</b> <sup>1</sup>Acolhimento: marcação de presenças, indicação</p>	<p><b>Área de Expressão e Comunicação,</b> <b>Domínio da Matemática:</b> <sup>1</sup>Acolhimento: marcação de presenças, indicação</p>



<p>interferem na germinação de uma semente.</p> <p><b>Interesses evidenciados</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O grupo apresenta interesse em aprender língua gestual;</li> <li>- O grupo apresenta motivação para atividades de expressão motora;</li> <li>- O grupo evidencia interesse pelo conhecimento do interior do corpo humano;</li> <li>- O grupo encontra-se motivado para a atividade semanal de <b>colocação dos objetos nas mesas</b> do refeitório;</li> <li>- O grupo apresenta-se motivado para a exploração do caráter lúdico da linguagem, através de adivinhas, rimas e lengalengas;</li> <li>- O grupo apresenta-se motivado para a escuta de obras literárias e não literárias;</li> </ul>	<p><b>A N H Ã</b></p>		<p><b>Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Matemática:</b>  <sup>3</sup>Contagem dos pacotes de leite e respetivo registo.</p> <p>Recreio</p> <p><b>Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Expressão Dramática:</b>  <sup>4</sup>Ensaio da obra <i>Pedro e o Lobo</i>, de Sergei Prokofiev.</p> <p>Higiene</p>	<p><b>Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Matemática:</b>  <sup>3</sup>Contagem dos pacotes de leite e respetivo registo.</p> <p>Recreio</p> <p><b>Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:</b>  <sup>6</sup>Exploração da obra <i>Sebastião</i>, de Manuela Bacelar, através da criação do texto linguístico (AS).</p> <p>Higiene</p>	<p>Higiene</p>	<p><b>Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Matemática:</b>  <sup>5</sup>Contagem dos pacotes de leite e respetivo registo.</p> <p>Recreio</p> <p><b>Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Expressão Dramática:</b>  <sup>12</sup>Dramatização de obras conhecidas pelo grupo, através da técnica de sombras chinesas e fantoches (AS e HS).</p> <p>Higiene</p>
<b>ALMOÇO</b>						

<p>- O grupo apresenta-se motivado para atividades realizadas na área de acolhimento;</p> <p>- O grupo apresenta-se motivado para a construção de uma mini horta na sala de atividades;</p> <p>- O grupo apresenta-se interessado na exploração da segmentação silábica do nome dos colegas;</p> <p>- O grupo apresenta-se motivado para a exploração da técnica de expressão dramática</p> <p>- sombras chinesas;</p> <p>- O grupo apresenta-se motivado para a apresentação da coreografia da música Paka Waka.</p> <p><b>Resultados de aprendizagem evidenciados</b></p> <p>- O grupo evidencia-se mais calmo, durante a realização das atividades pedagógicas;</p>	<p style="text-align: center;"><b>T A R D E</b></p> <p style="text-align: center;"><b>T A R D E</b></p>		<p>Higiene</p> <p><b>Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Expressão Dramática:</b></p> <p><sup>4</sup>Ensaio da obra <i>Pedro e o Lobo</i>, de Sergei Prokofiev.</p>	<p>Higiene</p> <p><b>Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Expressão Plástica:</b></p> <p><sup>7</sup> Registo da obra <i>Sebastião</i>, de Manuela Bacelar, através da pintura em caixas de ovos (AS e HS).</p>	<p>Higiene</p> <p><b>Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Expressão Motora:</b></p> <p><sup>9</sup>Sessão de motricidade global. Dança sincronizada: <i>Paka Waka</i> (IT, AS e HS).</p>	<p>Higiene</p> <p><b>Área de Formação Pessoal e Social:</b></p> <p><sup>13</sup>Escolha das atividades a figurarem no blogue do grupo (HS).</p> <p><b>Área de Formação Pessoal e Social:</b></p> <p><sup>14</sup>Avaliação semanal das atividades pedagógicas desenvolvidas e respetivo registo, no quadro a este fim destinado (HS).</p> <p><sup>15</sup>Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas de interesse.</p>
--	---	--	---	--	---	--

<p>- O grupo apresenta-se autónomo no que concerne à resolução de conflitos;</p> <p>- O grupo respeita as regras dos jogos, em pequeno e grande grupo;</p> <p>- O S. e o T.S. apresentam-se mais participativos, verbalizando as suas opiniões;</p> <p>- O grupo evidencia-se apto na segmentação silábica de termos terminados em consoante, como por exemplo Rafael [Ra/fa/e/le];</p> <p>- O grupo respeita o número de elementos por área de interesse;</p> <p>- O grupo evidencia facilidade na distinção dos conceitos semear e plantar;</p> <p>- O grupo nomeia e identifica os segmentos do corpo humano.</p>						
--	--	--	--	--	--	--

**Recursos Pedagógicos:**

- **Gestão do Grupo:**

- **Individual:** 3, 7, 15
- **Pequeno grupo:** 7, 11, 12, 15
- **Grande grupo:** 1,2, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 13, 14

- **Gestão do Espaço:**

- **Área de acolhimento:** 1, 6, 12
- **Mesas de trabalho:** 3, 7, 13, 14
- **Todas as áreas de interesse:** 15
- **Polivalente:** 9, 10
- **Biblioteca Escolar:** 2, 4, 5
- **Refeitório:** 11
- **Biblioteca Almeida Garrett:** 8
- **Departamento de Educação Ambiental:** 2

- **Gestão dos Materiais:**

- **1:** Quadro de presenças, quadro dos dias do mês, canetas de feltro.
- **3:** Quadro de registo e canetas de feltro
- **4:** Leitor de CD e cd incorporado na obra *Pedro e o Lobo (Prokofiev)*, Munõz, E. e Cassuto, Á. (1990). *Pedro e o Lobo (Prokofiev)*. Lisboa: Nova Filarmónica Portuguesa.
- **5:** Leitor de CD e cd incorporado na obra *Pedro e o Lobo (Prokofiev)*, Munõz, E. e Cassuto, Á. (1990). *Pedro e o Lobo (Prokofiev)*. Lisboa: Nova Filarmónica Portuguesa, roupas para caracterização, cenários, instrumentos musicais.
- **6:** Bacelar, M. (2005). *Sebastião*. Colecção Tretas e Letras / Série Triciclo Voador. Porto: Edições Afrontamento.
- **7:** 25 caixas de ovos, tinta guache e pincéis.
- **9:** Leitor de CD e cd incorporado na obra *As canções dos miúdos*. Porto Editora (2008). *As canções dos miúdos*. Colecção Os Miúdos (Multimédia). Porto: Porto Editora.
- **10:** 12 Segmentos do corpo humano, elaborados em cartão, 2 Cubos, 8 Cordas, 12 Arcos, 4 Cones, Leitor de CD e cd integrado na obra “Panda Vai à Escola”, faixa “Caça, Ombros, Joelhos e Pés”, da Editora Polydor, e cd incorporado na obra musical *Histórias de Encantar*. Santos, M. F. (2006). *Histórias*

*de Encantar*. Lisboa: Juventude Musical Portuguesa.

- **12:** Tela de sombras chinesas, fantocheiro, fantoches e cartões coloridos.
- **13:** Computador com ligação à internet.
- **14:** Quadro de registo e canetas de feltro.

### **Áreas de conteúdo e domínios predominantes:**

**Área de Conhecimento do Mundo:** 1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 13, 15

**Área de Desenvolvimento Pessoal e Social:** 1, 2, 3, 11, 13, 14, 15

**Área de Expressão e Comunicação:**

**Domínio da Matemática:** 1, 3, 9, 11, 15

**Domínio da Expressão Plástica:** 1, 3, 7, 15

**Domínio da Expressão Motora:** 1, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 15

**Domínio da Expressão Musical:** 4, 5, 8, 10

**Domínio da Expressão Dramática:** 4, 5, 8, 11, 12, 15

**Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:** 1, 3, 4, 5, 6, 7, 12, 13, 15

### **Responsável pela dinamização das atividades:**

IT – Educadora de Infância Isabel Tavares

AS – Estagiária Anabela Silva

HS – Estagiária Helena Silva



**GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA  
SUPERVISIONADA**

**Instituição Cooperante:** Centro Escolar das Antas

**Orientador Cooperante:** Isabel Tavares **Sala:** C

**Díade:** Anabela Silva e Helena Silva

**Data da observação:** 15/03/2013

**Síntese das evidências que emergiram da reflexão retrospectiva e que sustentam a atividade pedagógica**

O grupo evidencia interesse pela construção de um castelo com formas geométricas. Este interesse emergiu de uma criança (L.) através da verbalização, sendo posteriormente partilhado pelo grupo.

A par deste interesse, através da observação reflexiva detetamos a necessidade de uma abordagem mais específica aos princípios lógicos: classificação (ordenação, seriação); sequências e formação de padrões, uma vez que algumas crianças demonstram dificuldade em mobilizá-los aquando da exploração dos jogos, existentes na sala de atividades.

Tendo em conta esta observação e a reflexão partilhada com a Orientadora Cooperante revelou-se pertinente desenvolver uma atividade cujo foco pedagógico se centrasse no desenvolvimento dos princípios lógicos. Por conseguinte, desenvolvemos uma atividade tendo em consideração os interesses das crianças, uma vez que na fase final da mesma as crianças têm a oportunidade de construir um castelo utilizando o material estruturado (blocos lógicos), bem como as necessidades de desenvolvimento evidenciadas pelas mesmas.

**Atividade pedagógica**

(cf. Anexo A - Planificação da atividade pedagógica: exploração do material estruturado Blocos Lógicos)

**Área(s) e domínio(s) de conteúdo predominante(s)**

Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática

**Quais são os objetivos da atividade pedagógica?**

**Área de Formação Pessoal e Social**

**Comentário [H1]:** Formulados em função do agente educativo ou do educando

- Estimular a colaboração das crianças em atividades de pequeno grupo.

### **Área de Expressão e Comunicação**

#### **- Domínio da Matemática:**

- Promover o desenvolvimento dos princípios lógicos: classificação (formar conjuntos, seriar, ordenar), sequências e formação de padrões;
- Promover situações de contagem e ordenação;
- Descrever objetos do meio ambiente utilizando os nomes das formas geométricas (triângulo, quadrado, retângulo e círculo);

#### **- Domínio da Expressão Motora:**

- Desenvolver a motricidade fina através da manipulação de objetos.

#### **- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:**

- Fomentar o diálogo e o interesse em comunicar.

### **Que estratégias e recursos pedagógicos vão ser usados? Fundamente**

#### Estratégias:

Divisão do grupo em dois: crianças com 3 e 4 anos e crianças com 4 e 5 anos, de acordo com as evidências de desenvolvimento apresentadas. Enquanto uma parte do grupo desenvolve a atividade as restantes crianças procedem ao registo do filme *A Aventura do Ovo da Páscoa*, de John Williams, visualizado no dia anterior.

A exploração do material principiará por uma exploração livre de forma que a criança se aperceba das características do mesmo, bem como se familiarize com o material. Posteriormente, a exploração será orientada pela estagiária através do estímulo à participação ativa das crianças no desenvolvimento das atividades.

#### Recursos:

- Blocos lógicos – material estruturado;
- Saco preto e opaco.

A escolha do material estruturado (blocos lógicos) deveu-se às potencialidades do mesmo, uma vez que, para além de privilegiar atributos de natureza matemática como a forma, o tamanho e a espessura potencia o contacto com o atributo cor essencial para o desenvolvimento da criança.

Assim, e tendo em conta os objetivos da atividade pedagógica consideramos que este será o material mais adequado.

A utilização de um saco preto e opaco no jogo de sistematização deve-se ao facto de através do mesmo não ser possível à criança escolher a peça de acordo com as suas preferências. Uma vez que o objetivo da atividade se remete à descrição de atributos de uma determinada peça será, pedagogicamente, mais

**Comentário [H2]:** Deverão procurar enriquecer a fundamentação

enriquecedor se esta for retirada aleatoriamente.

**Prevê dificuldades no desenvolvimento da atividade? Se sim, como espera resolvê-las?**

Uma das dificuldades que prevemos localiza-se na gestão da participação oral do grupo, já que através do desenvolvimento de outras atividades foi notória a dificuldade de cumprimento das regras de participação oral. Para fazer face a esta dificuldade a estagiária, inicialmente, lembrará as regras de participação oral.

Prevemos dificuldades ao nível da iniciativa de participação oral, por parte de algumas crianças, como o T. M., T. S. e o F.. Estas crianças apresentam dificuldades de comunicação verbal, tanto voluntária como solicitada, exigindo uma atenção especial no que respeita à sua estimulação.

**Anexo A- Planificação da atividade pedagógica: *Exploração do material estruturado Blocos Lógicos***

**Instituição:** Centro Escolar das Antas

**Sala:** C

**Faixa Etária:** 3 aos 6 anos

**Nº de crianças:** 25

**Equipa Educativa:**

**Educadora:** Isabel Tavares

**Assistente Operacional:** Margarida Costa

**Estagiárias:** Anabela Silva e Helena Silva

	Planificação da atividade pedagógica	Recursos
--	--------------------------------------	----------



<b>Desenvolvimento da atividade pedagógica</b>	<p><b>b) Ativação do conhecimento prévio dos alunos</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Tem muitas peças o nosso material, alguém me sabe dizer como são?</li><li>• Quais as suas cores? E as suas formas?</li><li>• Serão todas do mesmo tamanho? E da mesma espessura?</li></ul> <p>-Vamos jogar um jogo, eu vou pedir uma peça descrevendo-a e todos temos que a levantar.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Quero uma peça amarela;</li><li>• Quero uma peça quadrada;</li><li>• Quero uma peça amarela e quadrada;</li><li>• Quero uma peça azul, triangular e pequena.</li><li>• Quero uma peça vermelha, quadrada, grande e fina.</li></ul>	
--	--	--

	<p><b>c) Indicação das condições de realização da(s) tarefa(s)</b></p> <p>- <u>Jogo do intruso:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vou colocar à minha frente três peças e temos que descobrir qual das três é a intrusa.</li> <li>• Alguém sabe o que é o intruso? (É aquele que não é “igual” aos outros).</li> </ul> <p>A estagiária exemplifica apresentando dois quadrados grandes e finos amarelos e um quadrado pequeno fino e amarelo. Neste momento as crianças têm que identificar qual a peça e qual a propriedade que difere relativamente às restantes peças.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual é diferença entre estas peças?</li> <li>• São todas da mesma forma? Da mesma cor? E do mesmo tamanho e espessura?</li> </ul>	<p>- 2 Caixas de Blocos Lógicos;</p>
--	---	--------------------------------------

<b>Desenvolvimento da atividade pedagógica</b>	<p>- <u>Jogo da minhoca especial</u>:</p> <p>A estagiária conta a história da minhoca especial:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoje encontrei uma minhoca muito especial, o corpo dela era todo colorido e tinha muitas formas iguais, da cauda até à cabeça. A minhoca começava assim: quadrado amarelo grande e grosso, triângulo vermelho grande e grosso e círculo azul grande e grosso e repetia sempre as peças por esta ordem.</li> </ul> <p>A estagiária coloca as três primeiras peças no centro da mesa pedindo a uma criança de cada vez que coloque a peça seguinte, refletindo sempre, em grande grupo, sobre a possibilidade de ser ou não ser a peça selecionada por cada criança.</p> <p>Na fase posterior, a estagiária refere que a minhoca estava completa quando tivesse 12 peças. Deste modo, as crianças têm de retirar as peças que se encontram em excesso.</p> <p>Na fase final, a estagiária indica que a cabeça era especial mas não sabe como era, a minhoca apenas lhe dissera que a forma da sua cabeça era a única que não tinha no seu corpo.</p>	
--	---	--

Sistematização	<p><b>d) Realce para as produções diferenciadas dos estudantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Até agora construímos uma minhoca com as peças dos blocos lógicos, mas será que conseguimos construir outras figuras? Vamos tentar?</li> <li>• O L. na semana passada disse que queria construir um castelo com figuras geométricas. Acham que conseguimos? Vamos tentar?</li> <li>• Agora para terminar vamos jogar o jogo do <i>STOP!</i>.</li> <li>• Na minha mão tenho um saco preto com peças de blocos lógicos no seu interior, escolhidas aleatoriamente. Vamos circular o saco por cada criança e quando eu disser <i>STOP!</i> a mesma tira uma peça e descreve a peça. Caso se esqueça de alguma característica todos ajudamos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 Caixas de Blocos Lógicos;</li> <li>- Saco preto opaco.</li> </ul>
----------------	--	--



**GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA  
SUPERVISIONADA**

**Comentário [PCJ1]:** GPO muito longo!!!

**Instituição Cooperante:** Centro Escolar das Antas  
**Orientador Cooperante:** Educadora de Infância Isabel Tavares **Sala:** C  
**Díade:** Anabela Silva e Helena Silva  
**Data da observação:** 09/05/2013

**Síntese das evidências que emergiram da reflexão retrospectiva e que sustentam a atividade**

**Pedagógica**

Decorrente do processo contínuo e sistemático de reflexão (Schön, cit. por Alarcão, 1996), evidenciei que o grupo de crianças se apresenta motivado para o desenvolvimento do jogo simbólico, após o desenvolvimento de algumas atividades da Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Expressão Dramática, bem como o notório interesse no que concerne à escolha da área da casa, nos momentos de jogo espontâneo.

Similarmente, evidenciei que o grupo de crianças se apresenta motivado para a audição (através da leitura por parte do adulto) e exploração de obras literárias, nomeadamente álbuns para a infância, sendo notório o seu empenho e interesse no decorrer das mesmas bem como para a utilização e aprendizagens de novas palavras em língua gestual. Considero, também, que o grupo demonstra dificuldades ao nível da coordenação espacial, não obstante o conjunto de atividades desenvolvidas tendo como finalidade colmatar esta dificuldade.

Tendo em conta que, “na expressão dramática infantil, havendo mais dificuldades em que sejam as próprias crianças a escolher os seus temas, é mais frequente ser o [educador] a sugeri-los” (Sousa, 2003:54), selecionei a obra *Hellen: A menina do silêncio e da noite*, de Anne Marchon e Colette Camil [...] relacionada com a temática da deficiência visual e auditiva, apresentando uma nova forma de leitura, o sistema de leitura com o tato, braille. A escolha desta temática funda-se na limitação que os indivíduos com cegueira apresentam ao nível da visão, bem como na valorização de todos os outros sentidos. Resulta, ainda, de uma experiência partilhada pela educadora de infância Isabel Tavares, decorrente de uma formação na qual se exemplificava o trabalho a desenvolver com crianças

cegas e surdas, momento que despertou grande interesse no grupo. Paralelamente, surge da motivação evidenciada pelo grupo aquando de uma palestra, organizada por um encarregado de educação relativa à área da língua gestual.

Pretendo através de várias possibilidades de jogo simbólico proporcionar a consciencialização da necessidade do respeito pelo outro, pela experimentação da *diferença*, uma vez que, tal como consignam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, 1997:60), “a intervenção do educador permite um alargamento do jogo simbólico através de sugestões que ampliam as propostas das crianças, criam novas situações de comunicação, novos “papéis” e sua caracterização”.

Com a presente atividade pedagógica pretendo, ainda, valorizar o jogo, enquanto momento por excelência de construção de conhecimento, tal como defende a perspectiva do modelo *High Scope* “enquanto se diverte, brinca, interage com pessoas e materiais, a criança realiza experiências que lhe permitem construir um conhecimento do mundo que a cerca. Apropria-se progressivamente, desde o seu nascimento, de conhecimentos e desenvolve capacidades que lhe permitem realizar atividades próprias com características diferenciadas” (Lino, 1998:195). Neste sentido, “o jogo faz de conta é uma das categorias de jogo identificadas por Piaget e outros autores como um sinal de desenvolvimento cognitivo (Piaget, 1951; Smilansky, 1968). As crianças progredem de um *jogo repetitivo* simples, envolvendo movimentos musculares (como fazer rolar um bola), para três formas progressivamente mais complexas: *jogo de construção* (construir uma torre de blocos), depois *jogo faz-de-conta* (brincar aos médicos) e *jogos formais com regras* (jogo da macaca e berlindes)” (Papalia, *et al*, 2001:366).

Sustento, ainda, a actividade pedagógica no reconhecimento do extraordinário valor educativo da Expressão Dramática, para a criança, uma vez que “ajuda-a eficazmente no seu processo de desenvolvimento bio-psico-sócio-motor, pondo em jogo a sua expressividade, a sua criatividade e a sua consciência de valores ético-morais e estéticos, ao mesmo tempo que a ajuda na sua relação social, dado que as actividades de expressão dramática em grupo implicam a cooperação de todos os membros, unindo as suas acções para conseguirem o fim comum” (Sousa, 2003:33). Sendo que, por conseguinte, “a finalidade dos exercícios/jogos de expressão dramática é proporcionar à criança meios para um mais completo e harmonioso desenvolvimento, através da expressão, da criatividade e da comunicação artística” (Reis, 2005:21).

### **Atividade pedagógica**

A atividade pedagógica será organizada em três fases: leitura e exploração da obra *Hellen: a menina do silêncio e da noite*, de Anne Marchon e Colette Camil; visualização do recurso audiovisual *Hellen Keller, Heróis Clássicos*, de Richard Rich; jogo simbólico relativo à questão problema *será que conseguimos ver de olhos fechados?*.

A fase da atividade pedagógica, alvo da observação do Supervisor, será a terceira. Esta consistirá na resolução da questão problema *será que conseguimos ver de olhos fechados?*. Tendo em conta as hipóteses indicadas pelo grupo, serão apresentadas as vendas de tecido, de modo a promover uma atividade onde se desenvolva o jogo simbólico. Neste sentido, as crianças utilizarão as vendas de tecido, de modo a obstruir a sua visão, tentando identificar os objetos recolhidos por outra criança, no interior da sala de atividades, bem como alguns frutos acondicionados numa cesta, coberta com um pedaço de tecido.

### **Área(s) e domínio(s) de conteúdo predominante(s)**

Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Expressão Dramática.

Comentário [PCJ2]: Apenas esta área?

### **Quais são os objetivos da atividade pedagógica?**

#### **Área de Formação Pessoal e Social**

- Promover a interajuda;
- Fomentar atitudes de respeito pelo outro;
- Desenvolver a segurança e confiança em si e no outro;

#### **Área de Expressão e Comunicação**

##### **- Domínio da Expressão Dramática:**

- Promover a comunicação através do corpo;
- Promover a recriação de experiências da sua vida e dos outros;

##### **- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:**

- Promover o contacto com o sistema de leitura com o tato;
- Contactar com a variante do português europeu, português do Brasil;
- Promover a participação ativa no diálogo;
- Desenvolver a capacidade de interpretação de ilustrações;

##### **- Domínio da Matemática:**

- Promover a identificação das noções topológicas (direita – esquerda; em

cima – em baixo; ao lado de...);

**- Domínio da Expressão Motora:**

- Desenvolver a capacidade de memorização de um espaço físico delimitado;

**Conhecimento do Mundo**

- Promover o contacto com outras formas de comunicação.

**Que estratégias e recursos pedagógicos vão ser usados? Fundamente.**

**Estratégias:**

Optei pelo desenvolvimento de uma atividade pedagógica organizada em três fases: leitura e exploração da obra *Hellen: a menina do silêncio e da noite*, de Anne Marchon e Colette Camil, integrada na Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; visualização do recurso audiovisual *Hellen Keller, Heróis Clássicos*, de Richard Rich, integrado da Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Domínio da Matemática; jogo simbólico relativo à questão problema *será que conseguimos ver de olhos fechados?*, integrado na Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Expressão Dramática, uma vez que esta representa, para a criança, como “um meio de descoberta de si e do outro” (Silva, 1997:59).

Será privilegiada a articulação de áreas de conteúdo e domínios, uma vez que o desenvolvimento da criança não pode ser perspectivado como fragmentado mas “como a integração dos saberes, opção educativa que recusa a sua compartimentação e encara a educação como um processo interativo cujo agente é, antes de mais [a criança]” (Maior, 1991:61). Paralelamente, o mesmo é defendido por Melo (2005:17), ao afirmar que “a integração pode ser realizada através do estabelecimento de relações didáticas entre os vários saberes”.

Bem como por Silva Santos (1989:31), cit. por. Oliveira (2007:62), uma vez que considera que, no contexto atual, “o que mais importa é a autêntica intenção educativa de fundo, aquela em que se consideram as actividades de feição expressiva, criativa, estática, intimamente implícitas na formação integral e humanista das crianças”.

A exploração da obra *Hellen: a menina do silêncio e da noite*, de Anne Marchon e Colette Camil, será subdividida em três momentos: pré-leitura, leitura e pós-leitura., revelando-se, a mesma, essencial numa perspectiva de desenvolvimento do conhecimento do mundo (Duarte, 2008).

O primeiro momento, de pré-leitura permitirá ao grupo antecipar o

conteúdo da obra em análise. Neste sentido, selecionei a exploração dos elementos paratextuais capa e contra capa, uma vez que estimulam o trabalho de previsão. No que respeita ao segundo momento, a leitura, será desenvolvida de forma contínua e acompanhada pela visualização do texto pictórico, uma vez que o mesmo se apresenta essencial à compreensão global da obra, tal como defende José António Gomes (2011:1) “o discurso linguístico [...] e o pictórico se conjugam, interagem, mutuamente se completam e confluem na construção da significação e da narratividade”. O último momento, de pós leitura consistirá na exploração táctil do livro, na apresentação do braille, da sua origem e utilidade bem como da sua utilização. O objetivo primordial localiza-se na promoção da participação oral por parte das crianças, uma vez que se afigura relevante criar situações em que o seu impacto possa dar a oportunidade de ir provocando “situações que motivem as crianças a comunicar [...] nas rotinas que vivenciam [...] evoluindo progressivamente e alargando-se a contextos diversificados” (Sim-Sim. *et al.*, 2008:32).

A segunda fase da atividade pedagógica consistirá na visualização da adaptação da história de vida de Hellen Keller, da autoria de Richard Rich. A utilização do recurso audiovisual apresenta-se não como uma ilustração da obra em análise mas uma ampliação, através do entrosamento de dois elementos ilustração e discurso, imagem e som. Neste sentido, a visualização do material audiovisual será integrada na criação de um novo espaço, *o cinema*, potenciado de múltiplas aprendizagens no Domínio da Matemática, uma vez que perspetivo ser da responsabilidade do adulto “estimular o desenvolvimento matemático das crianças, proporcionando-lhes um ambiente rico em linguagem, onde o pensamento é encorajado, onde a originalidade é valorizada e as explorações apoiadas” (NCTM, 2007:84). Através da utilização de bilhetes de cinema, com lugares estipulados será possível analisar as estratégias diferenciadas de orientação espacial, das crianças. Trata-se, por conseguinte, de uma oportunidade de relacionamento da Matemática com o mundo real, tal como defendem Matos e Serrazina (1996:265) “parece essencial que a geometria seja uma das formas privilegiadas de adquirir uma intuição e uma orientação espacial crucial para o mundo moderno”. Esta opinião é, ainda, partilha por Mendes e Delgado (2008:10-11) que consideram que é “importante que, no jardim-de-infância, sejam realizadas tarefas que envolvam a identificação do local onde se encontra determinado objecto, a descrição e identificação de caminhos e análise da posição do objecto”. A orientação espacial tem sido considerada como uma esfera central, cujas competências, incluindo a

capacidade ativa de procurar informações pertinentes, estão presentes desde o nascimento (Moreira e Oliveira, 2003). De acordo com Ponte e Serrazina (2000) o raciocínio espacial está presente em todas as tarefas do quotidiano. Por conseguinte, sem o pensamento espacial bem desenvolvido e sem o seu próprio vocabulário para descrever relações geométricas, é difícil comunicar sobre as posições e relações entre dois ou mais objetos, dar e receber indicações para chegar a um determinado lugar, completar tarefas ou imaginar as mudanças que podem ocorrer quando as figuras são divididas, associadas ou mudadas de posição no espaço.

A terceira fase de desenvolvimento da atividade pedagógica será constituída pelo jogo simbólico, associado à questão problema *será que conseguimos ver de olhos fechados?*. Uma vez que, de acordo com Hohmann e Weikart (2009:477) “a criatividade inerente à brincadeira de faz-de-conta” apresenta-se “bastante satisfatória para as jovens crianças”, bem como desenvolvem apresentações a partir de experiências reais, na medida em que “fortalece as suas imagens mentais e torna mais vivo o significado por detrás dos símbolos que encontram no mundo. [...] ganham uma compreensão mais profunda das coisas reais que estão a tentar representar” (*Ibidem*). Será, deste modo, mobilizada a estratégia de resolução de problemas, sendo que o processo de investigação do problema deve ser desenvolvido pelas próprias crianças, para que se apropriem do processo reflexivo que deve ser posto em marcha, tal como defende Vilarinho (1983), cit. por Roldão (1995).

De acordo com Silva (1997:60) “dialogar com as crianças sobre qual o material necessário, como o adaptar e transformar e o que acrescentar para corresponder aos interesses e necessidades do grupo, são meios de enriquecer os matérias e situações de jogo simbólico”. Neste sentido, será apresentada a temática a desenvolver, sendo o grupo questionado relativamente a todos os matérias a utilizar, de acordo com a questão problema.

Todas as estratégias enunciadas terão em consideração a diferenciação pedagógica, tal como consignam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar que “assentam [...] na exigência de resposta a todas as crianças, o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo” (Silva, 1997:14), de modo a desenvolver uma prática profissional inclusiva.

Recursos:

- Obra *Hellen: a menina do silêncio e da noite*, de Anne Marchon (texto linguístico) e Colette Camil (texto pictórico);
- Computador com projetor multimídia, integrado, e filme *Hellen Keller: Heróis Clássicos*. NEST Family Entertainment and Rich Animation Studios. Produzido e dirigido por Richard Rich.
- 25 Bilhetes de cinema;
- 25 Fitas de tecido (vendas);
- Objetos diversos da sala de atividades;
- Frutos (laranja, banana, maçã, kiwi, limão);
- Cesta de vime;
- Pedaco de tecido.

A obra *Hellen: a menina do silêncio e da noite*, de Anne Marchon e Colette Camil, foi selecionada tendo em conta as possibilidades que apresenta, uma vez que se trata de uma obra que utiliza o código linguístico, a língua gestual e o braille, como forma integradora e inclusiva de todos. De modo a promover um momento de reconto da obra será criado um espaço de visualização, o *cinema*, da adaptação da história de vida de Hellen Keller, em formato audiovisual, dublado em português do Brasil, o que se apresenta como uma nova potencialidade de aprendizagem, pelo contacto com uma variante do português europeu. Neste sentido, considero importante a utilização dos registos audiovisuais uma vez que se “são meios de expressão individual e colectiva e também meios de transmissão do saber e da cultura que a criança vê como lúdicos e aceita com prazer (Silva, 1997:72). Paralelamente, o *cinema*, através da utilização de bilhetes com lugares determinados, permitirá desenvolver estratégias de orientação espacial, quer através das estratégias particulares de cada criança quer através do meu questionamento.

As fitas de tecido (vendas) serão utilizadas na atividade pedagógica de resolução da questão problema “será que podemos ver de olhos fechados?”. Neste sentido, foram construídas com tecido fitas adequadas aos diferentes níveis etários, de modo que possam ser utilizadas por todas as crianças. Por se tratar de fitas de tecido, poderão, facilmente, ser higienizadas, contribuindo para o bem estar do grupo. Os materiais utilizados, no desenvolvimento da terceira fase da atividade pedagógica, serão selecionados por uma criança, de entre os materiais disponíveis na sala de atividades, ambiente familiar da criança, quer de frutos por mim disponibilizados. Os frutos não se encontrarão acessíveis às crianças, através da

visão, uma vez que estarão reunidos numa cesta de vime, resguardada por um pedaço de tecido.

**Prevê dificuldade no desenvolvimento da atividade? Se sim, como espera resolvê-las?**

Uma das dificuldades que antecipo localiza-se na gestão da participação oral do grupo. Tal previsão sustenta-se na reflexão desencadeada através do desenvolvimento de outras atividades pedagógicas, uma vez que o grupo, principalmente o H. e o R., evidenciam dificuldades ao nível da autoregulação da participação oral. Para fazer face a esta dificuldade, inicialmente, relembrei as regras de participação oral. Paralelamente, prevejo dificuldade ao nível da participação oral por parte de algumas crianças, como a L. R., T. M. e T., uma vez que as mesmas apresentam dificuldades ao nível da participação verbal, tanto voluntária como solicitada, exigindo uma atenção especial no que respeita à sua estimulação.

Antecipo dificuldades no que concerne à exemplificação das palavras em língua gestual presentes na obra *Hellen: a menina do silêncio e da noite*, de Anne Marchon e Colette Camil, uma vez que, não obstante o contacto já estabelecido com a mesma, considero que ainda não construi competências proficuas a esse nível. Contudo, tendo em conta a motivação do grupo e a preparação prévia considero que tal dificuldade poderá ser colmatada.

Uma das dificuldade que antecipo localiza-se na identificação do lugar correspondente ao bilhete atribuído, por parte das crianças. Neste sentido, a escolha do lugar de cada criança será orientada por mim, uma vez que entrará no *cinema* uma criança de cada vez, de modo a que possa visualizar as diferentes estratégias de procura do lugar atribuído.

Prevejo dificuldades no desenvolvimento da atividade ao nível da confiança das crianças perante a colocação da venda. Caso se verifique, solicitarei a uma criança que se voluntarie para ser a primeira da colocar a venda, exemplificando o que sente com a mesma. Paralelamente, prevejo dificuldade ao nível do tempo de espera para a experimentação das crianças, bem como à possibilidade, ou não, de experimentação por parte de todas as crianças. Prevejo ainda dificuldades no que concerne à gestão do grupo no sentido de não fornecer pistas ou indicar o nome do objeto, que a criança que se encontra coma venda, pretende adivinhar. Neste sentido, enfatizarei as regras do jogo, sempre que se afigurar necessário.

### Referências Bibliográficas:

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Barros, M. e Palhares, P. (2001). *Emergência da Matemática no Jardim-de-Infância*. Coleção Infância. Vol.2. Porto: Porto Editora.
- Gomes, J. (2011). *Literatura para a Infância e a Juventude em Portugal: das novas tendências ao discurso crítico*. Conferência proferida no Colóquio Internacional de Literaturas de Língua Portuguesa. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Hohmann, M., e Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marchon, A.; Camil, C. (1988). *Hellen, a menina do silêncio e da noite*. Porto: Desabrochar Editorial.
- Melo, M. (2005). *A Expressão Dramática: À Procura de Percursos*. Coleção Horizonte Universitário. Lisboa: Livros Horizonte.
- Matos, J.; Serrazina, M. (1996). *Didáctica da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mendes, M.; Delgado, C. (2008). *Geometria, Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Moreira, D.; Oliveira, I. (2003). *Iniciação à matemática no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- NCTM (2007). *Princípios e Normas para a matemática escolar*. (Tradução portuguesa de Principles and standards for school mathematics, 2000). Lisboa: APM.
- Papalia, D., Olds, S., Seldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Ponte, J. P., & Serrazina, L. (2000) *Didáctica da Matemática do 1º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, L. (2005). *Expressão Corporal e Dramática*. Lisboa: Produções Editoriais, Lda.
- Rich, R. (2001). *Hellen Keller: Heróis Clássicos*. NEST Family Entertainment and Rich Animation Studios. Consultado em 04/05/2013 de <http://www.youtube.com/watch?v=SwaW21NCgF4>.
- Roldão, M. (1995). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo: Fundamentos e Estratégias*.

Lisboa: Texto Editora.

Silva, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento de Educação Básica.

Sim-Sim, I. (org.) (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.

Sousa, A. (2003). *Expressão Dramática e Teatro – A Expressão Dramática. Educação Pela Arte e Artes na Educação, 2º Volume – Drama e Dança*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

#### **Webgrafia**

Duarte, I. (2008). *Ensino da língua portuguesa em Portugal: o texto, no cruzamento dos estudos linguísticos e literários*. Consultado em 05/04/2012 de <http://www.filologia.org.br/ixfelin/trabalhos/pdf/32.pdf>.

Maior, I. (1991). *Literatura Infantil: Uma Abordagem Integradora*. Aprender n.º 14. Consultado em 05/04/2013 de [www.esep.pt/aprender/index.php/.../16-revista-aprender-n-14?](http://www.esep.pt/aprender/index.php/.../16-revista-aprender-n-14?)

Oliveira, M (2007). *A Expressão Plástica para a compreensão Da Cultura Visual*. Saber e Educar n.º 12. Consultado em 06/04/2013 de <http://repositorio.esepf.pt/jspui/retrieve/6>.

Anexo A.4 – Grelha de Contabilização das Atividades Pedagógicas

**Grelha de contabilização de atividades pedagógicas**

Desenvolvimento Pessoal e Social	Área de Expressão e Comunicação					Conhecimento do Mundo
	Domínio da Expressão Motora	Domínio da Expressão Dramática	Domínio da Expressão Musical	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Domínio da Matemática	
13 Atividades pedagógicas	12 Atividades pedagógicas	15 Atividades pedagógicas	11 Atividades pedagógicas	13 Atividades pedagógicas	14 Atividades pedagógicas	12 Atividades pedagógicas



# **ANEXOS DO TIPO B**

