



Orientação

## RESUMO

**PALAVRAS-CHAVE:** Construção colaborativa de saberes profissionais; Estratégias pedagógicas diferenciadas; Atitude profissional reflexiva e investigativa; Exercício sistemático da reflexão pré, inter e pós ativa.

O presente Relatório de Estágio tem como intencionalidade expor as práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto da Educação Pré-Escolar durante um período de aproximadamente quatro meses. Pretende-se analisar as ações educativas à luz de referenciais teóricos e legais, sustentados e fundamentados através do exercício sistemático da pré, inter e pós reflexão, de forma a promover a construção de saberes profissionais pelo compromisso e responsabilização da ação docente. Decorrente do desenvolvimento de práticas infere-se que pensar e agir no contexto caracterizado pela singularidade, complexidade e incerteza desenvolvendo estratégias pedagógicas diferenciadas, constitui o mote para a promoção de uma educação inclusiva e equitativa ao mesmo tempo que favorece a co-construção progressiva de uma atitude profissional indagatória e investigativa, que fomente o trabalho do sujeito de aprendizagem espelhado numa coerência profissional.

Assim sendo, a mobilização de competências socioprofissionais e pessoais, sustentadas através do desenvolvimento progressivo de práticas educativas intencionais, diferenciadas e equitativas promovem um processo de ensino e aprendizagem relevante para o desenvolvimento holístico da criança.

## ABSTRACT

KEY WORDS: Collaborative construction of professional knowledge; Differentiated pedagogical strategies; Reflective and investigative professional attitude; Systematic exercise of pre, inter and post active reflection.

The objective of this Internship Report is to present pedagogical Pre-school Education practices developed within a period of approximately four months. Its intention is to analyze educational methods in light of theoretical and legal references. It is sustained and substantiated by pre, inter and post reflection systematic exercise, in a way so as to promote the construction of professional knowledge through the commitment and responsibility of teaching methods. Through the development of practices, it is implied that thinking and acting in a context characterized by uniqueness, complexity and uncertainty in developing differentiated teaching strategies, a motto is thus constituted for the promotion of inclusive and equitable education. At the same time, favouring a progressive co-construction of a professional investigative attitude, that fosters the work of the learning subject in a mirrored professional consistency.

Thus, the mobilization of social, professional and personal development skills are sustained through progressive development of intentional educational practices, differentiated and equitable promote a process of teaching and learning relevant to the holistic development of the child.





## ÍNDICE DE TEXTO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1	11
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL E CONCETUAL	11
CAPÍTULO 2	25
2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO	25
2.1. Caracterização do Meio Envolverte	25
2.2. Caracterização do Estabelecimento de Educação e Ensino	27
CAPÍTULO 3	31
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	31
REFLEXÃO FINAL	49
REFERÊNCIAS	60

## ÍNDICE DE FIGURAS

**Figura 1.** Mapa do Concelho de Vila Nova de Gaia

**Figura 2.** Escola Básica Professor Doutor Marques dos Santos

**Figura 3.** Quadro do Tempo

**Figura 4.** Quadro das Tarefas

**Figura 5.** Marcação no Quadro das Presenças

**Figura 6.** Pintura de flores

**Figura 7.** Plantação de alfaces

**Figura 8.** Mistura de ingredientes

**Figura 9.** Ilustrações da mesma criança em momentos distintos

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

**Gráfico 1.** Percentagem de Atividades Pedagógicas Desenvolvidas de acordo com a gestão do grupo

**Gráfico 2.** Número de Atividades Pedagógicas Desenvolvidas por Área de Conteúdo

## ÍNDICE DE ANEXOS

### Anexos Tipo A

**Anexo I** – 1.ª Planificação Semanal

**Anexo II** – 11.ª Planificação Semanal

**Anexo III** – 1.º Guião de Pré-Observação

**Anexo IV** – 4.º Guião de Pré-Observação

**Anexo V** – 5.º Guião de Pré-Observação

## INTRODUÇÃO

Desenvolver práticas educativas contextualizadas e fundamentadas nas realidades situacionais dos contextos de Educação Pré-Escolar pressupõe a construção de saberes profissionais, assentes numa constante problematização da exigência profissional docente prendendo-se na mobilização de saberes espelhados numa intervenção coerente.

Perante esta ideia a detenção do diploma, detém-se através de cursos/mestrados que certificam a formação profissional, de acordo com as necessidades do respetivo desempenho profissional e segundo os perfis de qualificação. Assim sendo, a Unidade Curricular (UC) *Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar* que integra o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresenta como metodologia de trabalho, a redação de um *Relatório de Estágio* de carácter expositivo e reflexivo, sobre práticas educativas desenvolvidas em contexto da Educação Pré-Escolar.

Visto que a intenção formativa envolve o desenvolvimento de competências, o presente documento preconiza a construção de saberes profissionais enquadrados no contexto em análise pelo compromisso e responsabilização da ação docente, devidamente contextualizados e fundamentados através do exercício contínuo reflexivo auto e heteronomizante. Pretende-se então, que sejam desenvolvidas competências como: i) mobilizar saberes científicos, pedagógicos e culturais favoráveis à conceção e ao desenvolvimento do projeto Curricular de Grupo (PCG); ii) saber pensar e agir nos contextos educativos com estratégias pedagógicas diferenciadas promovendo uma 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; iv) coconstruir saberes profissionais através de projetos de

investigação sobre práticas, 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 (Programa da UC, 2013).

Paralelamente, ao desenvolvimento das competências anteriormente mencionadas encontra-se subjacente a este processo a definição de uma metodologia de trabalho assente num caráter alargado. Assim sendo, o estágio desenvolvido, aproximadamente durante quatro meses, na Escola Professor Doutor Marques dos Santos mais especificamente na Sala n.º4 do Jardim-de-infância, inscreveu-se numa perspetiva colaborativa de construção de saberes profissionais, ou seja, operou-se em díade.

O desenvolvimento do presente relatório e conseqüente redação implica uma organização da informação que o contempla através da definição de capítulos seguindo uma sequência lógica.

Neste sentido, o Capítulo 1 – *Enquadramento Teórico-Legal e Concetual* – expressa as principais fontes teóricas e legais recorridas pela estudante para a planificação, desenvolvimento e avaliação das diferentes atividades educativas desenvolvidas.

O Capítulo 2 designado por *Caracterização Geral da Instituição de Estágio*, contém uma caracterização do meio envolvente e da instituição educativa onde decorreu o estágio, inserindo elementos associados à especificidade do mesmo, como por exemplo: políticas, recursos humanos, processos logísticos, entre outros.

Por sua vez, o Capítulo 3 – *Descrição e Análise das Atividades Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos*, centra-se na descrição e na análise reflexiva sobre o conjunto de ocorrências que tiveram lugar no decurso das atividades.

Por fim, surge uma Reflexão Final, que incide sobre o contributo da prática educativa para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais,

identificando as potencialidades e os constrangimentos encontrados, mobilizando de forma articulada e coerente, referenciais teóricos e legais.

Neste documento encontra-se então, explanada a problematização de questões emergentes das práticas em contexto, percebidas pela observação sistemática e pelo exercício da pré, inter e pós reflexão, que perspetiva o processo de ensino e de aprendizagem, devidamente sustentado num quadro concetual da Educação Pré-Escolar.



# CAPÍTULO 1

## 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL E CONCETUAL

A construção dos saberes profissionais em contexto de Educação Pré-Escolar, pelo compromisso e responsabilização da ação docente, prende-se com o conhecimento e com a análise de referenciais teóricos e legais, que sustentam e fundamentam a prática pedagógica desenvolvida, espelhada numa coerência profissional.

Assim, no decorrer da construção da profissionalidade docente, torna-se crucial adotar uma postura reflexiva, indagatória e investigativa que permita ao/à profissional educativo/a mobilizar saberes científicos, pedagógicos e culturais e simultaneamente, pensar e agir neste contexto singular, complexo e incerto com estratégias diversificadas tomando conhecimento sobre as dimensões várias que o integram, iniciando-se pela compreensão do indivíduo a quem se dirige – a criança.

Tomando como premissa a expressão de Vayer Pierre,

a criança seja ela branca, amarela ou negra...quando vem ao mundo traz consigo um conjunto de possibilidades, aquelas que foram legadas pela espécie e aquelas que são provenientes da descendência parental. Trata-se da história genética, que precede todo o desenvolvimento pessoal e social (Pierre, 2003, p.13).

Quer isto dizer que o desenvolvimento cognitivo, motor e socio-afetivo da criança pode e é bastante diferente consoante a sociedade e a cultura onde se insere e os genes que recebe. Para melhor compreender aquilo que os diferentes aspetos mencionados podem proporcionar à criança, o/a profissional educativo/a tem que aceitar a realidade do desenvolvimento

numa perspetiva integral. Neste seguimento, a partir do nascimento, qualquer que seja o nome que se dá à estrutura de acolhimento, a aventura e a descoberta do conhecimento de si e do mundo prossegue.

Deste facto emerge a necessidade de existência de uma organização social que facilite as ações e as interações entre diferentes indivíduos, na qual as crianças estejam reunidas num mesmo espaço em torno da mesma pessoa. Em Portugal, a organização social referida anteriormente, designa-se por Escola, a qual integra o Sistema Nacional de Educação. Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo do ano de 1986, o capítulo I, artigo 1.º define o sistema educativo como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada” (Decreto-Lei N.º46/1986, p.3065) favorável ao desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e da democraticidade na sociedade. Esta ideia vai ao encontro do que é estabelecido na Declaração dos Direitos da Criança que defende que a criança deve ser vista como um “sujeito enquanto ser único, com uma identidade, consciência e liberdade de expressão e de escolhas próprias” (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1959, p.11) com (...)“direito a uma infância digna e feliz (...), [devendo-lhe ainda ser assegurado] o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer (...)” (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1959, p.12). Neste sentido, surge a necessidade de invocar o papel das escolas enquanto instituições educativas, que têm a missão de “dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades (...) expressas em condições de qualidade e equidade (Decreto-Lei N.º75/2008, p.2341).

Deste modo, a criança a fim de proceder à experiência de si e do mundo é condição necessária, que se sinta simultaneamente, em segurança e que seja autonomizada, em que estejam reunidas duas circunstâncias relacionadas com o ambiente: i) os meios materiais: espaços e objetos da ação - a atividade é necessariamente transitiva, o que significa que em qualquer situação de

experiência existe sempre o sujeito (criança); ii) referências e modelos (escola e educador/a ou professor/a).

Seguindo este pensamento, um contexto físico por si só, não faz uma escola; para que um edifício escolar seja um estabelecimento educativo são necessários certos requisitos. Uma escola é um contexto social constituído por atores que “partilha metas e memórias, por indivíduos que, em interdependência com o contexto, constroem intencionalidade educativa” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.26).

Estes aspetos encontram-se patentes na valência de Educação Pré-Escolar instituída pela Lei de Bases do Sistema Educativo, na sequência dos princípios definidos em que se traduz na “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação (...)” (Lei N.º5/1997, de 10 de fevereiro, p.670). Chegados até aqui, importa definir ainda, quais as referências e os modelos, que como já foi mencionado anteriormente, fazem parte das condições consideradas relevantes para o desenvolvimento holístico da criança. Se falamos até aqui do indivíduo a quem a educação se dirige, eis que surge o momento de analisar o perfil daquele/a que a desenvolve – na valência de Educação Pré-Escolar, o/a educador/a. O regime de qualificação para a docência na educação pré-escolar encontra o seu enquadramento jurídico preconizado nos artigos 30º e 31º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei N.º46/1986, p.3075). De acordo com o referido regime, os/as educadores/as de infância são detentores/as de diplomas que certificam a formação profissional específica, através de cursos que se organizam de acordo com as necessidades do respetivo desempenho profissional e segundo perfis de qualificação. Especificando a formação profissional surge o Decreto-Lei N.º 240/2001, de 30 de Agosto, que aprova o perfil geral de desempenho profissional do/a educador/a de infância e dos/as professores/as dos ensinos básico e secundário, no qual se encontram instituídas à luz deste referencial legal, dimensões encaradas como pontes de apoio ao desenvolvimento de um

trabalho pedagógico e profissional rigoroso e de qualidade. Assim, o “professor assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão (...)” integrando na sua prática e de forma integrada, “saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares” (Decreto-Lei N.º240/2001, p. 5570). Consequentemente, o/a educador/a de infância, ao abrigo do Decreto-Lei N.º241/2001, de 30 de Agosto “concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo (...)” mobilizando para tal, o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento do mesmo (Decreto-Lei N.º241/2001, p.5572).

A análise exaustiva e crítica aos referenciais legais e teóricos e das conceções estabelecidas exigem, como já foi mencionado, uma mobilização de competências num *continuum* que permite uma adequação de estratégias a desenvolver no contexto educativo. Assim, segundo Perrenoud uma competência é “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (Perrenoud, cit por Gentile & Benici, 2010, p.1).

A mobilização de competências só fará sentido se anteriormente for acompanhada por um processo minucioso de observação, encarado como uma das primeiras etapas do desenvolvimento do processo educativo. Invocar este processo é proceder à “recolha de informação, através do qual podemos aprender sobre o nosso comportamento e dos outros” indo mais além da perceção (Trindade, 2007, p.39). A observação é vista como um processo ininterrupto pois, requer o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, a partir da sua estrutura de criação de significado para a experiência.

No entanto, a etapa observativa só será válida se for acompanhada por uma metodologia de investigação-ação sobre as práticas, sendo esta pesquisa vista simultaneamente, como uma estratégia de formação que preside ao ato

adotado ao longo do desenvolvimento da complexidade dos processos de formação. É um modelo de aprendizagem experiencial para uma escola reflexiva, referindo que ela visa a compreensão e transformação de um problema, através da sua consciencialização pela observação e da conceptualização de planos de ação para a resolver. Caetano (2004) afirma que a investigação-ação pode ser entendida como um dispositivo de vaivém entre investigação e ação, pelo que os saberes construídos sobre e na ação são reinvestidos nessa ação, sendo necessário que, em contexto educativo, seja feita pelos/as e com os/as educadores/as e professores/as.

Retomando, as ideias anteriores esboçadas até aqui, o/a educador/a é então o/a responsável pelo conhecimento dos indivíduos e pelo conhecimento assunto-tema, que permitirão a seleção de atividades, inscritas numa organização social (Escola) na qual todos os indivíduos têm “oportunidade de contribuir com qualquer coisa e na qual os principais transmissores do controlo são as actividades em que participam” (Dewey, cit por Hohmann & Weikart, 2009, p.33).

A par desta reflexão é possível afirmar que os papéis curriculares da escola e o perfil do/a educador/a cruzam-se e complementam-se. Visto que a escola é a unidade básica de referência para o desenvolvimento do currículo quando “esboça as linhas gerais de adaptação do Programa às exigências do contexto social, institucional e pessoal, e define as prioridades” (Zabalza, 2000, p.47), o o/a educador/a, por sua vez, é o gestor do mesmo. Como planificar significa “converter uma ideia ou um propósito num curso de acção” então, o/a educador/a tem que apostar decididamente em ser ele/a próprio/a o/a co-responsável pela gestão e desenvolvimento da sua prática pedagógica (Zabalza, 2000, p.47). Deste modo, infere-se que o desenvolvimento da profissão docente e conseqüentemente, o desenvolvimento curricular, são um processo complexo que requerem por isso mesmo, um compromisso com uma filosofia educativa abrangente e bem definida. Simultaneamente exigem um

conhecimento acerca do crescimento e do desenvolvimento humanos; uma experiência prática com crianças e a compreensão dos seus interesses; e uma capacidade de consolidar e interpretar um corpo de dados de investigação sempre crescente nas áreas de ensino e aprendizagem” (Hohmann & Weikart, 2009, p.1).

Assim, o modo como a aprendizagem é definida, estudada e compreendida encerra muito do processo de decisão a nível curricular e educativo que ocorre no campo da educação. Neste enquadramento surge inevitavelmente, a questão do currículo da Educação Pré-Escolar através do Despacho N.º5220/1997, de 4 de agosto, que aprova as orientações curriculares para a educação pré-escolar, consequência lógica da progressiva integração da vertente pré-escolar no Sistema Nacional de Educação, como foi referido anteriormente. A aprovação das orientações curriculares são decisivas para a construção de qualidade da rede nacional de Educação Pré-Escolar pois, implica a construção de referenciais comuns para a orientação do trabalho educativo dos/as educadores/as de infância. Por sua vez, no mesmo ano surge um comentário tecido por Maria Isabel Lopes Silva às referidas orientações curriculares visando através da complementaridade dos dois textos, a criação de um instrumento de reflexão para os/as educadores/as, sobre a prática procurando respostas educativas adequadas ao contexto onde desenvolvem a mesma. Em resumo, este comentário intitulado por Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) destina-se igualmente, à organização da componente educativa bem como, como um conjunto de princípios norteadores que apoiam o/a profissional nas suas decisões sobre a prática.

Mas nem a mera definição governamental de orientações curriculares constitui por si só, um referente de qualidade da prática. Neste sentido, a adoção de um modelo curricular na educação de infância traduz-se num importante fator de qualidade. Precedentemente, à descrição e análise do modelo curricular desenvolvido que se encontra subjacente ao processo educativo, torna-se fundamental a análise da(s) teoria(s) que estiveram na origem do mesmo.

Deste modo, o socioconstrutivismo - psicologia de aprendizagem baseada nos trabalhos de Jean Piaget e de Lev Vygotsky – assume uma importância acrescida no que se refere aos objetivos que os/as professores/as – educadores/as definem para as/os crianças-alunos/as com quem trabalham, das estratégias educativas que utilizam na prossecução desses objetivos e dos métodos de avaliação utilizados para documentar a aprendizagem genuína. Sobre esta filosofia de ensino, importa mencionar um conceito patente ao longo do desenvolvimento da prática pedagógica desenvolvida, a zona de desenvolvimento proximal. Este conceito traduz-se na evolução que os conhecimentos e conceitos adquiridos pelas crianças suportam, ou seja, estes chegam à criança de forma acabada e “sofrem um desenvolvimento substancial que depende do nível da capacidade da criança para compreender o modelo do adulto” (Fosnot, 1996, p.37). Esta zona varia de criança para criança, e reflete então a capacidade da/o criança/aluno/a para compreender a lógica do conceito científico. Por esta razão Vygotsky considerava desadequadas as tarefas escolares que só sublinhavam a capacidade de solução de problemas da/o criança/aluno e defendia que, pelo contrário, “o progresso na formação de conceitos alcançados pela criança em colaboração com o adulto era um método muito mais viável de olhar para as aptidões” das mesmas, não esquecendo a interação com os objetos (Fosnot, 1996, p.38). Seguindo esta perspectiva, é necessário que as crianças levantem as suas próprias questões, gerem as suas próprias hipóteses e modelos como possibilidades e os testem na ótica da viabilidade, explorem e criem um grande número de possibilidades, tanto afirmativas como contraditórias. Em suma, o socioconstrutivismo é uma perspectiva da aprendizagem que sugere uma abordagem da educação e do ensino que ofereça a oportunidade de uma experiência concreta e contextualmente significativa, através da qual as crianças podem procurar padrões e construir os seus próprios modelos, conceitos e estratégias.

Direcionando agora um olhar para o modelo curricular em questão importa, em primeiro lugar, apresentar a definição de tal conceito. Segundo

Oliveira-Formosinho (2007), entende-se como modelo curricular um “sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar um quadro de valores, uma teoria e uma prática” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.34) situando ao nível do processo de ensino e de aprendizagem e explicitando orientações para a práxis pedagógica quotidiana nas suas várias dimensões curriculares simultaneamente, que orienta e organiza ainda a compreensão das inter relações entre todas as dimensões. De acordo, com o que foi apurado junto da orientadora cooperante e através da observação das práticas pedagógicas desenvolvidas pela mesma, o Movimento da Escola Moderna (MEM), é o modelo mais patente que orienta o processo educativo do contexto em questão. Em linhas gerais, o MEM assenta num “Projeto Democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.125). A presente organização foi evoluindo para uma perspetiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interação sócio centrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos, na linha instrucional de Vygotsky e de Bruner. Desta forma, a gestão do ato pedagógico é principalmente deslocada para a interação (entre pares e com o/a educador/a) organizada para fins concretos da atividade educativa, de estudo e de intervenção por projetos cooperados, ganha progressiva qualidade no desenvolvimento dos/as educandos/as .

É a partir da colaboração do/a educador/a com o grupo que se reconstitui, através de projetos de trabalho, os instrumentos sociais de representação, de apropriação e de descoberta que lhes proporciona uma compreensão mais profunda dos temas/assuntos. Indispensável, se torna igualmente esboçar uma breve caracterização do espaço educativo de modo a proceder a uma melhor compreensão dos princípios que fundamentam o MEM. O espaço educativo é dividido por áreas básicas, a destacar: i) Biblioteca: espaço com um tapete e sofá onde convida à consulta além de livros, revistas e jornais dos trabalhos produzidos no âmbito das atividades e projetos; ii) Oficina de

escrita, denominada pelo grupo por “área do escritório” que integra um computador e vários materiais de suporte de escrita/colorir; iii) Atelier de atividades plásticas ou outras expressões artísticas que integra dispositivos para a pintura, desenho, modelagem; iv) Canto dos brinquedos que inclui atividades de “faz de conta” e jogos tradicionais. Normalmente, esta área é designada por “área da casinha”. Aqui, encontram-se livros de receitas, utensílios de cozinha e regras de higiene alimentar. Além destas áreas existe a área polivalente, constituída por um conjunto de cadeiras e mesas suficientes para todo o tipo de encontros coletivos que, vai servindo de apoio da educadora às tarefas de escrita e de leitura ou outro tipo de ajuda a projetos ou atividades. Importa nesta organização frisar que se deve evitar os ambientes de educação com miniaturas pela sua condição infantilizante. Deste modo, o ambiente geral da sala deve ser o resultado agradável da estimulação que recebe, ao mesmo tempo que se utiliza as paredes como expositores permanentes das produções das crianças onde rotativamente se revêm nas suas obras de desenho, pintura (Oliveira-Formosinho, 2007). Ainda junto das paredes, as crianças podem encontrar todo o conjunto de mapas de registo que auxiliam na planificação, gestão e avaliação da atividade educativa participada por elas. O Quadro Semanal de Distribuição das Tarefas de manutenção da sala e de apoio às rotinas, o Diário de Grupo, o Quadro do Tempo, o Quadro dos Aniversário e o Quadro das Presenças são os exemplos que ilustram esse conjunto. Este sistema de formação intelectual, estética e sociomoral das crianças radica uma vez mais, na convicção de que a organização da vida no jardim-de-infância é o fundamental operador da educação escolar. Essa organização é dinamizada por processos de cooperação progressivamente reforçados, de forma a garantir o exercício direto e continuado dos valores de evidente respeito, de autonomização e de solidariedade que a organização, participada democraticamente, potencia. É por isso que os/as educadores/as se assumem como

promotores da organização participada, dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores activos para provocarem a livre expressão e a atitude

crítica. Mantêm e estimulam a autonomização e responsabilização de cada educando no grupo de educação cooperada” (Oliveira-Formosinho, 2007: 139).

Contudo, estes pressupostos vão ao encontro dos princípios que enformam o enquadramento da abordagem do modelo curricular de High/Scope, patente em alguns aspetos na dinâmica organizacional como por exemplo, organizar-se por áreas diferenciadas de atividade para permitir diferentes aprendizagens curriculares. Esta organização além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas permitindo à criança uma vivência plural da realidade e da construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.66). Neste sentido, viver a situação e falar sobre ela, comunicar com outras crianças e adultos, viver as coisas e pensar sobre elas, com o apoio que a interação com outros (pares e adultos) nessa mesma vivência, permite apelar à comunicação paralela, anterior e posterior à vivência.

Desta forma, o/a educador/a ao seguir os princípios enunciados e ao promover um desenvolvimento holístico da criança nas suas múltiplas ascensões, deve ter em consideração a construção de uma pedagogia diferenciada, uma vez mais, sustentada no processo da observação, que permite ao agente educativo dar resposta às necessidades de cada criança.

Tomando como premissa o que é referido por Sérgio Niza “a diferenciação pedagógica é um direito a que o aluno [a criança] deverá ter acesso, é uma questão dos Direitos da Criança” (Resendes e Soares, 2002, p.18). Completando esta conceção, a ação educativa diferenciada é pautada pelo “ritmo repetitivo da preparação, revisão e partilha do grupo-turma, seguindo-se a oportunidade de exploração, compreensão, extensão e produção individual ou em pequeno grupo” (Tomlinson, 2008, p.19). Em suma, o mesmo autor (2008:20) defende que o profissional docente perspetiva e realiza de forma “pró-activa diversas abordagens ao conteúdo, processo e produto numa antecipação e resposta às diferenças de nível de preparação, interesses e necessidades educativas” (Tomlinson, 2008, p.20). As planificações semanais desenvolvidas, em díade (par pedagógico) em

colaboração com a educadora cooperante, atendia precisamente ao princípio mencionado anteriormente. Consequentemente, foram planificadas, desenvolvidas, analisadas e avaliadas atividades pedagógicas que partem dos interesses pessoais do grupo de crianças e consequentemente, das suas intenções e características específicas do mesmo, refletidas no nível de concentração e entusiasmo demonstrado nas suas ações e respetivos pensamentos. Desta forma, as crianças ao escolherem os materiais e ao decidir o que fazer com eles, estão a realizar ações que oferecem múltiplas oportunidades para que possam fazer escolhas. “As crianças pequenas são perfeitamente capazes (...) de escolher os materiais e de decidir como os vão utilizar” (Hohmann & Weikart, 2009, p.35) dimensão esta espelhada no que se encontra preconizado pelas OCEPE (1997) em que a autonomia individual e coletiva do grupo passa também por uma apropriação do espaço e do tempo que constitui a base de uma progressiva independência, que implica na criança saber escolher, preferir, tomar decisões e encontrar critérios e justificações válidas para as suas escolhas e decisões.

Esta situação ocorre na medida em que o/ a educador/a recorre e desenvolve um processo reflexivo, conceito expressamente referido no já mencionado Decreto-Lei N.º240/2001 - perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário - que coloca ênfase no exercício sistemático da reflexão, pré, inter e pós ativa sobre os aspetos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas. Indo ao encontro desta ideia é então, possível afirmar que um/a educador/a reflexivo/a é o/a que “busca o equilíbrio entre a acção e o pensamento e uma nova prática implica sempre uma reflexão sobre a sua experiência, as suas crenças, imagens e valores” (Alarcão, cit por Oliveira & Serrazina, 2002, p.7/8). Prosseguindo, o profissional educativo deve assumir e encarar uma postura responsável e autónoma capaz de participar ativa e intensamente na avaliação da sua própria função docente e do conjunto de componentes e funções do processo didático, refletindo, espolitando, de maneira imediata, a capacidade de

avaliação, iniciada desde logo na sua formação inicial. Esta capacidade pode ser atingida através do conhecimento e da prática de técnicas específicas, produzindo-se de uma maneira implícita através da estimulação do desenvolvimento, no/a educador/a, de uma capacidade geral crítica reflexiva sobre a educação.

Paralelamente, a esta capacidade torna-se fulcral a existência de uma estratégia formativa investigativa de cariz indagatório e reflexivo traduzida na construção de um portfólio reflexivo, que faculte o acesso ao pensamento do/a educador/a mas, também sendo encarada como estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional. Segundo Ribeiro e Moreira (2007) o mesmo portfólio permite

compreender o modo como o próprio e o outro pensam e interpretam a experiência vivida pela reflexão partilhada, bem como desenvolver formas de indagação sobre a ação que favoreçam a reflexividade e a colaboração na construção de saberes profissionais de cariz emancipatórios (Ribeiro & Moreira, 2007, p.43).

A par desta estratégia, outra foi concebida de forma a problematizar as exigências da prática profissional, tais como as narrativas colaborativas que visam, “compreender o significado que cada um atribui à ação do outro, favorecendo a transformação da ação profissional assente numa epistemologia e praxeologia” (Ribeiro & Moreira, 2007, p.45). Em suma, a problematização das situações, sob o exercício da reflexão é geradora de processos de auto e co-avaliação, essenciais à promoção do desenvolvimento profissional e pessoal espelhado numa coerência constante.

Finalizado o capítulo que espelha a essência enquanto futura educadora de práticas pedagógicas em contextos de singularidade, incerteza e complexidade, concebe-se apreender o fenómeno educativo nas suas várias dimensões. Ser-se educador/a implica estar atento à criança, aceitar o diálogo permanecendo simultaneamente lúcido/a, esforçando-se por compreender o significado das ações, das reações da mesma. Significa igualmente, aceitar e perder algum protagonismo em prol da criança e do grupo, para que possam viver a sua autonomia, que implica, que o adulto se aceite a si próprio, que

aceite a criança que ele/a foi. É a partir do EU, o pronome pessoal que qualquer indivíduo pode dizer, mas que ninguém pode expressar no lugar daquele que faz, que age, que encara a prática pedagógica como parte integrante do seu desenvolvimento holístico.



## CAPÍTULO 2

### 2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

#### 2.1. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO ENVOLVENTE

Situada na margem esquerda do rio Douro, Oliveira do Douro, freguesia que pertence ao conselho de Vila Nova de Gaia é uma povoação antiquíssima, que se estende desde o Cabrum até Porto Antigo e sobe as encostas até às confrontações de Ferreiros de Tendais e Ramires. Tem ligações com a pré-história o remotíssimo povoamento do seu território, onde a toponímia mostra a existência de fortificações castrejas.



Fig. 1 Mapa do Concelho Vila Nova de Gaia

□ Freguesias

As origens da freguesia situam-se na conquista da Península pelos Romanos que se integrava em todo o domínio que hoje constitui Oliveira do Douro, sendo o Rio Douro o limite a Norte das suas fronteiras, como é demonstrado a partir da figura (fig.) 1. Segundo o que se encontra expresso na página eletrónica da Junta de Freguesia de Oliveira do Douro ([www.jf-oliveiradodouro.pt](http://www.jf-oliveiradodouro.pt)) outrora, as suas principais características

socioeconómicas estavam ligadas aos pescadores do Areíño, aos Moleiros,

aos Moinhos de Vidro, às Procissões do "Corpus Christi" e dos Moleiros de Quebrantões, às Lavadeiras e à agricultura em geral. Sendo uma freguesia predominantemente rural, a olivicultura encontra aqui uma forte plantação. Embora a sua subsistência dos gaienses proviesse, em grande parte, da agricultura, esta era complementada com atividades ligadas ao Douro como a pesca do sável, do muge, do barbo e da lampreia, também sendo atividade comercial e uma a grande fonte de alimento fresco dos habitantes desta freguesia. Por outro lado, o rio funcionava como via de transporte de pessoas e produtos agrícolas, como a azeitona, para o grande mercado da cidade do Porto.

A freguesia de Oliveira do Douro, tal como tem sucedido através dos tempos, tem sido centro de fixação de gentes oriundas de diversas partes do país devido á proximidade que apresenta com a cidade do Porto, que explica o fenómeno da construção de habitações atualmente registado, fazendo dela uma das maiores freguesias da Área Metropolitana do Porto, refletido no número crescente de crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar nesta zona.

Aqui, povoam as obras de Camilo Castelo Branco (Romaria de Sant'Ana), de Ramalho Ortigão (Passeios a Quebrantões e ao Areíno), de Júlio Dinis (Areíno) e de Almeida Garrett, este último que viveu em Oliveira do Douro, no Colégio do Sardão, onde a Fonte de S. Domingos o inspirou profundamente. Aqui viveu também, o explorador Serpa Pinto, após regressar de África.

Com os seus locais aprazíveis e de interesse turístico, as suas grandes referências viram-se para a descoberta dos Arcos do Sardão (monumento nacional), do Monte da Virgem, do Areíno, do Lugar de Registo e das Quintas junto ao rio.

## 2.2. CARACTERIZAÇÃO DO ESTABELECIMENTO DE EDUCAÇÃO E ENSINO

A Escola Básica Professor Doutor Marques dos Santos, inicialmente titulada por Campus Escolar da Serra do Pilar é uma escola pública, inaugurada no ano de 2012, situada na Avenida D. João II na freguesia de Oliveira do Douro.

No piso térreo, encontram-se quatro salas de atividade destinadas ao à Educação Pré-Escolar e duas do Ensino 1.º Ciclo do Ensino Básico, ligadas diretamente ao espaço exterior, ao museu permanente, ao laboratório de novas tecnologias, aos serviços de apoio pedagógico, administrativo e informativo, à cozinha e sala de refeições, à biblioteca, à videoteca, salas de estudo, posto médico e de primeiros socorros. No piso superior localizam-se as salas de atividades destinadas ao ensino do 1.º Ciclo, contando ainda, com dois laboratórios (um de artes e outro de ciências), o salão polivalente, divisível por meio de uma cortina acústica e equipado com instalações sanitárias e balneares.



**Fig. 2** Escola Básica Professor Doutor Marques dos Santos

Segundo o Regimento Interno da Instituição (2012/2013), estas salas estão equipadas de “infra-estruturas necessárias, designadamente águas, iluminação refletida, tratada acusticamente, climatizada e meios técnicos, avançados

tecnologicamente” que permitem a iniciação à computação em qualquer ponto da Escola, no interior ou exterior. A figura 2 reflete a arquitetura moderna da instituição bem como, a área alargada de que dispõe.

O estabelecimento de ensino dispõe ainda, de uma cave que permite a criação de armazém de materiais e equipamentos e de pequenos trabalhos de manutenção; e um polidesportivo construído num piso inferior para um menor impacto e ocupação visual e física no terreno. Na instituição educativa em questão são ministrados duas valências: a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. De forma, sucinta a escola oferece os seguintes serviços: 1) Atividades Curriculares; 2) Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC); 3) Atividades de Apoio às Famílias no Pré-Escolar (CAF); 4) Educação Especial; 5) Apoio Sócio – Educativo; 6) Atividades de Tempos Livres (ATL).

A coordenação é assegurada por um coordenador (Professor Alexandre Rodrigues), designado pelo Diretor do Agrupamento Escolas António Sérgio, à qual pertence, recentemente, o estabelecimento de ensino em questão.

Devido à recente inauguração da instituição (2012), o Projeto Educativo de Agrupamento encontra-se em fase final de construção, facto que não permitiu a sua consulta.

Relativamente ao Conselho de Docentes do Estabelecimento, este é constituído por todos os/as Educadores/as/Professores/as titulares de grupo/turma que prestam serviço na escola e ainda pelo responsável da Biblioteca/Centro de Recursos Educativos e nele participam outros docentes com ou sem horário completo (Professores de Enriquecimento Curricular). Para cada sala de Educação Pré-Escolar foi designada ainda, uma assistente operacional que se encontra presente na sala durante o horário letivo da educadora de infância responsável pelo grupo.

No interior da grande esfera da educação, cada escola apresenta o seu próprio funcionamento interno, em que esta é dotada de uma certa autonomia e liberdade para a gestão e organização da mesma. Assim sendo, a administração e a gestão do estabelecimento de Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo, é centrada no regime organizacional de democracia. Este facto é constatado a partir das vantagens consignadas por Moreno que são observáveis no desenvolvimento da dinâmica organizativa: o

“reconhecimento da dignidade e igualdade da pessoa humana como pontos de partida condicionantes de toda a acção; a participação dedicada dos quatro gestores da escola (professores, alunos, pais e sociedade); o desenvolvimento e manutenção de um clima de relações humanas afectivas através da participação efectiva na tomada de decisões, da responsabilização e da consecução de uma verdadeira e autêntica comunicação organizacional” (Moreno, cit por Costa, 1996:34). Desta forma, as decisões são entendidas como tendo na base um processo de consenso ou compromisso e não em procedimentos autoritários ou conflituosos. Assume-se, então, a existência de um conjunto comum de valores entre os quais, colaboração, participação, partilha de poder, justiça, responsabilização, entre outros, que guiam a acção pedagógica e o funcionamento da organização de ensino.



## **CAPÍTULO 3**

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

Finalizado o enquadramento sobre os pressupostos teóricos e legais que sustentam e regulam a atividade do/a profissional educativo/a e após a caracterização geral da instituição de educação e ensino, importa cruzar uma descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos respetivos resultados obtidos ao longo da intervenção em contexto pré-escolar e registo de eventuais propostas de transformação das mesmas.

Como vimos anteriormente a pré, inter e após reflexão realizada sobre as intervenções constitui um aspeto imperioso para o desenvolvimento profissional e pessoal do/a agente educativo/a. Para tal, a prática pedagógica foi desenvolvida em díades de modo a reforçar e aprofundar esse conceito, subjacente ao processo de ensino e de aprendizagem inscrito numa vertente colaborativa da construção de saberes profissionais, envolvendo todos os atores do processo de formação profissional: par pedagógico, orientadora cooperante e supervisor institucional.

Numa primeira abordagem, torna-se crucial pautar as dimensões subjacentes ao processo de planificação, desenvolvimento e reflexão das atividades educativas desenvolvidas. Como vimos no capítulo 1 (página 11), pensar e agir no contexto da educação pré-escolar implica um conhecimento profundo sobre os aspetos que a integram, começando pelo individuo a quem se dirige – a criança. Assim sendo, a díade através do exercício sistemático da observação incidindo em cada criança, bem como nos pequenos e grandes grupos e na organização do ambiente educativo, planificou atividades e

projetos adequados às necessidades, interesses e capacidades da criança e do grupo, indo ao encontro dos objetivos de desenvolvimento e do processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, torna-se igualmente fulcral elaborar uma breve caracterização do grupo de crianças, minuciando as especificidades de cada elemento que integra o mesmo. Neste sentido, o grupo de crianças da sala N.º4 do jardim de infância da Escola Professor Doutor Marques dos Santos, encontra-se maioritariamente na faixa etária dos 3 anos de idade. De acordo com Jean Piaget, as crianças com esta idade situam-se no estágio pré-operatório caracterizado pelo desenvolvimento cognitivo, que se estende aproximadamente entre os 2 e os 7 anos de idade, no qual gradualmente se tornam mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico. É então entre processos cognitivos que se encontram a “função simbólica, a compreensão das identidades, a compreensão causa e efeito, a capacidades para classificar e a capacidade de número” (Papalia et al, 2001, p.312) espelhadas no desenvolvimento das atividades planificadas. Por fim, o egocentrismo traduz-se numa outra característica do grupo de crianças em questão em que foi possível observar na maioria, a incapacidade de ver as coisas do ponto de vista que não o próprio. É importante refletir que o egocentrismo não é egoísmo mas antes uma forma de centração no *self*, fundamental para a caracterização do pensamento limitado delas. Vejamos o exemplo experienciado: a criança J. aquando da marcação da presença no “Quadro das presenças” não conseguiu fazer um círculo à frente do nome dele. No dia seguinte, verbalizou que ninguém iria marcar a presença porque ele próprio não o fazia corretamente. Este exemplo traduz-se na incapacidade que a criança demonstrou de se colocar no ponto de vista dos colegas, empregando um pensamento egocêntrico.

Direcionando agora o meu olhar para as atividades pedagógicas desenvolvidas e pelas respetivas estratégias adotadas, importa realizar uma breve contextualização sobre o assunto explorado desde o mês de janeiro a junho de 2013. Assim sendo, “A Quinta” é o conteúdo que integra a abordagem pedagógica referente à metodologia de projeto, que o grupo de

crianças em questão selecionou a partir dos seus interesses e que se traduz na exploração em detalhe e em conjunto com a educadora (Graça Carvalho) do mesmo. Tomando então, os interesses das crianças como ponto de partida o par de estagiárias perspetivou, planificou, desenvolveu e posteriormente, refletiu sobre as atividades que proporcionaram às crianças adquirir novos saberes ao aprenderem nova informação sobre objetos, pessoas, novos conceitos, novos significados atribuindo-lhes um sentido, então enquadrados no respetivo assunto. Aqui, torna-se relevante que o mesmo processo foi desenvolvido tendo em conta os espaços que a instituição dispõe, já enumerados no capítulo anterior (página 27).

Ainda antes de invocar um olhar crítico sobre as atividades desenvolvidas importa referir, que estas foram semanalmente planificadas em tríade (díade de estagiárias com a educadora cooperante). Aquando da planificação torna-se extremamente significativo recorrer aos interesses do grupo, como foi mencionado anteriormente, de forma a tornar o processo de ensino e de aprendizagem coerente. Simultaneamente, as necessidades de desenvolvimento evidenciadas constituem-se como um aspeto a ter em especial atenção uma vez que as intervenções do par incidiam-se sobre as mesmas de modo a serem colmatadas progressivamente, obtendo assim resultados de aprendizagem. Numa primeira fase, a estreita relação entre as necessidades de desenvolvimento e os interesses evidenciados não era facilmente identificada, no entanto com a evolução a nível profissional e pessoal do par e conseqüente, o conhecimento mais aprofundado sobre as características individuais e grupais das crianças em questão, a articulação necessária já se tornava observável. Indo ao encontro da ideia esboçada anteriormente, o desenvolvimento e consolidação de competências socioprofissionais e pessoais ocorreu devido à constante problematização e reflexão das exigências que acarreta a prática profissional, tal como se pode verificar na discrepância existente entre a primeira planificação (cf. Anexo A – I) e a última (cf. Anexo A – II).

Neste seguimento, a continuada exploração do assunto pelo grupo de crianças encontrou o seu fundamento nos conhecimentos prévios que as mesmas trouxeram do exterior da instituição, de acordo com a estimulação familiar que recebem, com a grande diversidade de experiências vividas e com o que retêm dos meios de comunicação.

De forma a obter uma melhor compreensão sobre as condições que se encontram subjacentes ao processo de planificação, inicialmente, fazer-se-á uma breve referência ao primeiro acontecimento do dia que é dinamizado na organização da rotina diária da instituição, o acolhimento. Este proporciona à criança um ambiente psicologicamente equilibrado, seguro e com significado, na medida em que se constroem espaços de diálogo espontâneo e orientado, favoráveis à construção de condições propícias às aprendizagens desafiantes. Tomando este pressuposto como basilar no processo de ensino e de aprendizagem da criança, o maior desafio profissional proposto e defrontado pelo par, diz respeito à capacidade de improvisação e de resposta rápida de forma a atender aos interesses e solicitações de cada criança, ao mesmo tempo que se apoia o grupo na sucessão de acontecimentos bem como, na valorização da(s) sua(s) intervenção(ões). Desta forma, o momento do dia proporcionado, designado de “Reunião de Grande Grupo” pela orientadora cooperante, permite às crianças “adquirirem o domínio das palavras, das orações e da gramática” uma vez que “tornam-se mais competentes na comunicação” e onde estas “interações verbais ajudam a prepará-las para a literacia” (Papalia et al, 2001, p.323). É maioritariamente, nas interações verbais e não-verbais que a díade obteve conhecimento sobre os interesses e respetivas necessidades que fundamentam e apoiam o esboço das atividades a ser desenvolvidas, passando ainda, por um processo de inter reflexão aquando da elaboração da planificação semanal.

No que concerne ainda, às tarefas definidas e propostas aquando da “Reunião de Grande Grupo” surge a marcação da meteorologia no “Quadro do Tempo” que se encontra afixado numa das paredes da sala de atividades, numa altura correspondente à estatura das crianças. Durante o diálogo com



Fig.3 Quadro do Tempo

as crianças sobre o tempo que foi observável na parte da manhã, não foi possível chegar a nenhum consenso sobre o mesmo, uma vez que foi possível observar-se diferentes alterações climatéricas correspondentes às quatro estações do ano, num só período. Ora, de forma a responder a esta

necessidade, o quadro já construído no início do ano letivo permite a marcação do tempo duas vezes num dia, efetuando a marcação daqueles (dois) que mais se acentuam, tal como podemos verificar na figura 3. Num apontamento final, este tipo de registo operacionalizado diariamente, permite à criança um contacto permanente com a realidade inconstante e mutável que se traduz o tempo meteorológico.

Posteriormente, num dia distinto surge uma outra questão por parte de uma criança: “Hoje está nevoeiro, não temos esse” (Criança L.) (Quando menciona que não tem esse, refere-se à representação do nevoeiro). Este facto foi refletido na ação e de imediato a díade em conjunto com o grupo de crianças acrescentou no cesto das representações da meteorologia o nevoeiro. Ao colocar-se distintas questões entre as quais: “Como podemos representar o nevoeiro?” (Estagiária M.) e “O que vos faz lembrar o nevoeiro?” (Estagiária J.) o par integrou o grupo na discussão e negociação na tentativa de se encontrar melhor forma de representação do conceito em causa, levando o grupo a um confronto de ideias e respeito pelas mesmas. Desta forma, a resposta: “Parece fumo branco, podemos pintar de branco” (Criança R.) constituiu-se como sendo o mote para a negociação da representação do nevoeiro, negociada pelo grupo. Este facto demonstra simultaneamente, que cada região apresenta especificidades climatéricas de acordo com as coordenadas de localização pois, o estabelecimento de ensino

em questão situa-se junto ao Rio Douro, como já foi referido no capítulo anterior (página 25).

Continuando a análise de atividades desenvolvidas na vertente dos registos mais especificamente dos quadros, a construção do “Quadro das Tarefas” carece de uma descrição e análise na perspetiva da sua construção e respetivas potencialidades. O presente quadro surgiu quando foi atribuído à criança G. a responsabilidade de registar os “maus” e “bons” comportamentos numa folha durante o intervalo. Perante a situação, o grupo de crianças mostrou interesse em negociar e posteriormente, registar vários responsáveis



para as distintas atividades/rotinas que ocorrem ao longo do dia, como por exemplo: i) responsáveis pela casa de banho; ii) responsáveis pelo lanche; iii) responsáveis pelo recreio; iv) responsáveis pela arrumação da sala. Tal como podemos verificar na figura 4 o “Quadro das Tarefas” edifica-se

como sendo uma tabela de dupla entrada. Esta organização surgiu a partir da pergunta: “Como podemos saber quais são os responsáveis pelas tarefas?”, “Onde podemos escrever?”, “Mas ainda não sabem ler?” que as crianças concluíram que através da ilustração e do retrato das crianças responsáveis, colocados num papel conseguem obter as informações desejadas e necessárias. Este pensamento constata a conceção definida por Barros e Palhares (1997) ao mencionarem que o preenchimento de tabelas de duplas entradas estão já ao nível das crianças da idade pré-escolar e que devem ser estimuladas pelo/a profissional educativo/a (Barros & Palhares, 1997). Por sua vez, Pierrard leva a importância dos quadros de dupla entrada para a geometria ao dizer que “é possível considerar que os quadros de dupla entrada, que põem em ação a

coordenação de propriedades lógicas, são também uma forma de leitura de um espaço orientado (linha/coluna)” (Pierrard, cit por Maia, 2008, p.138).

Continuando nesta vertente, torna-se igualmente importante refletir sobre o processo de construção de mais um registo que se enquadra nas características do Movimento da Escola Moderna (MEM), a destacar, o “Quadro das presenças”. Este surgiu devido ao atraso de uma criança que gerou num pequeno grupo uma discussão sobre o motivo de tal atraso e que perante a situação teriam que explicar ao colega as tarefas já realizadas até ao momento. Esta discussão continuou mas em grande grupo pois, a orientadora cooperante problematizou a situação, expondo as vantagens e desvantagens



**Fig.5** Marcação da presença no “Quadro das Presenças”

de tal acontecimento e na qual referiu que nos seus documentos registava as crianças presentes e em falta. Assim, de momento uma criança propôs, tal como no “Quadro das Tarefas” “fazer um igual para saber quem está e quem não está” (Criança M.). Desta forma, o resultado final foi mais uma vez, a construção de uma tabela de dupla entrada, em que nas linhas se encontram os nomes

de cada criança e nas colunas os dias do mês, neste caso do mês de

junho. Relativamente ao processo de construção infiro que o enfoque de tal tarefa incide sobre o percurso feito pela criança, ou seja, aqui deveria ter-se experimentado outras propostas tecidas por outras crianças na tentativa de testar a sua viabilidade. No entanto, é testado que a verdadeira aprendizagem decorre da ação da criança em que a criança constrói ativamente o seu conhecimento ao interagir “com o ambiente físico e social que as rodeia e ao

refletir sobre essas experiências” (Maia, 2008, p.120), facto este aprovado durante a marcação das presenças e faltas durante os dias que o procederam, tal como demonstra a figura 5.

Voltando agora o olhar para a exploração do assunto do projeto explorado pelo grupo são as expressões como: “Faltam as ovelhas na nossa quinta” (Criança L.), “E as vacas, eu já vi uma vaca” (Criança M.) que constituíram-se como sendo o mote para a continuação dessa exploração nomeadamente, sobre os animais que integram a quinta. Por conseguinte, o desenvolvimento das respetivas atividades pedagógicas preconiza a delineação de objetivos que permite após a sua realização verificar se foram ou não atingidos, obtendo desta forma, informações sobre o processo de desenvolvimento de cada atividade pedagógica.

Retomando a ideia anteriormente esboçada sobre a construção de animais esta envolveu um grau de motivação intrínseca e extrínseca no sentido de promover aprendizagens como o (re)conhecimento das características anatómicas dos animais em questão bem como o seu respetivo habitat. Subjacentes a este processo e tendo em conta as características individuais e grupais do grupo de crianças, foram delineados objetivos como: i) Promover o desenvolvimento do pensamento crítico e da comunicação oral; ii) Fomentar o respeito pelas regras de participação durante a realização das atividades; iii) Promover o desenvolvimento da motricidade fina nomeadamente em atividades de registo, recorte e colagem. Cada animal, tais como, a vaca, o boi e as ovelhas foram construídos a partir de materiais de desperdício selecionados pelo grupo de crianças, promovendo progressivamente uma educação ambiental, tal como se refere nas OCEPE (1997).

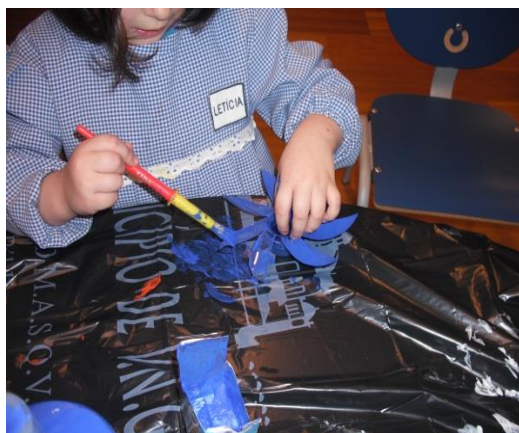
Segundo o 1.º Guião de Pré-Observação (cf. Anexo A – III) elaborado pela d'ade de estagiárias, a atividade a ser realizada aquando da primeira observação realizada pelo supervisor da Escola Superior de Educação do Porto (ESE), diz respeito à concretização de uma dramatização. No entanto e atendendo aos ritmos individuais de cada criança, tal só foi possível realizar-se no dia seguinte, uma vez que a construção das máscaras necessárias para tal

tarefa prolongou-se. Desta forma, a atividade observada consistiu então, na construção por parte de cada criança da sua respetiva máscara. Esta tarefa proporcionou ao grupo de crianças uma margem de total autonomia, ou seja, as mesmas classificaram, compararam e selecionaram o material considerado por elas significativo para a construção e decoração da máscara, segundo critérios que podem estar relacionados com a cor, tamanho, forma e espessura, entre outros. A partir desta tarefa é possível afirmar que as crianças desenvolvem ações matemáticas, posição partilhada por Pierrard que afirma que “todas as atividades do jardim-de-infância necessitam de um trabalho sobre designação, a classificação e a seriação (...)” (Pierrard, cit por Maia, 2008, p.120). Após a realização da atividade e em reflexão com o supervisor, par pedagógico e orientadora cooperante, numa fase posterior esta atividade é passível de transformação no que se refere à ergonomia do local de desenvolvimento, ou seja, numa fase seguinte, as mesas de trabalho podem ser colocadas junto às janelas, de forma a (re)aproveitar a luz natural que a sala possibilita. Esta disposição do material escolar segue uma lógica, defendida pela orientadora cooperante e partilhada pelo par de estagiárias. Esta reside no facto, no início do acolhimento das crianças (das 9:00h às 9:30h) estas possam estar mais próximas da porta fomentando interações com os familiares das outras crianças.

Após a finalização das máscaras foi então possível realizar uma dramatização, apresentada à restante comunidade escolar da educação pré-escolar, tendo por base o livro intitulado por “Vamos espreitar...A Quinta” do ilustrador David Crossley (2003). Assim, esta dramatização implicou a integração de várias áreas de conteúdo preconizadas pelas OCEPE (Silva, 1997): i) área de Formação Pessoal e Social; ii) área de Expressão e Comunicação; iii) área de Conhecimento do Mundo, incidindo principalmente na segunda referida. Assim, a expressão dramática é um meio de “descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s)” correspondendo a uma situação social (Silva, 1997, p.59).

Para um maior aprofundamento de saberes sobre os animais e consolidação dos mesmos, a díade de estagiárias através da (re)utilização de pacotes de leite de 1 litro, construiu um recurso (um jogo) oferecido posteriormente ao grupo de crianças. No jogo designado por “Dominó da Quinta” cada pinta corresponde a um número que é representado pelos animais que integram a quinta (vacas, galinhas, ovelhas, coelhos, patos, porcos). Numa primeira abordagem ao jogo, a exploração livre e sensorial das peças por cada criança constitui-se como uma vantagem, de modo a que cada criança se integrasse emocionalmente e explorasse ao máximo as potencialidades que o jogo oferece. No entanto e após a exploração do jogo no jardim que a instituição dispõe, constato que a dimensão dos pacotes (1 litro) não corresponde ao real tamanho das mãos das crianças, dificultando e limitando a exploração sensorial através do toque e à *posteriori* o desenvolvimento do jogo. Tomando este aspeto em consideração, uma alternativa consiste na construção das peças em pacotes de menores dimensões como por exemplo, de 200 ml de volume. No seguimento da atividade e de forma a rentabilizar os recursos humanos que a sala dispõe (par pedagógico, orientadora cooperante e assistente operacional), o desenvolvimento do jogo operou-se em pares, enquanto que as restantes crianças dirigiram-se para a sala desenvolvendo atividades de jogo espontâneo. A seleção de cada criança foi realizada tendo em conta as características individuais de cada uma, ou seja, aquelas que evidenciavam mais dificuldades ao nível da comunicação oral em pequeno e em grande grupo. Contudo, um/a educador/a no contexto onde desenvolve a sua prática não dispuser de tais recursos humanos, terá que ter em atenção a noção de grupo, ou seja, não será válido perder o contacto visual com o restante grupo de crianças.

Posteriormente, com a abordagem da chegada da primavera através de expressões verbalizadas entre os adultos sobre o tempo, o grupo de crianças demonstrou interesse em acrescentar à quinta, um jardim com flores e relva. Esta construção baseou-se uma vez mais, na reutilização de materiais de



**Fig.6** Pintura de flores

desperdício tais como, copos de café, garrafas de plástico, caixas de ovos e pacotes de leite. A partir desta situação é possível tecer inferências sobre o perfil do agente educativo. De acordo com a dinâmica organizacional da instituição e com os recursos materiais disponíveis na sala de atividades, o/a educador/a deve

ser detentor de uma capacidade de improviso e de imaginação que faculte o processo de ensino e de aprendizagem, reutilizando os diversos materiais disponíveis contudo, atendendo a critérios de qualidade como: durabilidade, valor estético, variedade, funcionalidade e segurança.

Tal como se pode verificar no 4.º Guião de Pré-Observação (cf. Anexo A - IV), a díade de estagiárias procurou constantemente ajustar as atividades que desenvolveram, respeitando tanto o contexto situacional, com foco no desenvolvimento de competências, como desenvolvê-las de acordo com os interesses evidenciados pelo grupo. Neste sentido importa mencionar as expressões que estiveram na origem da atividade que a seguir descreverei inserida no domínio da Expressão Musical: “Eu gosto de tocar bateria” (Criança J.), “Eu não sei tocar nenhum instrumento” (Criança L.), e “Não podemos ter instrumentos na nossa sala”. A presente atividade, com o intuito de aludir à concentração do grupo de crianças, iniciou-se com um ponto de interesse que consistiu no uso da tela de sombras chinesas. O ambiente estimulante e confortante criado, por si só proporcionou um momento de magia único direcionado ao grupo de crianças. O facto de uma das estagiárias se colocar atrás da tela e percutir os vários instrumentos estruturados (clarinete, viola, reco-reco, harmónica, pandeireta) e outros não estruturados construídos a partir de materiais de desperdício (maracas, reco-reco, tambor,

bateria), proporcionou além do mundo de magia um elevado nível de concentração e entusiasmo. Este exemplo regista-se através da reação demonstrada pela criança M.L. traduzida no receio de caminhar em direção à tela e manusear um dos instrumentos, refletindo o jogo simbólico que a atividade em si proporcionou. O referido jogo simbólico comporta a capacidade que a criança tem para usar símbolos ou representações mentais, aos quais atribuiu significado. No entanto, é nas interações com outras crianças e adultos, em atividades diferenciadas de jogo simbólico, que os diferentes parceiros “tomam consciência das suas reações, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não verbal (Silva, 1997, p.59). Como já foi citado, a atividade explanada encontra o seu foco de exploração na expressão musical. Neste sentido, a utilização de termos científicos designadamente, os vocábulos específicos das características do som (intensidade, timbre, altura e duração) manifesta o alargamento do campo lexical e semântico do grupo de crianças. No entanto, mesmo que a criança não domine por completo os conteúdos/termos, a abordagem a diferentes domínios científicos cria uma sensibilização que desperta a curiosidade e o desejo de saber. A sensibilização referida relaciona-se ainda com os processos de aprender, tais como: “a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber e a atitude crítica” (Silva, 1997, p.85). Foi também intencionalidade do par promover um espaço de inter e transdisciplinaridade, com o intuito de romper com os modelos de ensino e de aprendizagem tradicionais, atualizando novos saberes. Esta é refletida no aproveitamento dos recursos materiais que se encontram no quotidiano, atribuindo-lhes novas funcionalidades, como é o caso da construção de instrumentos a partir de materiais de desperdício. Doravante, a (re)utilização de materiais de desperdício, uma vez mais, consciencializa as crianças para questões ambientais pois, implica uma observação e recolha de informação a até uma intervenção na conservação e recuperação do meio ambiente. No entanto, numa fase posterior, o par teria que tomar em consideração alguns aspetos no sentido de aperfeiçoar o desenvolvimento da

atividade. Então, a redução do número de instrumentos quer estruturados quer não estruturados, permitiria uma menor dispersão do grupo na fase final da atividade, encurtando o tempo despendido para tal, aumentando consequentemente, o nível de concentração do mesmo.

No entanto, além das atividades que partiram dos interesses das crianças, outras se desenvolveram de acordo com o Plano Anual de Atividades do estabelecimento de educação e ensino em questão. Assim, aquando da visita à “Feira das Flores e das Plantas” que consta no Plano Anual de Atividades do estabelecimento de ensino, surgiram questões pertinentes, as quais que se constituem como sendo a base da próxima atividade a ser analisada (cf. Anexo A - V).



Fig. 7 Plantação de alfaces

Encontrado então, o sustento da atividade no interesse e curiosidade natural do grupo de crianças, esta centrou-se na plantação de plantas e de flores, na qual o principal foco de indagação da presente pressupôs uma exploração sensorial dos materiais diversos (vasos, terra, pá, plantas, flores) e necessários que tal atividade agrícola pressupõe, como vemos na

figura 7. Consequentemente, promove competências que vão ao encontro da

criação de oportunidades de contacto com novas situações de descoberta e de exploração do mundo traduzidos naturalmente, na capacidade da criança desejar saber e ainda, compreender porquê. Por fim, torna-se relevante também, mencionar o cariz lógico que a atividade apresenta, isto é, foi dada uma continuidade, seguindo a sequência lógica do ciclo de vida das plantas e flores, de forma a permitir a construção do conhecimento de cada criança, respeitando a sua individualidade. Assim, foi negociado com o grupo a

definição de crianças responsáveis pelos cuidados a adotar em relação às plantas, verificando o seu crescimento de modo, assegurar o encadeamento sequencial que tal atividade acarreta, sendo acrescentado esta 5.ª dimensão ao “Quadro das Tarefas” já analisado. Contudo, existe um aspeto merecedor de um apontamento final pois, alude à importância que é atribuída ao produto final, ou seja, no final do ano letivo, cada criança terá oportunidade de levar para casa uma das plantas, a destacar a alface. Esta ação traduz-se num momento de partilha de experiências e do trabalho desenvolvido pelas crianças aos respetivos familiares.

Ainda antes de finalizar, o capítulo 3 referente à descrição e análise das atividades, considero pertinente ainda, mencionar uma outra atividade potenciadora de competências comunicacionais e que promove o desenvolvimento holístico da criança. Seguindo esta lógica, a confeção de bolachas surgiu, uma vez mais, com o desenvolvimento de uma atividade que consta no Plano Anual de Atividades da instituição, a destacar a comemoração do Dia Mundial da Família. A partir desta comemoração que contou com um lanche convívio entre as crianças e respetivas famílias, ocorreu no grupo de crianças o interesse partilhado por todos confeccionar bolachas. Sobre esta, as suas potencialidades transladam-se na exploração sensorial dos ingredientes, manipulando-os através dos cinco sentidos e no diálogo livre e orientado que facilitou o planeamento e a constante avaliação do percurso da ação,



**Fig. 8** Mistura dos ingredientes

fomentando e favorecendo oportunidades comunicacionais bem como, facultando o desenvolvimento cognitivo. É então, através da “aprendizagem pela ação – viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – que as crianças constroem o conhecimento” que as ajuda a dar

sentido ao mundo (Hohmann & Weikart, 2009, p.5). Esta ideia traduz-se no poder da iniciativa pessoal, quando as crianças agem no seu desejo inato de explorar, tal como se verifica na figura 8, envolvendo-se intensamente em interações criativas e permanentes com pessoas e objetos. Após a reflexão tecida ao desenvolvimento da atividade e atendendo tanto às características do grupo como sendo esta, a primeira atividade culinária em que se utilizou a farinha como um dos ingredientes essenciais á confeção das bolachas, o par concluiu que esta deveria obedecer a uma sequência lógica e a um grau de complexidade maior à medida que se realizassem mais atividades inseridas na área da culinária, como por exemplo, iniciar-se pela confeção do pão.

No entanto, o par de forma a promover o desenvolvimento de competências motoras desenvolveu ainda, uma atividade que incidiu na realização de jogos tradicionais. Devido às alterações climatéricas e à ocupação do pavilhão poli desportivo como do polivalente, a díade, refletindo na ação para a ação, alterou a disposição do mobiliário da sala de atividades de forma a poder desenvolver a atividade. Aqui, encontra-se mais uma vez, a capacidade de improviso e de criatividade que o/a profissional educativo/a deve deter de modo a responder às situações da forma mais adequada possível. Direcionando agora a atenção para o momento planificado, este desencadeou-se segundo uma sequência, ou seja, inicialmente foi realizado um aquecimento de todas as partes do corpo da criança, seguindo a parte fundamental dos exercícios físicos, sendo concluído com um relaxamento. O conjunto de jogos proporcionado ao grupo favoreceu o desenvolvimento de exercícios de motricidade global tais como, correr, andar, estar quieto e relaxar. Neste sentido, a exploração de diferentes formas de movimento permite à criança “tomar consciência dos diferentes segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações” (Silva, 1997, p.58) facilitando assim, a interiorização do esquema corporal.

Paralelamente, às atividades desenvolvidas a solicitação do momento mais significativo de alguma tarefa ou atividade é considerado pelo par e pela orientadora cooperante como uma estratégia relevante, uma vez que permite a representação das imagens interiormente construídas. Segundo Pierrard “a maior parte das actividades do jardim-de-infância necessita de uma simbolização pela utilização da linguagem, do desenho ou do esquema e revela a formação do pensamento lógico” (Pierrard, cit por Maia, 2008, p.114). As crianças, a partir do desenho, utilizando formas pictográficas, vão criando os seus próprios símbolos. Esta ideia esboçada anteriormente vai ao encontro do que acontece maioritariamente no contexto onde me insiro. Progressivamente, a criança ao exteriorizar, não só imagens mas também



**Fig. 9** Ilustrações da mesma criança em momentos distintos

conceitos, é levada a caminhar em direção a sinais simbólicos mais sofisticados e menos pictográficos. Veja-se o exemplo a seguir: A criança L. em setembro utilizava uma representação pictórica para representar um acontecimento, uma representação que possui um significado para ela. Em abril é observável de facto, uma utilização mais sofisticada do corpo humano, evidenciando simultaneamente o desenvolvimento cognitivo da mesma.

Esta questão prende-se ainda, com a autonomia que é proporcionada à criança que progressivamente vai enriquecendo e complexificando os seus trabalhos ilustrativos, através de situações diversificadas do dia-a-dia.

No entanto, e como ao longo do capítulo já foi indicado, várias atividades foram realizadas tendo por base o Plano Anual de Atividades do estabelecimento educacional, em que a participação das crianças constituiu-se como elementos fundamentais ao seu desenvolvimento. Assim, a comemoração do Dia Mundial da Poesia (abril), Feira das Flores e das Plantas (maio) comemoração do Dia Mundial do Trânsito (maio), do Dia Mundial da Família (15 de maio), do Dia Mundial da Criança (1 de junho) e com a Festa de Final de Ano, são a panóplia das atividades que o grupo integrou. Partindo destas pode-se apontar dois comentários opostos sobre o que acarreta este tipo de atividades. Em primeiro, estas surgem desenquadradas com o projeto que as crianças desenvolveram, existindo uma quebra no que se refere à significação de tais atividades para a criança. No entanto, também se constituíram como o mote para a planificação e desenvolvimento de outras, como aconteceu no caso da confeção das bolachas. Em segundo lugar, as mesmas são sustentadas e fundamentadas por parte da instituição, correspondendo-lhes práticas de inspiração humanista, favoráveis à (di)convergência e à descoberta de si e do mundo, proporcionando o desenvolvimento de competências cognitivas, motoras e sócio afetivas.

Tendo em conta o que foi exposto neste capítulo, torna-se crucial fazer referência do que acarreta este processo minucioso e alargado que se caracteriza a planificação e desenvolvimento de atividades educativas. Assim sendo, as atividades em contexto de educação pré-escolar abarcam todo o tipo de conhecimento acerca do ambiente organizativo, do público-alvo e de condições etológicas. Neste seguimento, planificar a ação educativa envolve o desenvolvimento de aprendizagens integradas nas crianças de forma adequada nos vários domínios curriculares, implica recorrer a estratégias e recursos diversificados, articular objetivos, estratégias e avaliação, integrar as propostas das crianças e imprevistos, traduzindo-se em atividades integradas e integradoras que promovam a diferenciação pedagógica.



## REFLEXÃO FINAL

Visto que a Unidade Curricular (UC) “Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar” tem como intenção formativa promover a construção dos saberes profissionais referente ao contexto em questão, pela responsabilização e pelo compromisso progressivo pela ação docente, eis que surge o momento de incidir neste capítulo, o contributo do estágio desenvolvido ao longo de aproximadamente quatro meses, para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais. Neste capítulo pretendo simultaneamente, identificar as potencialidades e os constrangimentos encontrados, mobilizando de forma adequada, pressupostos teóricos relevantes, mencionados anteriormente no capítulo 1 do presente relatório de estágio.

Para melhor compreender a própria evolução profissional e pessoal da formanda, importa fazer referência às competências preconizadas no programa da UC, de modo a constatar a evolução progressiva das mesmas. Assim sendo, em primeiro lugar destaca-se a mobilização de “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” (Programa UC, 2012, p.1). Neste enquadramento surge a Unidade Curricular “Projeto Curricular Integrado na Educação” encerra-se como uma UC que apresenta articulada de forma coerente as suas metodologias de trabalho com a UC em questão no que concerne especificamente, à conceção e ao desenvolvimento de um Projeto Curricular do Grupo (PCG), mais concretamente, ao PCG da sala onde o par pedagógico desenvolveu a sua prática. Nesta situação, preside uma das primeiras ações fundamentais no processo de ensino e de aprendizagem, a destacar a observação. Esta manifesta-se na capacidade de recolher informação direta e indiretamente

sobre o ambiente educativo, nomeadamente a organização do grupo, do espaço e do tempo, bem como as características cognitivas, motoras e sócio-afetivas de cada criança, de modo a criar ações transformadoras que atendam à diferenciação pedagógica. Paralelamente, à capacidade referida anteriormente não podemos esquecer que um/a profissional educativo/a tem, necessariamente, “saber pensar e agir nos contextos educativos com estratégias pedagógicas diferenciadas, visando responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da educação” (Programa UC, 2012, p.1). Esta conceção vai ainda ao encontro do que se pretende com a elaboração e avaliação de um Projeto Curricular de Grupo, ou seja, desenvolver um projeto implica detetar necessidades e/ou problemas em determinados contextos ou evidenciados pelo grupo de crianças, que são alvo de uma resposta/solução utilizando estratégias várias, integradas numa visão não igualitária da educação, mas antes equitativa.

Neste sentido, o profissional ao adotar como principal premissa, a capacidade de pensar e agir nos contextos atendendo a uma atitude reflexiva e indagatória patente no documento que anuncia o perfil de desempenho do educador/a (Decreto-Lei N.º240/2001, p.5572) sustenta uma outra competência registada no Programa e que promove a construção de saberes profissionais, o exercício sistemática da pré, inter e pós reflexão. Assim sendo, a redação do presente capítulo sustentado maioritariamente nesse processo reflexivo torna-se relevante pois o/a educador/a através capacidade de reflexão crítica e sistemática sobre as práticas, aspirações, receios, constrangimentos, quadros conceituais, produza e (re)construa o conhecimento, ao mesmo tempo que desenvolve a sua própria identidade pessoal e profissional, espelhada numa coerência profissional.

Voltando novamente a atenção para o desenvolvimento do processo de ensino, de aprendizagem e de formação, apesar de ser individual, operou-se tendo em conta não só o outro elemento do par pedagógico (Marisa Ferreira) como também a orientadora cooperante (Graça Carvalho) e o supervisor institucional (Carlos Jorge Correia) e também os demais intervenientes que

integram a equipa educativa, bem como os restantes docentes da escola de formação e as alunas que integram a turma do mestrado. Assim sendo, ao “problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as competências socioprofissionais e pessoais (...)” (Programa UC, 2012, p.1) considero extremamente relevante destacar uma das estratégias potenciadoras do desenvolvimento profissional, a intervenção em díades. A cumplicidade existente entre o par pedagógico (Joana Araújo e Marisa Ferreira), partilhando princípios essenciais e uma filosofia subjacente ao processo de ensino e de aprendizagem, consistiu na primeira característica observável e específica da díade de formação. Esta conceção conduz a colocação de uma questão: então, o que o par pedagógico pode fazer, para que os saberes científicos, pedagógicos e culturais se alarguem, ao mesmo tempo que pensam e agem no contexto, adotando na prática uma atitude profissional reflexiva? Em primeiro lugar, o surgimento de divergências bem como de constrangimentos não implicou na sua ultrapassagem cedências nem submissões, tendo-se antes baseado num procedimento de negociação e reflexão de estratégias, amadurecidas num processo *continuum* de um quadro teórico e pessoal, que expandiu espaços de interseção de vários saberes e competências. A experimentação em conjunto, transposta num esforço comum, envolvia o par na resolução de problemas, que ambas assumiam como seu, não existindo apenas um ajuntamento de duas pessoas mas sim, existindo uma colaboração recíproca e constante. A demonstração do que se faz acompanhada pela reflexão sobre o mesmo transporta ainda, para o contexto a experiência e análise de situações homólogas, ou seja, reflete-se sobre o vivido e sobre o observado. Ainda refletindo sobre as potencialidades da realização do estágio em pares, é fundamental tecer um comentário no que se refere à importância do alargamento da problematização e reflexão da prática a outros intervenientes.

Desta forma, a redação de narrativas colaborativas em tríade (par pedagógico e orientadora cooperante) assumem-se como modos de

explicitação como a experiência vivida molda a identidade profissional dos intervenientes neste processo. Ao longo do estágio, o par de estagiárias redigiu quatro narrativas colaborativas decorrentes num formato dialógico de estratégia de formação, enquanto meio mediador da valorização da capacidade de escuta de si mesmo e dos outros (par e educadora), obtendo como resultado uma proximidade à realidade que resulta tal como refere Ribeiro (2007) na construção dos sentimentos vividos pelo confronto de diferentes discursos. Já foi possível constatar que a evolução do conhecimento só é observável quando existe uma partilha de ideias, sentimentos e perspetivas sobre as práticas realizadas/observadas, que podem ser discutidas/analizadas segundo as narrativas colaborativas. No entanto, a construção gradual de um diário de formação (individual) contribui também para um equilíbrio adequado sobre a vivência e a sua respetiva interiorização. Desta forma, o registo progressivo no diário de formação de ocorrências significativas passíveis de reflexão, contribui para uma teorização da experiência que decorre da sua observação, vivência e reflexão efetuada à luz de referenciais teóricos. Assim sendo, os objetos de escrita enquadrados nesta abordagem reflexiva das práticas, podem ser ainda inseridos neles, questões intimamente relacionadas com a equidade, justiça e democraticidade da ação profissional e formativa/supervisiva.

Em relação à ação indagadora do/a educador/a quando assente na reflexão crítica e sistemática sobre as práticas, promove a sua transformação na procura de uma maior justiça, participação e igualdade de oportunidades para todos/as, pela orientação da reflexão e experimentação. Neste ponto, torna-se crucial então, invocar o papel do supervisor institucional enquanto sujeito potenciador da problematização/reflexão dos processos educativos. A intervenção do supervisor institucional pressupõe um acompanhamento constante e a criação de uma atmosfera de diálogo reflexivo, onde são reveladas incertezas, angústias e sentimentos, onde existe respeito, tolerância à ambiguidade e abertura à incerteza e aceitação do outro, favoráveis à consciencialização e problematização da ação profissional. Faço ressaltar

ainda, a capacidade de provocação que o supervisor institucional (Carlos Jorge Correia) demonstrava, apontando assim, a formação como um espaço provocador e dissonância cognitiva na conflitualidade de valores, crenças e atitudes.

Destaco ainda, o apoio atribuído pelos demais intervenientes no processo de formação, nas atitudes e valores já adquiridos, ou seja, no aproveitamento das atitudes e valores já assimiladas bem como nas bases dos conhecimentos superficiais e respetivos afetos das mesmas, traduzidos numa crescente complexidade. Contudo, estas atitudes e valores nem sempre comuns a qualquer processo de ensino e de aprendizagem, não eram alvos de negação mas antes, alvos de constante reflexão, problematização e respeito pelos mesmos.

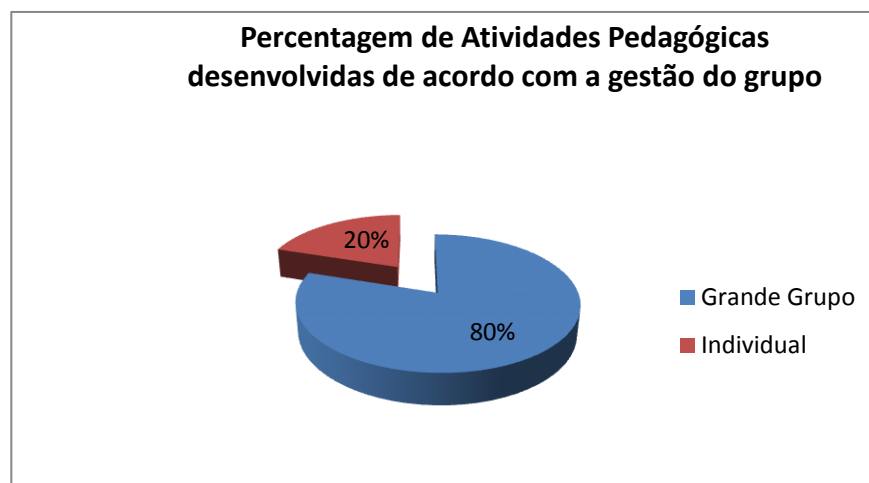
No seguimento das ideias esboçadas anteriormente, importa alocar ainda, o contributo das diversas tipologias das aulas, que acarretou para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais. Quer as aulas teórico-práticas e seminários quer a prática supervisionada basearam-se num processo de desenvolvimento *continuum* cada vez mais transparente e complexo, no que se concerne ao progresso da capacidade de atuar e de refletir sobre os contextos na prática, caracterizados pela imprevisibilidade, complexidade e mutabilidade. Visto que a aprendizagem requer tempo e um esforço contínuo, requer igualmente a participação ativa dos/as alunos/as, neste caso das alunas que integram o mestrado. Assim sendo, o repertório de recursos passa não só pelas aulas expositivas com constante dialogicidade, transformado num espaço de partilha de ideias e experiências, não só das alunas como também pelas professoras responsáveis pela sua lecionação (Doutora Deolinda Ribeiro e Mestre Ana Olveira). Continuando, são de facto criados durante as aulas da UC, espaços de cruzamento de aprendizagens pedagógicas, ao mesmo tempo preenchidos a cada aula, com as várias emoções e perspetivas de cada aluna na sua individualidade, uma vez que se evidencia uma escuta interativa da partilha de experiências.

Direcionando agora o meu olhar para as evidências sobre as competências mobilizadas para o desenvolvimento das atividades, bem como os resultados das mesmas, destaco primeiramente um conceito patente ao longo da intervenção efetuada, a observação. Como vimos anteriormente, este processo invoca a recolha de informações sobre as demais dimensões que fazem parte da organização do ambiente educativo bem como, das características dos seus intervenientes. A etapa observativa opera-se segundo uma sequência lógica sendo transversal a todo o processo de intervenção pedagógica, sem a qual não era possível obter informações sobre as necessidades de desenvolvimento, interesses e resultados de aprendizagem evidenciados pelo grupo, que permitiram ao par pedagógico elaborar semanalmente planificações e simultaneamente, construir o Projeto Curricular de Grupo, já referido. Tal como foi aludido no capítulo 1, planificar traduz-se na “conversão de uma ideia ou de um propósito num curso de ação” onde o/a educador/a é o/a co-responsável pela gestão e desenvolvimento da prática pedagógica adotada. Implicitamente, o par ao longo da intervenção no contexto teve em consideração os princípios norteadores que apoiam o/a profissional nas suas decisões sobre a prática preconizados nas OCEPE (Silva, 1997).

Voltando novamente, o meu olhar para o processo de construção das planificações, estas eram perspectivadas e desenvolvidas tendo como pressuposto o modelo curricular adotado pela orientadora cooperante; o Movimento da Escola Moderna (MEM). Assim sendo, as atividades inseridas no projeto da sala, foram encaradas pelo par como instrumentos sociais de representação, de curiosidade, de descoberta e de apropriação e conseqüentemente, de uma compreensão mais profunda do respetivo assunto do projeto, a quinta, segundo os interesses do grupo de crianças.

Paralelamente, à ideia esboçada anteriormente, as paredes da sala funcionaram como expositores permanentes das produções das crianças, onde se podiam encontrar o conjunto de mapas de registo que auxiliavam na planificação, gestão e avaliação da atividade educativa. Aqui, destaca-se o

“Diário de Grupo” onde foram registadas as opiniões das crianças relativamente ao que gostaram e não gostaram de fazer durante a semana e ainda, sobre o que gostariam de fazer na semana seguinte. O diálogo proporcionado de modo a efetuar o registo, favoreceu o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva e de argumentação na criança simultaneamente, que estimula a concentração e desenvolve competências comunicacionais. A última coluna do quadro traduz-se ainda, numa estratégia potenciadora para a planificação de atividades futuras seguindo os interesses do grupo de crianças. Desta forma, existem dois aspetos cruciais a mencionar após a análise da panóplia das catorze planificações desenvolvidas. Em primeiro lugar, um aspeto diz respeito ao número de atividades desenvolvidas de acordo com a gestão do grupo. O outro aspeto diz respeito à divisão de atividades por áreas de conteúdo, segundo o que se encontra preconizado nas OCEPE (Silva, 1997). De acordo com o que é visível no gráfico 1, as atividades organizaram-se principalmente em grande grupo (80%) em detrimento das atividades individuais (20%).

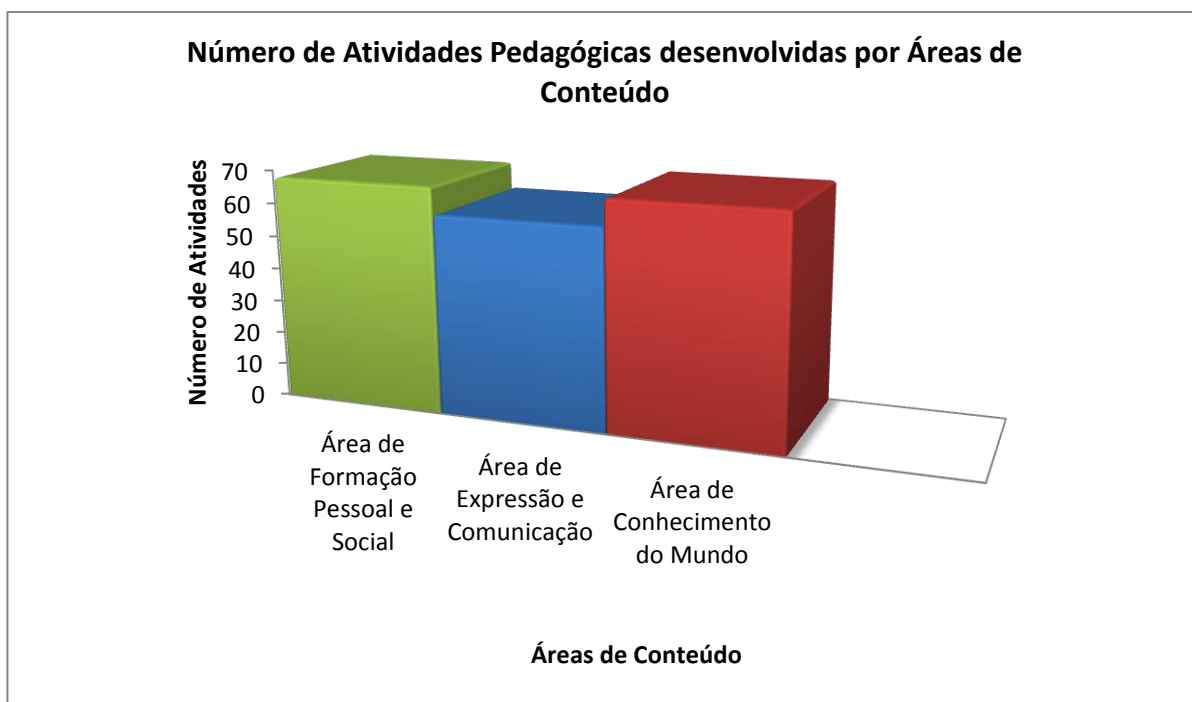


**Gráfico 1.** Percentagem das Atividades Pedagógicas desenvolvidas de acordo com a gestão do grupo

Analisar os resultados expressos no gráfico 1, envolve paralelamente, tecer um apontamento acerca das características do grupo de crianças. Estas que

integram o grupo encontram-se na faixa etária dos 3 anos, sendo caracterizadas maioritariamente, pela egocentrismo e falta de autonomia individual e coletiva e simultaneamente, pela dificuldade de verbalização de sentimentos e emoções bem como, dificuldades de narração de acontecimentos respeitando uma sequência lógica espaço-temporal. Assim sendo, de forma a colmatar estas dificuldades o par, planificou e desenvolveu atividades obedecendo ao princípio de grande grupo pois, o tempo de acordo com esta organização constrói nas crianças um sentido de comunidade, levando-as a respeitar o outro com valores e atitudes diferentes, aceitando as dissemelhanças, permitindo também construir uma autonomia coletiva participada. Posteriormente, esta organização favorece também o confronto de ideias e opiniões e à solução de conflitos através da democraticidade fomentando valores de tolerância, compreensão e respeito pela diferença (Silva, 1997). Por fim, a construção destes valores leva a criança a construir uma identidade, a auto-estima, o sentimento de pertencer a um grupo que passa pelo reconhecimento das características individuais e pela compreensão das capacidades e limitações próprias.

De acordo com a gestão do grupo, as atividades desenvolvidas incidiam-se nas áreas de conteúdo emanadas para a Educação Pré-Escolar. Aqui, mais uma vez, a díade atendeu as características individuais e grupais das crianças e respetivas necessidades de desenvolvimento. Atendendo aos resultados representados pelo gráfico 2, estas incidiram-se igualmente na área de Expressão e Comunicação e na área de Formação Pessoal e Social.



**Gráfico 2.** Número de Atividades desenvolvidas por Áreas de Conteúdo

Neste enquadramento, a área de Formação Pessoal e Social promove “atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução de problemas da vida” ao mesmo tempo que favorece a formação da criança, tendo como meta final a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo livre e solidário (OCEPE, 1997, p.51). Esta autonomia e a capacidade de solução de problemas são os aspetos que o grupo demonstrou ser mais carecida de uma exploração e aprofundamento da mesma, sendo colmatadas progressivamente. Por sua vez, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, constitui como sendo a especificidade enquadrada na área de Expressão e Comunicação merecedora de mais enfoque intencional, ou seja, devido às carências comunicacionais do grupo, as atividades realizadas envolviam na sua essência um clima de comunicação que auxiliava o alargamento do vocabulário da criança, construindo frases mais complexas e corretas que permitem formas mais elaboradas de representação.

Tendo em consideração os aspetos já mencionados até aqui, o par pedagógico, à medida que as planificações semanais ocorriam, detinha nas suas múltiplas ascensões o desenvolvimento holístico da criança, operando desta forma, uma pedagogia diferenciada sustentada no conhecimento das crianças e no contexto educativo, facilitadoras do desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor de forma equilibrada.

Por fim, a problematização das exigências da prática profissional desenvolvida de forma fundamentada e reflexiva atende a um princípio crucial, subjacente a todo o processo de formação, a destacar a aprendizagem ao longo da vida. A componente crítica da educação implica ao/à profissional ser capaz de analisar e de entender o que se passa atendendo a referenciais teóricos como legais, no entanto, essa capacidade é acompanhada pela dimensão ética, que consiste em saber conviver, na solidariedade e no respeito pela diferença e semelhança do outro espelhado em nós. Assim, estas duas dimensões carecem de uma constante atualização de acordo com as mudanças bruscas operadas na sociedade.



## REFERÊNCIAS

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agrupamento de Escolas António Sérgio. *Regimento Interno da Escola Básica Professor Doutor Marques dos Santos*. Ano Letivo de 2012/2013. Vila Nova de Gaia:s.n.

Caetano, A. (2004). *A Complexidade dos Processos de Formação e a Mudança dos Professores. Um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

Costa, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: ASA Editora.

Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e Educação. Teoria, Perspetivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. (5.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação, (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.

Maia, J. (2008). *Aprender...Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2007). *Modelos Curriculares para Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Papalia, D. Olds, S. Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.

Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ribeiro, D. & Moreira, M. A. (2007). “Onde acaba o Eu e começamos Nós...diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional”. In R. Bizarro (org.) *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Porto: Areal Editores, 43-57

Ribeiro, D. (2013). *Ficha Curricular Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar*. Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Porto:ESE/IPP

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

Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.

Vayer, Pierre. (2003). *O Jardim-Escola*. Lisboa: Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos.

Zabalza, Miguel A. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Lisboa: Edições Asa.

#### REFERÊNCIAS SITOGRÁFICAS

Assembleia Geral das Nações Unidas (1959). *Declaração dos direitos da Criança*. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Declara%C3%A7%C3%A3o\\_Universal\\_dos\\_Direitos\\_da\\_Crian%C3%A7a](http://pt.wikipedia.org/wiki/Declara%C3%A7%C3%A3o_Universal_dos_Direitos_da_Crian%C3%A7a) (consultado em abril de 2013).

Lei N.º 5/1997, de 10 de Fevereiro. Diário da República I, Série A, N.º34 – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. Disponível em: <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF>. (consultado em maio de 2013).

Decreto-Lei N.º 46/86 de 14 de Outubro. Diário da República I, Série A - Lei de Bases do Sistema Educativo. Disponível em: [http://www.sg.min-edu.pt/leis/lei\\_46\\_86.pdf](http://www.sg.min-edu.pt/leis/lei_46_86.pdf) (consultado em fevereiro de 2013).

Decreto-Lei N.º 240/2001 de 30 de Agosto. Diário da República I, Série A, N.º 201 – Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensino básico e secundário. Disponível em: [http://sitio.dgidc.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/16/DL241\\_01.pdf](http://sitio.dgidc.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/16/DL241_01.pdf)(consultado em maio de 2013).

Decreto-Lei N.º 241/2001 de 30 de Agosto. Diário da República I, Série A, N.º 201 – Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do ensino básico. Disponível em: [http://sitio.dgidc.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/16/DL241\\_01.pdf](http://sitio.dgidc.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/16/DL241_01.pdf) (consultado em maio de 2013).

Decreto-lei N.º 75/2008, de 22 de Abril. Diário da República I, Série A, N.º309 - Regime de Autonomia das Escolas. Disponível em [http://legislacao.minedu.pt/np4/np3content/?newsId=1953&fileName=decreto\\_lei\\_75\\_2008.pdf](http://legislacao.minedu.pt/np4/np3content/?newsId=1953&fileName=decreto_lei_75_2008.pdf). (consultado em abril de 2013).

Despacho N.º 5220/1997, de 4 de Agosto. Diário da República, Série II, N.º178 – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Disponível em: [http://www.drec.min-edu.pt/repositorio/5220\\_97.pdf](http://www.drec.min-edu.pt/repositorio/5220_97.pdf). (consultado em março de 2013).

Gentile, P., & Bencini, R. (2010). *Construindo Competências*. Retirado de: [www.unige.ch/fapese/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_31.html](http://www.unige.ch/fapese/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html). (consultado em maio de 2013).

Página Oficial Eletrónica da Junta Freguesia de Oliveira do Douro. <http://www.jf-oliveiradodouro.pt/> (Consultado em maio de 2013).





## ANEXO I – 1.º PLANIFICAÇÃO SEMANAL

PLANIFICAÇÃO SEMANAL - De 25 de fevereiro a 1 de março de 2013						
<b>Necessidades de desenvolvimento evidenciadas</b>  Foi observado que o grupo de crianças evidencia dificuldades ao nível da discursividade e relato de acontecimentos	<b>Instituição:</b> Escola Básica Professor Doutor Marques dos Santos <b>Sala:</b> Sala dos 3 anos		<b>Equipa Educativa:</b> <b>Educadora:</b> Graça Carvalho <b>Assistente Técnica:</b> Manuela <b>Estagiárias:</b> Joana Araújo e Marisa Ferreira			<b>Comentário [H1]:</b> De infância
	<b>Objetivos de Desenvolvimento:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover o desenvolvimento da capacidade de distinção de características de cada animal que integram a quinta;</li> <li>• Promover a discriminação de sons onomatopaicos;</li> <li>• Proporcionar o desenvolvimento da capacidade de perceber e produzir sons onomatopaicos;</li> <li>• Promover o desenvolvimento da memória a curto e longo prazo e da sequência lógico-espacial;</li> <li>• Favorecer o desenvolvimento da comunicação oral através do jogo dramático;</li> </ul>					<b>Comentário [H2]:</b> Verificar a designação!!! <b>Comentário [H3]:</b> E o apelido!!! <b>Comentário [H4]:</b> Cuidar mais da formulação dos objetivos <b>Comentário [H5]:</b> Reformular... <b>Comentário [H6]:</b> !!!
<b>Interesses evidenciados</b>  O grupo de crianças mostrou interesse em conhecer os diferentes animais, explorando as diferentes características dos mesmos	<b>PLANO DE AÇÃO</b>					
	<b>M A N H Ã</b>	<b>SEGUNDA-FEIRA</b>	<b>TERÇA-FEIRA</b>	<b>QUARTA-FEIRA</b>	<b>QUINTA-FEIRA</b>	<b>SEXTA-FEIRA</b>
<b>Resultados de aprendizagem evidenciados</b>	1 Reunião de Grupo  2 Atividades de jogo espontâneo, nas respetivas áreas distribuídas no espaço  3 Exploração de materiais que integram a quinta pedagógica do grupo, que se encontra em construção  Higiene Pessoal  Lanche da Manhã	6 Reunião de Grupo  <b>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</b> 7 Leitura da História "A Lola na Quinta" de Ilse Loodts por parte da Educadora Graça 8 Exploração orientada pela Educadora Graça da história anterior  Higiene Pessoal Lanche da Manhã  Recreio no exterior da	12 Reunião de Grupo  13 Recordar a história "A Lola na Quinta" de Ilse Loodts (Estagiária Joana)  14 Atribuição de uma personagem a cada criança (Estagiária Marisa)  Higiene Pessoal Lanche da Manhã  Recreio no exterior da sala de atividades do grupo	16 Reunião de Grupo  17 Apresentação das máscaras e exploração das máscaras (Estagiárias Joana e Marisa)  18 Dramatização da história "A Lola na Quinta" de Ilse Loodts por parte das duas estagiárias, Joana e Marisa  Higiene Pessoal Lanche da Manhã  Recreio no exterior da	20 Reunião de Grupo  21 Atividades de Jogo espontâneo, nas respetivas áreas distribuídas no espaço  22 Ensaio Final da Dramatização  Higiene Pessoal Lanche da Manhã  Recreio no exterior da sala de atividades do grupo  23 Apresentação da dramatização a uma	<b>Comentário [H8]:</b> Diálogo sobre ...  <b>Comentário [H7]:</b> Qual?

	Recreio no exterior da sala de atividades 4 Construção de animais, em 3D, para acrescentar à quinta. Higiene Pessoal	sala de atividades do grupo <b>Domínio da discriminação auditiva:</b> 9Apresentação de sons onomatopaicos, trabalhando a percepção e a produção Higiene Pessoal	<b>Domínio da Expressão Plástica:</b> 15Construção de máscaras alusivas às personagens que foram atribuídas a cada criança (Estagiária Joana e Marisa ) Higiene Pessoal	sala de atividades do grupo <b>Domínio da Expressão Dramática:</b> 19Dramatização por parte das crianças Higiene Pessoal	parte da comunidade escolar – Sala da Educadora Teresa (3,4 e 5 anos) Higiene Pessoal	<b>Comentário [H9]:</b> Sala1117??
	ALMOÇO					
T A R D E	Higiene Pessoal 5Reflexão partilhada, sobre os trabalhos construídos e levantamento de conceitos que estiveram na origem da mesma Higiene Pessoal	Higiene Pessoal 10Reconto da história por parte das crianças, apelando à capacidade discursiva e à memória a curto e a longo prazo 11Levantamento, através do diálogo dos momentos cruciais da mesma Higiene Pessoal	Higiene Pessoal Continuação da construção das máscaras Arrumação dos materiais Higiene Pessoal	Higiene Pessoal Continuação da dramatização, realizando vários ensaios para uma posterior apresentação à comunidade Arrumação dos materiais Higiene Pessoal	Higiene Pessoal 24Registo no diário semanal, refletindo sobre os momentos que marcaram a semana 25Ilustração desses momentos Arrumação dos materiais de escrita Higiene Pessoal	

#### Recursos Pedagógicos:

- **Gestão do Grupo:**  
Individual: 2, 3, 4, 15, 21, 25  
Grande grupo: 1, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24
- **Gestão do Espaço:**  
Área do Acolhimento: 1, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 24  
Áreas Temáticas: 2, 21  
Mesas de trabalho: 3, 4, 15, 25  
Espaço exterior: 23
- **Gestão dos Materiais:**  
4: Cola, tesoura, lápis  
4: Pata Fixxe  
7, 13, 18: História "Lola na Quinta" de Ilse Loodts, Livros Horizonte  
9: Sons Onomatopaicos (animais)  
9: Colunas  
9: Computador  
9: Imagens reais dos animais (para mostrar às crianças quando estivermos a reproduzir os sons)  
15: Papel cenário  
15: Materiais para preencher as máscaras (lá, botões, aparas de lápis, papel crepe, papel autocolante)  
15: Elásticos  
24: Caneta  
25: Papel A4, lápis de cor, lápis de cera, marcadores

#### Áreas de conteúdo e domínios predominantes:

- Conhecimento do Mundo;
- Expressão Plástica;
- Expressão Dramática.

**Comentário [H10]:** De que tipo?

**Comentário [H11]:** Deveriam referenciar corretamente as obras

**Comentário [H12]:** ???

**Comentário [H13]:** ???

**Comentário [H14]:** Metros?

**Comentário [H15]:** ???

Responsável pela dinamização das Atividades: Educadora Graça Carvalho, Estagiárias Joana Araújo e Marisa Ferreira

Comentário [H16]: De ...

**Comentário [H17]:** A congruência entre as necessidades..., os interesses..., os resultados..., e os objetivos formulados, deverá forte. Naturalmente que a relação entre os objetivos formulados e as actividades deverá ser evidente.

**Comentário [H18]:** As actividades planificadas não precisam de ter uma perspectiva de abordagem. Precisam de estar em concordância com as idades das crianças, suas necessidades, interesses...

## ANEXO II – 11.ª PLANIFICAÇÃO SEMANAL

PLANIFICAÇÃO SEMANAL - De 20 a 24 de maio de 2013					
<p><b>Necessidades de desenvolvimento evidenciadas</b></p> <p>- <u>Área do Conhecimento do Mundo:</u> O grupo revela necessidades em explorar os contextos circundantes do seu quotidiano, especificamente na área da alimentação saudável e da gestão da mesma.</p> <p>- <u>Área de Formação Pessoal e Social:</u> É observável que o grupo de crianças apresenta necessidades ao nível do conhecimento de si mesmo e do outro, apresentando dificuldades na gestão de conflitos, nomeadamente em contexto de atividades em grande grupo.</p> <p>- <u>Área de Expressão e Comunicação:</u> O grupo apresenta dificuldades na compreensão das diferentes</p>	<p><b>Instituição:</b> Escola Básica Professor Doutor Marques dos Santos <b>Sala:</b> JI nº 4, dos 3 anos</p>	<p><b>Equipa Educativa:</b> <u>Educadora de Infância:</u> Graça Carvalho      <u>Assistente Operacional:</u> Manuela Ramos <u>Estagiárias:</u> Joana Araújo e Marisa Ferreira</p>			
	<p><b>Objetivos de Desenvolvimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver o pensamento crítico e a comunicação oral;</li> <li>Fomentar o respeito pelas regras de par;</li> <li>Refletir sobre os contributos da fruta para o desenvolvimento integral do indivíduo;</li> <li>Selecionar diferentes formas de comunicação e expressão;</li> <li>Relacionar o meio físico/natural com o meio social;</li> <li>Compreender as diferentes expressões como meio de comunicação.</li> </ul>				
	PLANO DE AÇÃO				
<b>M A N H Ã</b>	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
	1 Reunião de Grupo: Canção dos Bons Dias “Que Grande Alegria” *; registo do tempo no “Quadro no Tempo”; Registo no “Quadro das Tarefas” o nome e a fotografia das crianças responsáveis pela realização das tarefas durante a semana**; Diálogo	6 Reunião de Grupo: Canção dos Bons Dias “Que Grande Alegria” *; registo do tempo no “Quadro no Tempo”; Diálogo livre com as crianças; Planificação das atividades a desenvolver durante o dia  Higiene Pessoal  Lanche da Manhã  Recreio no exterior da	10 Reunião de Grupo: Canção dos Bons Dias “Que Grande Alegria” *; registo do tempo no “Quadro no Tempo”; Diálogo livre com as crianças; Planificação das atividades a desenvolver durante o dia  Higiene Pessoal  Lanche da Manhã  Recreio no exterior da	13 Reunião de Grupo: Canção dos Bons Dias “Que Grande Alegria” *; registo do tempo no “Quadro no Tempo”; Diálogo livre com as crianças; Planificação das atividades a desenvolver durante o dia  Higiene Pessoal  Lanche da Manhã  Recreio no exterior da	16 Reunião de Grupo: Canção dos Bons Dias “Que Grande Alegria” *; registo do tempo no “Quadro no Tempo”; Diálogo livre com as crianças; Planificação das atividades a desenvolver durante o dia  Higiene Pessoal  Lanche da Manhã  Recreio no exterior da

<p>expressões como meio e forma de comunicar diariamente, incidindo na comunicação oral e dando menos importância a todas as outras formas de expressão e comunicação.</p> <p><b>Interesses evidenciados</b></p> <p>Os interesses do grupo de crianças têm vindo a complexificar-se de acordo com as explorações realizadas de forma progressiva nas diferentes áreas. Neste sentido, o grupo revela interesse em aceder às diferentes áreas do saber, nomeadamente nas questões da alimentação, intervindo com as seguintes expressões: “Os nossos morangos já cresceram?” (Criança L); “Eu como fruta todos os dias” (Criança J); “Eu em casa nunca como fruta mas gostava” (Criança G).</p>	<p>livre com as crianças; Planificação das atividades a desenvolver durante o dia</p> <p>Higiene Pessoal</p> <p>Lanche da Manhã</p> <p>Recreio no exterior da sala de atividades para desenvolvimento de atividades espontâneas entre o grupo de crianças</p> <p><b>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</b></p> <p>2 Exploração de imagens com frutas recolhidas pelo grupo de crianças (em revistas que se encontram na sala de atividades)***</p>	<p>sala de atividades para desenvolvimento de atividades espontâneas entre o grupo de crianças</p> <p>7 Leitura e Exploração do “Dicionário das Frutas” construído no dia anterior</p> <p><b>Domínio da Expressão Musical</b></p> <p>8 Construção de uma letra musical com os nomes das frutas exploradas anteriormente</p> <p>Higiene Pessoal</p>	<p>sala de atividades para desenvolvimento de atividades espontâneas entre o grupo de crianças</p> <p><b>Domínio da Expressão Musical</b></p> <p>11 Exploração da letra construída pelo grupo de crianças através do instrumental da música “Marcha da Rua da Alegria”, do grupo “Os Azeitonas” (Estagiária Joana Araújo)</p> <p>Higiene Pessoal</p>	<p>sala de atividades para desenvolvimento de atividades espontâneas entre o grupo de crianças</p> <p><b>Área de Conhecimento do Mundo</b></p> <p>14 Exploração do “Jogo da Memória”(Estagiária Marisa)****</p> <p>Higiene Pessoal</p>	<p>sala de atividades para o desenvolvimento de atividades espontâneas entre o grupo de crianças</p> <p><b>Área de Conhecimento do Mundo</b></p> <p>17 Preparação de Espetadas de Fruta, a servir de sobremesa após o almoço</p> <p>Higiene Pessoal</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p><b>Resultados de aprendizagem evidenciados</b></p> <p>No percurso do desenvolvimento de atividades pedagógicas neste contexto, o grupo tem registado uma evolução gradual, respeitando o ritmo de desenvolvimento de cada criança. Evidenciam-se transformações significativas ao nível da comunicação oral, mas também o recurso a outras formas de comunicação e expressão. É evidente ainda, o crescente interesse por parte do grupo em participar nas atividades propostas, tendo em conta que uma grande percentagem das atividades dinamizadas partem essencialmente das sugestões das crianças. O que gera uma maior motivação de intervenção nos processos de formação de cada indivíduo.</p> <p>Evidenciam-se resultados no que</p>	<p>3 Construção de um “Dicionário das Frutas” (nome e respetiva imagem)</p> <p>Higiene Pessoal</p>	<p>Higiene Pessoal</p> <p>9 Continuação da construção da letra musical</p> <p>Higiene Pessoal</p>	<p>Higiene Pessoal</p> <p>12 Continuação da exploração da letra construída pelo grupo de crianças através do instrumental da música “Marcha da Rua da Alegria”, do grupo “Os Azeitonas” (Estagiária Joana Araújo)</p> <p>Higiene Pessoal</p>	<p>Higiene Pessoal</p> <p>15 Atividades de jogo espontâneo nas áreas distribuídas pelo espaço da sala de atividades</p> <p>Arrumação dos materiais</p> <p>Higiene Pessoal</p>	<p>Higiene Pessoal</p> <p>18 Sistematização das atividades desenvolvidas ao longo da semana</p> <p>19 Registo no diário semanal, refletindo sobre os momentos que marcaram a semana e sugestões para a próxima semana</p> <p>Higiene Pessoal</p>
ALMOÇO					

diz respeito ao aumento do léxico de cada criança, facto registado através da interação em grande e pequeno grupo. A participação democrática na dinâmica da sala de atividades, como por exemplo, a responsabilização pelos atos de cada um constitui-se ainda, como um resultado obtido progressivamente.					
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--	--

**Recursos Pedagógicos:**

- **Gestão do Grupo:**  
Individual: 3, 5, 14, 15, 17  
Grande grupo: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19
- **Gestão do Espaço:**  
Área do Acolhimento: 1, 2, 6, 8, 9, 10, 13, 16  
Áreas Temáticas: 4, 7, 11, 12, 15  
Mesas de trabalho: 3, 5, 17, 18, 19  
Espaço exterior à sala de atividades (jardim): 14
- **Gestão dos Materiais:**  
1: Caneta e “Quadro das Tarefas”  
2: Imagens de revistas; tela; alfinetes  
3: Materiais de escrita; imagens de frutas impressas em folhas brancas  
4: Computador; Vídeo disponível em [http://www.youtube.com/watch?v=ewDAeep\\_2Us](http://www.youtube.com/watch?v=ewDAeep_2Us), consultado a 17 de maio de 2013  
5: Materiais de Escrita/Colorir, folhas brancas A3 de 80gr/m2  
11: Instrumental da música “Marcha da Rua da Alegria” do grupo “Os Azeitonas”, gravado em CD  
14: Jogo da memória  
17: Frutas: bananas, morangos, kiwis, maçãs, pêras; paus de espetada; recipientes; tabuleiros

**Áreas de conteúdo e domínios predominantes:**

- Área de Conhecimento do Mundo (10);
- Área de Formação Pessoal e Social (19);
- Área de Expressão e Comunicação
  - Domínio da Expressão Plástica (1)
  - Domínio da Expressão Musical (5)
  - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (12)

**Responsável pela dinamização das Atividades:** Educadora Graça Carvalho, Estagiárias Joana Araújo, Marisa Ferreira e Assistente Operacional Manuela Ramos

\*Visto que a música não apresenta um título, as estagiárias, em interação com o grupo de crianças, chegaram a um consenso, tal como expresso na presente planificação.

\*\*Este registo ocorre à Segunda-feira visto que as crianças responsáveis pela realização das tarefas mantêm-se durante a semana

\*\*\* As imagens, à medida que são exploradas são colocados posteriormente na tela chinesa que se encontra na sala de atividades (construída pelas Estagiárias), com o intuito de construir um painel com todas as imagens, acessível à visualização de todo o grupo.

\*\*\*\* “O Jogo da Memória” foi construído pela diade de Estagiárias. A sua conceção foi possível através de pacotes de leite de 25cl., reaproveitando um material de desperdício e construindo um recurso pedagógico em que é possível explorar diferentes conteúdos, nomeadamente no domínio da matemática, da área de conhecimento do mundo e formação pessoal e social. O recurso é constituído por 36 pacotes, em que existem pares com a mesma imagem de uma fruta e o objetivo do jogo é encontrar os respetivos pares, apelando à memória visual. Importa ainda ressaltar que todas as peças, tal como a caixa que serve de resguardo do jogo, se encontram revestidos com papel autocolante transparente, tem em vista questões estéticas e de preservação dos materiais.

## ANEXO III – 1º GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO

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

**Instituição Cooperante:** Escola Básica Professor Doutor Marques dos Santos

**Orientador Cooperante:** Carlos Jorge De Sá Pinto Correia      **Sala:** JI, n.4 Sala dos 3 anos

**Díade:** Joana Araújo e Marisa Ferreira

**Data da observação:** 2013/ 03 / 14

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

Após uma reflexão dual consideramos relevante planear uma atividade que envolva principalmente o domínio da expressão musical pois, as músicas integram o vasto conjunto de interesses do grupo de crianças. Considerámos importante a relação com a comunidade escolar, facto este que constitui a ponte para que a atividade seja apresentada a uma sala do JI.

#### **Atividade Pedagógica**

Apresentação do Musical dos Porcos com uma coreografia da música “O Porquinho foi à horta para comer uma bolota.”

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

Esta atividade integra principalmente a Área de Expressão e Comunicação e os domínios da Expressão Dramática, Musical, Motora e Plástica e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

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

Com a atividade pretende-se que as crianças desenvolvam competências comunicacionais e simultaneamente competências ao nível das diferentes expressões mais especificamente musicais.

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

Prendemos apresentar o musical ao grupo de crianças da sala n.2 do JI, 4,5 anos no espaço exterior à sala de atividades, onde consta afixado na parede do mesmo espaço a quinta (projeto sugerido pelo grupo de crianças) que constituirá como um cenário. Este musical será apresentado com uma coreografia de grande grupo que envolva noções de lateralidade (cima, baixo, direita, esquerda). Relativamente aos recursos destacamos os seguintes: Máscaras de porcos construídos pelas crianças, computador, colunas, CD-áudio com a música “O Porquinho foi à horta para comer uma bolota”, máquina fotográfica.

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

A díade prevê dificuldades no desenvolvimento da atividade visto que esta será apresentada a uma parte da comunidade escolar o que pode gerar inibição por parte de algumas crianças que apresentarão o musical.

## ANEXO IV – 4.º GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO

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

**Instituição Cooperante:** Escola Básica Professor Doutor Marques dos Santos  
**Orientadora Cooperante:** Graça Carvalho **Sala:** JI N.º4, Sala dos 3 anos  
**Díade:** Joana Araújo e Marisa Ferreira **Estagiária Observada:** Joana Araújo  
**Data da observação:** 08 de maio de 2013 **Hora da Observação:** Das 11:00h às 12:00h

#### Síntese das Evidências que emergiram da reflexão retrospectiva e que sustentam a atividade pedagógica

A intervenção pedagógica que a díade de estagiárias Joana Araújo e Marisa Ferreira tem vindo a desenvolver, encontra o seu sustento nas reflexões que são realizadas entre díade, em díade com a educadora cooperante (Graça Carvalho) e ainda, em tríade com o supervisor institucional da Escola Superior de Educação do Porto (ESE) (Doutor Carlos Jorge Correia). Assim, o par pedagógico ao adotar uma postura reflexiva e indagatória vai progressivamente construindo uma atitude profissional facilitadora da tomada de decisões no contexto de singularidade, incerteza e complexidade no contexto onde se encontra a desenvolver a sua prática profissional (Educação Pré-Escolar). Deste modo e subjacente a esta atitude reflexiva e indagatória intersesta-se a observação minuciosa que permite ao par perceber e registar quais as necessidades e os interesses do grupo de crianças em questão.

Desta forma, a atividade pedagógica a ser desenvolvida pela estagiária Joana Araújo encontra o seu fundamento no interesse e na curiosidade do grupo aquando da visita à “Feira das Flores e das Plantas” \*. Desejo e curiosidade esses que se resumem em compreender e dar sentido ao mundo que os rodeia e no qual estão inseridos, mais especificamente em perceber como uma planta e flor nasce, vive e morre.

Expressões como: “Eu quero uma planta”, “Nasceram aqui?”, “Como é que crescem?” e “Podemos levar uma para a nossa sala?” constituem-se como sendo a base para o desenvolvimento da atividade pedagógica, que permite criar oportunidades de contacto com novas situações, que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo, ao mesmo tempo que se procura a resposta a tais questões. Assim, e tendo em conta os aspetos mencionados anteriormente, a díade terá presente a intencionalidade pedagógica e educativa em favorecer o conhecimento de saberes básicos necessários à vida social decorrentes de experiências que relacionam o meio próximo da criança assentes na teoria sócio-construtivista de Vygotsky (1998), que defende a construção do conhecimento em interação com o outro e com os objetos.

Importa ainda aludir para o facto que a presente atividade pedagógica permite a existência de uma articulação com a Educação Ambiental. Cuidar das plantações realizadas (regar, expor à luz solar, retirar ervas daninhas), manter o espaço exterior cuidado, são atitudes que implicam uma intervenção no sentido da conservação e preservação do meio ambiente. Posteriormente, a definição dos responsáveis será negociada em diálogo com o grupo de crianças que assenta no princípio da cooperação e da democraticidade, característicos do modelo curricular Movimento da Escola Moderna (MEM) (Oliveira-Formosinho, 2007).

Para finalizar, encontra-se patente a área de Conhecimento do Mundo que possibilita o desenvolvimento de aspetos que se relacionam com os processos de aprendizagem tais como: a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber e a atitude crítica (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), 1997).

#### **Atividade Pedagógica**

Como já foi referido anteriormente, a presente atividade pedagógica encontra o seu sustento no interesse e na curiosidade característicos do grupo de crianças, em compreender o mundo que os rodeia mais especificamente o ciclo de vida das plantas e das flores. Assim sendo, a atividade centrar-se-á na plantação de plantas e flores (alfaces, salsa, morangueiros, beterraba, cebolas, jacintos, orquídeas), indo ao encontro da área de Conhecimento do Mundo.

Seguindo esta ideia, inicialmente e no espaço exterior à sala de atividades, a estagiária Joana fará uma exploração dos materiais (terra, água, pá, vasos), plantas e flores presentes dando oportunidade ao grupo para os explorar sensorialmente, sendo este o principal ponto de interesse criado.

Após a exploração acompanhada pelo diálogo entre a estagiária observada e as crianças, cada uma aleatoriamente procederá à plantação de uma planta ou flor num vaso. Seguidamente, tal atividade só fará sentido para o grupo se forem explanadas as características de cada planta e flor, bem como as partes constituintes de cada e os principais cuidados a adotar em relação às plantações e ao meio ambiente, realizando um paralelismo com o quotidiano de cada uma. Consequentemente, será definido e negociado com o grupo de crianças quais os responsáveis pelos cuidados a adotar em relação às plantações e o lugar mais seguro e favorável para as colocar, de modo a assegurar o seu desenvolvimento.

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

Após a análise da atividade pedagógica descrita anteriormente, importa distinguir e mencionar quais as áreas e domínios subjacentes ao processo de desenvolvimento da mesma.

Desta forma e segundo as OCEPE (1997) a atividade centra-se maioritariamente na área de Conhecimento do Mundo pois, “enfatiza-se na curiosidade natural da criança e o seu desejo de saber e compreender porquê” e na criação de oportunidades de contacto com novas situações de descoberta e de exploração do mundo (OCEPE, 1997:79).

Simultaneamente, outras áreas como a Formação Pessoal e Social encontra-se patente na atividade através da promoção e adoção de atitudes e valores que permitem às crianças tornarem-se cidadãos conscientes, capacitando-os para a resolução de problemas e ainda, a área de Expressão e Comunicação manifestada através das diferentes formas de expressão e comunicação adotadas pelo grupo de crianças.

**Quais os objetivos da atividade pedagógica?**

Quando se planifica uma atividade pedagógica é obrigatório a este processo a delineação de objetivos orientadores direcionados para o seu desenvolvimento, tendo por base os interesses e as necessidades evidenciados pelo grupo de crianças ao qual a atividade se direciona.

Assim, a presente atividade compreende os seguintes objetivos:

1) Distinguir as partes constituintes das plantas e das flores; 2) Compreender o ciclo de vida das plantas e das flores; 3) Consciencializar o grupo de crianças para questões relacionadas com a preservação do meio ambiente e cuidados a adotar com as plantas; 4) Fomentar a curiosidade e o desejo de saber; 5) Desenvolver o pensamento crítico e a comunicação oral em grande grupo.

**Comentário [PC1]:** Não será demasiado!!! Se atendermos ao nível etário das crianças!!

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

Desenvolver atividades pedagógicas em contexto de educação Pré-Escolar implica saber pensar e agir com estratégias pedagógicas diferenciadas assim como, adotar um olhar atento acerca das conceções e ideias que a criança já construiu sobre as relações com os outros, o mundo natural e construído pelo homem e como se usam e manipulam os objetos.

Desta forma, uma das estratégias a ser utilizada pela estagiária Joana diz respeito à exploração das conceções alternativas (Reis & Rodrigues, 2006) através do diálogo, que o grupo de crianças construiu acerca da vida das plantas e das flores. Desta forma e de modo a

proporcionar oportunidades de contacto com novas situações facilitadoras de descoberta e de exploração do mundo, a atividade será realizada no espaço exterior à sala de atividades. A exploração sensorial acompanhada pelo diálogo orientado pela estagiária Joana, das partes constituintes de cada planta disponível (alfaces, morangueiros, cebolo, beterraba, salsa, jacintos e orquídeas) constitui-se como uma estratégia fundamental no desenvolvimento de competências relacionadas com o conhecimento do ciclo de vida das plantas e das flores.

Paralelamente a estes recursos, outros serão necessários à plantação, a destacar: terra, água, vasos e pá, instrumentos e utensílios que permitem um aprofundamento e consolidação do conhecimento do mundo natural sistematizando a compreensão do mesmo.

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

Delinear uma atividade pedagógica pressupõe a existência de uma reflexão retrospectiva acerca da previsão de dificuldades para que estas sejam colmatadas progressivamente ao longo do desenvolvimento da mesma e ainda, na procura e delineação de novas e inovadoras estratégias.

Para finalizar, a díade de estagiárias prevê dificuldades ao nível da concentração do grupo de crianças visto que a essência da atividade constitui-se *per se* como um ponto de interesse. O espaço exterior à sala de atividades além de proporcionar outras situações de ensino e de aprendizagem, pode interferir (in)diretamente na concentração e interesse pela tarefa a realizar. Desta forma, a estagiária a ser observada terá que ter em atenção estes fatores de modo a captar a atenção do grupo através do diálogo que estabelece entre eles.

Comentário [PCJ2]: Ao ar livre??? E se o tempo não o "permitir"?

\*A "Feira das Flores e das Plantas" é uma atividade assim designada que consta no Plano Anual de Atividades do ano letivo de 2012/2013 do estabelecimento de ensino em questão. Esta teve como objetivo angariar lucros para uma posterior utilização em materiais, através da venda de plantas e flores. Esta feira teve ainda, parceria com a Associação de Pais e Encarregados de Educação.

**Referências:**

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

Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Reis, P. & Rodrigues, S. (2006). Concepções sobre os cientistas em alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico: "Poções, máquinas, monstros, invenções e outras coisas malucas". *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. Vol. 5 Nº 1. 51-74

Vigotsky, L. S. (1998). *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.

## ANEXO V – 5.º GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO

ESE POLITÉCNICO  
DO PORTO  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico  
Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar

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

**Instituição Cooperante:** Escola Básica Professor Doutor Marques dos Santos  
**Orientadora Cooperante:** Graça Carvalho **Sala:** JI N.º4, Sala dos 3 anos  
**Diáde:** Joana Araújo e Marisa Ferreira **Estagiária Observada:** Marisa Ferreira  
**Data da observação:** 26 de abril de 2013 **Hora da Observação:** Das 11h00 às 12h00

#### Síntese das Evidências que emergiram da reflexão retrospectiva e que sustentam a atividade pedagógica

A intervenção pedagógica que tem vindo a ser desenvolvida pela diáde emerge de uma constante postura reflexiva de acordo com as suas múltiplas dimensões, ou seja, reflexão na, para e sobre a ação. Esta atitude perante a prática, implica um olhar atento sobre as necessidades e consequentemente, sobre os interesses do grupo de crianças. Tendo em conta a ideia esboçada anteriormente, a diáde procura ajustar as atividades a desenvolver, respeitando o contexto situacional, com foco no desenvolvimento de competências que concorram para a construção do conhecimento de cada um na sua individualidade e simultaneamente de forma cooperativa, valores que assentam na teoria Sócio-Construtivista de Vygotsky (Apontamentos da aula do dia 15 de abril).

Neste sentido importa aferir que, o grupo de crianças apresenta interesses ao nível das expressões, nomeadamente ao nível da Expressão Musical, registando os seguintes testemunhos: “Eu gosto de tocar bateria” (Criança J); “Eu não sei tocar nenhum instrumento” (Criança L); “Não podemos ter instrumentos na nossa sala?” (Criança R). São estes testemunhos que servem de mote para a atividade a desenvolver, no sentido de proporcionar momentos de exploração, de valorização de gostos pessoais e, ao mesmo tempo, criar outros que ainda não estão despertados.

Desta forma, temos como intencionalidade promover um espaço de inter e transdisciplinaridade, com o intuito de romper com os modelos de ensino-aprendizagem tradicionais, perspetivar para a mudança, atualizando novos saberes. Esta atualização vai ao encontro do aproveitamento dos recursos que se encontram no nosso quotidiano, dando-lhes novas funcionalidades. Consciencializar as crianças para as questões ambientais é outro dos nossos pressupostos, daí apostar nesta corrente de inter e transdisciplinaridade, no sentido de explorar os recursos de acordo com as suas múltiplas funcionalidades. A Expressão Musical neste contexto, serve de motivação ao grupo de crianças para desenvolver competências na

**Comentário [IN1]:** ??? de preferência, deveria assinalar a referência bibliográfica

**Comentário [IN2]:** ???

Área do Conhecimento do Mundo e na Área de Formação Pessoal e Social, pois para além da funcionalidade dos recursos que aqui já foi referida, é necessário destacar a preservação dos mesmos no contexto da sala de atividades, enquanto recurso que estará disponível para todo o grupo, com a devida organização, definida em diálogo com o grupo de crianças.

#### **Atividade Pedagógica**

Todas as atividades pedagógicas desenvolvidas pela díade Joana Araújo e Marisa Ferreira vão ao encontro do princípio de interdisciplinaridade, contudo apresentam sempre um foco de exploração. Assim sendo, neste caso em concreto, e tal como foi esplanado anteriormente, optamos por direcionar as nossas estratégias na exploração da Expressão Musical, facto que se sustenta em interesses revelados de forma sistemática. Por isso, e seguindo esta linha de pensamento, a atividade pedagógica iniciar-se-á com o uso da tela chinesa (construída pela díade previamente). A estagiária Marisa Ferreira, encontra-se-á atrás da tela no momento em que as crianças regressam à sala de atividades, após o recreio no exterior. Com o intuito de proporcionar um ambiente agradável e de concentração, as luzes serão apagadas e os estores corridos, para que não haja luz natural na sala, e seja perceptível a sombra da Estagiária M na tela. A Estagiária terá ao seu dispor diferentes instrumentos musicais (alguns deles construídos pela díade através de materiais reciclados), que explorará de forma aleatória, produzindo sons que correspondem a cada um especificamente, possibilitando a construção improvisada de um conjunto de sons, que facilitarão uma exploração em grande grupo, numa fase posterior. Esta exploração individual pela estagiária M numa fase inicial, surge com a intencionalidade de criar um ponto de interesse, estimulando a curiosidade e o desejo de ir à descoberta.

Seguidamente, a Estagiária M revela-se ao grande grupo, juntamente com os instrumentos que estiveram na origem da sua exploração. Inicia um diálogo orientado, indo ao encontro de alguns conceitos que se enquadram na esfera da Educação Musical, como por exemplo: sons graves e sons agudos, realizando um paralelismo com o que as crianças ouvem no seu dia a dia – sons grossos e sons finos. A preservação dos instrumentos, tal como o modo de produzir sons, serão outros pontos de discurso, que permitirão o aprofundamento do conhecimento sobre esta arte que se caracteriza pela sua complexidade e simultaneamente, permanência em todas as esferas do saber.

Assim, face ao acima exposto, importa evidenciar que a Estagiária M procederá a um diálogo orientado, ao mesmo tempo que ouve e escuta as intervenções das crianças de

forma espontânea, e estimulando outras que ainda apresentam dificuldades de participação em grande grupo.

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

Pensar numa atividade pedagógica, implica estruturá-la segundo áreas de atuação. A atividade anteriormente descrita permitirá a exploração de diferentes áreas de conteúdo, tal como está consagrado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (1997), nomeadamente a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação, mais especificamente no Domínio da Expressão Musical e ainda, a Área de conhecimento do Mundo. A nossa principal intenção pedagógica centrar-se-á no Domínio da Expressão Musical, pois “assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir, com base num trabalho sobre os diversos aspetos que caracterizam os sons” (OCEPE, 1997: 63,64)

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

Planear uma atividade pedagógica pressupõe delinear objetivos que funcionam como um eixo que orienta a ação, apoiada nas situações concretas do dia a dia da criança e da sua interação em grande grupo. À partida, os objetivos registados vão ao encontro de fragilidades que pretendemos que sejam colmatadas progressivamente, mas também partem para o desenvolvimento de interesses evidenciados do grupo. Nesta atividade, apresentamos como principais objetivos os seguintes: 1) Despertar o interesse para a Expressão Musical como método de Comunicação; 2) Identificar sonoridades distintas; 3) Desenvolver o gosto pela Educação Musical; 4) Promover espaços de interação comunicacional através da música.

Os objetivos acima descritos, implicam um olhar flexível, pois a progressividade do desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo carecem de respeito pela individualidade de forma contextualizada.

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

Tal como refere Torres (1998:20), a música é um instrumento essencial para a formação do ser humano, ou seja, é “(...) um contributo para a formação geral da personalidade da criança: formação auditiva, psicomotora, intelectual, socioafectiva e estética.”. Desta forma, a nossa opção metodológica pela abordagem da Expressão Musical parte para uma integração da criança num contexto pouco explorado, criando condições para que exista desenvolvimento de competências neste domínio.

Com o intuito de promover este contacto, optamos por construir uma tela chinesa, criando numa primeira fase o interesse e ao mesmo tempo despertar a curiosidade. Outro dos recursos a ser utilizado nesta atividade pedagógica diz respeito a instrumentos musicais, uns já estruturados (flauta, clarinete, clavas, guitarra) e outros construídos pela diáde (xilofone, pandeireta, maracas, pau-de-chuva). Estes instrumentos serão explorados de forma aleatória com o intuito de produzir diferentes sons de acordo com os aspetos que caracterizam os sons: intensidade, altura, timbre e duração.

Estrategicamente, a diáde optou por desenvolver um espaço de diálogo com o objetivo de sensibilizar as crianças para as questões que promovem a Educação Musical, ao mesmo tempo que intervêm diretamente no desenvolvimento cognitivo do grupo.

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

Desenvolver atividades pedagógicas no contexto do pré-escolar, mais especificamente na faixa etária dos 3 anos de idade, implica ter em atenção diversos fatores, nomeadamente o nível de concentração, as diferentes interações que existem entre o grupo, a predisposição para o diálogo, entre outros. Neste sentido, e tendo em conta reflexões anteriormente realizadas pela diáde, pela diáde e a educadora cooperante e ainda, pela diáde, pela educadora cooperante e pelo supervisor da ESE, uma das preocupações do par diz respeito à dificuldade em criar condições para envolver o grande grupo na atividade a desenvolver, visto que as crianças se distraem com grande facilidade. Perante esta expectativa, optamos, de forma estratégica, por realizar a atividade num espaço da sala pouco explorado no dia a dia, ou seja, um espaço que se encontra livre na sala de atividades e que não tem ao seu dispor muitos elementos que possam provocar distração.

Comentário [IN3]: ???

**Referências:**

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Ribeiro, D. (2013). Apontamentos da aula Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar. 15 de abril. ESE: Porto.

Torres, R.M. (1998). *As Canções Tradicionais Portuguesas no Ensino da Música – Contribuição da Metodologia de Zoltán Kodály*. Lisboa: Editorial Caminho.

**NM**