



Orientação





## RESUMO

O presente relatório de estágio tem como objetivo refletir através de um pensamento crítico sobre o que foi realizado na valência da Educação Pré-Escolar, no âmbito na Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

A intervenção neste contexto teve como subjacente o princípio de desenvolvimento de competências, inerentes ao educador de infância, baseando-se num quadro teórico-legal vasto, adequado à especificidade do nível educativo. Este quadro teórico-legal inclui as obras e os normativos legais consultados.

Para o desenvolvimento destas competências é fulcral termos uma atitude indagadora de carácter investigativo e crítico-reflexivo, permitindo uma ação intencional e diferenciada tendo em conta as necessidades e interesses individuais de cada criança.

A metodologia de investigação-ação assumiu grande importância neste processo de formação, uma vez que me permitiu observar, refletir e avaliar constantemente. Este processo auxiliou a planificação das atividades indo ao encontro das dificuldades, necessidades e interesses do grupo, compreendendo a realidade e modificando-a.

Toda a intervenção neste contexto contribuíram para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, não só relativas ao papel do educador, mas, também, à relação estabelecida com as crianças,

proporcionando momentos de aprendizagem baseados no sócio construtivismo.

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar, investigação-ação, sócio construtivismo, desenvolvimento profissional.

## ABSTRACT

The following internship report aims to reflect through a critical thought about the work developed in Preschool Education, under the Course Supervised Teaching Practice, integrated Masters in Preschool Education and Teaching 1st Cycle Basic Education.

The intervention in this context had as underlying the principle of competence development, inherent to early childhood educator, based on a vast theoretical-legal framework, appropriate to the specificity level of education. This Theoretical-legal framework the consulted works and legal norms.

For the development of these skills is crucial we have a questioning attitude of investigative and critical-reflexive character, allowing an intentional and differentiated approach taking into account the individual needs and interests of each child.

The action-research methodology assumed great importance in the formation process, since it allowed me to observe, reflect and evaluate constantly. This process helped the activity planning meeting the difficulties, needs and interests of the group, comprising reality and modifying it.

All interventions in this context contributed to the development of professional and personal skills, not only on the role of educator, but also the relationship established with the children, providing moments of learning based on constructivism partner.

**Key-Words:** Education, action-research, social constructivism, professional development.



## ÍNDICE

Resumo	3
Abstact	5
Índice	7
Lista de Anexos Tipo A	8
Lista de Anexos Tipo B	8
Introdução	11
1. Enquadramento Teórico-Legal	15
2. Caracterização do contexto e metodologia de investigação	25
3. Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	37
Reflexão final	45
Referências:	51
Bibliográficas	51
Sitográficas	53
Legais	53
Outros	56
Anexos	57
Anexos Tipo A	57
Anexos Tipo B	86

## LISTA DE ANEXOS TIPO A

- A1- Tabela da População Residente por zonas geográficas
- A2- Planta das Freguesias do concelho do Porto
- A3- Gráfico Relativo à escolaridade
- A4- Logótipo do Agrupamento de Escolas do Cerco
- A5- Unidades Orgânicas do Agrupamento de Escolas do Cerco
- A6- Organograma do Agrupamento de Escolas do Cerco
- A7- Horário e atividades programadas para a componente de apoio à família
- A8- Ciclo de Investigação-Ação
- A9- Exemplo de uma narrativa colaborativa
- A10- GPO relativo à sessão de expressão motora de dia 2 de maio
- A11- GPO da 2ª atividade supervisionada
- A12- GPO da 3ª atividade supervisionada
- A13- Adaptação da história “A Galinha Medrosa” de António Mota

## LISTA DE ANEXOS TIPO B

- B1- Organograma da Escola EB1/JI de S.Roque da Lameira
- B2- 11ªPS- 19 23 05 2014 - AEC - DM DO
- B3- Avaliação Intercalar
- B4- Avaliação Final
- B5- Foto de Expressão Motora no Exterior 1
- B6- Foto de Expressão Motora no Exterior 2
- B7- Foto que espelha a organização da sala

B8- Foto das Crianças a Experimentarem

B9- Foto da Exploração das Sensações das Crianças1

B10- Foto da Exploração das Sensações das Crianças2

B11- Foto da Realização do Brinde



## INTRODUÇÃO

O presente relatório incide no estágio desenvolvido na Educação Pré-Escolar EPE referindo o percurso e trabalho realizado em contexto, no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada, fazendo parte integrante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

De acordo com o Decreto-Lei nº43/2007, a qualidade da educação e os resultados estão articulados com a qualidade da formação dos docentes. Por este motivo existe uma preocupação em proporcionar momentos de supervisão no sentido de auxiliar o desenvolvimento pessoal e profissional, tornando profissionais da educação cada vez mais autónomos e conscientes. Tendo a UC como objetivos a construção de saberes profissionais na EPE, tem subjacentes o desenvolvimento das seguintes competências, retiradas da ficha curricular da disciplina: i) mobilizar os saberes científicos, pedagógicos e culturais; ii) saber pensar e agir nos contextos; iii) construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa; iv) construir saberes profissionais e, ainda, v) problematizar as exigências da prática profissional desenvolvendo e consolidando as competências enquanto profissional de educação de infância. Para além destas é fundamental que como futuras profissionais continuemos a desenvolver as capacidades indicadas nos Decretos-Lei nº 240 e 241 de 2001.

A estes acrescentam-se os objetivos pessoais de desenvolver as capacidades de gestão do grupo, de envolvimento das crianças nas atividades

promovendo a sua autonomia e bem-estar e o desenvolvimento das competências como contadora de histórias.

Estas competências foram desenvolvidas com o auxílio das aulas teórico-práticas e aulas de seminário, que possibilitaram um aprofundamento dos conhecimentos teóricos. Realizou-se, ainda, um estágio, em pares de formação (díade), na Escola EB1/JI de S. Roque da Lameira, na sala do jardim de infância da educação pré-escolar. O estágio decorreu do dia 17 de fevereiro de 2014 até ao dia 13 de junho de 2014, tendo como supervisor e orientador o professor Carlos Jorge De Sá Pinto Correia. Existiu, também, uma colaboração entre os professores e colegas, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, mas mais constantemente, com a díade de formação, com a educadora cooperante e todos os agentes educativos do contexto de estágio.

A investigação-ação e a aprendizagem colaborativa foram as estratégias que mais potenciaram a ação formativa, uma vez que possibilitou a reflexão, problematização e análise das práticas desenvolvidas, englobando as opiniões, visões, perspectivas e ideias do supervisor de estágio, par pedagógico e da educadora cooperante, enriquecendo a formanda não só ao nível profissional mas também, ao nível pessoal.

Este documento evidencia o percurso realizado pela formanda, tendo em conta a sua posição reflexiva, crítica e indagadora, mobilizando os saberes adquiridos. Existiu sempre a preocupação de colocar as crianças no centro da aprendizagem promovendo uma educação baseada na perspectiva sócio construtivista de Vygostky, tendo em conta a diferenciação pedagógica e a flexibilidade da planificação.

Este relatório está organizado em o resumo, abstract, introdução, três capítulos, referências e anexos. O primeiro capítulo refere as orientações

teórico-legais que orientaram e sustentam a ação em contexto. O segundo capítulo é dedicado à caracterização da comunidade envolvente, agrupamento, instituição de estágio e outros elementos relevantes para a compreensão do ambiente educativo e certas decisões e opções tomadas. Este envolve, também, as metodologias de trabalho que foram utilizadas ao longo do estágio. O terceiro capítulo concerne a descrição e análise de algumas das atividades realizadas, demonstrando uma reflexão sobre os resultados e possíveis propostas de alterações. O último capítulo diz respeito à reflexão sobre este período de estágio, evidenciando aprendizagens, dificuldades e o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais realizadas pela formanda. Este relatório contém as referências bibliográficas e legais que foram utilizadas na redação do presente relatório. Os anexos mencionados ao longo deste relatório, encontram-se divididos em anexos do tipo A e tipo B, correspondendo respetivamente aos anexos impressos e aos anexos disponibilizados em suporte digital.

O presente relatório reflete um conjunto de conhecimentos construídos e mobilizados ao longo deste processo formativo que permitiu um desenvolvimento das características e comportamentos profissionais e pessoais. Este desenvolvimento foi possível através da colaboração e entrelaçada entre todos os intervenientes deste processo.



## 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL

A educação pré-escolar começa a fazer sentido com a progressiva industrialização e a entrada da mulher no mercado de trabalho (Bairrão e Vasconcelos, 1997). A partir dos finais do séc. XIX com as alterações apresentadas na estrutura das famílias, a educação pré-escolar assumiu um carácter assistencialista, isto é, era vista como uma instituição de prestação de serviços tendo como objetivo o cuidado das crianças, dando resposta às suas necessidades básicas e não ao seu desenvolvimento integral e holístico. Em 1882, sendo comemorado o centenário do nascimento de Froebel, foi o ano em que abriu o primeiro jardim de infância oficial em Portugal, mais concretamente no Jardim da Estrela em Lisboa (Bairrão e Vasconcelos, 1997). Alguns professores do ensino básico do Porto, tendo em vista um maior conhecimento sobre este nível educacional deslocaram-se até à Suíça, uma vez que as instituições de formação de professores destinavam-se apenas à formação de professores do ensino primário. Já nesta altura, alguns pedagogos como José Coelho estavam conscientes da importância da educação pré-escolar, referindo a importância do currículo, onde estavam presentes as áreas da psicomotricidade, emocional, social, estético e intelectual (Bairrão e Vasconcelos, 1997).

A educação pré-escolar ao ter em consideração o desenvolvimento das crianças levou à criação em 1979 do Estatuto dos Jardins de Infância (Decreto-Lei n.º542/79), neste são referidos os objetivos intelectuais e de desenvolvimento cognitivo. No período salazarista, a educação das crianças é considerada responsabilidade unicamente da mulher (Bairrão e Vasconcelos, 1997).

A conceção de educação pré-escolar alterou-se e foi evoluindo, sendo integrada no sistema educativo oficial a partir de 1971, tendo como seu promotor o ministro da educação Veiga Simão (Bairrão e Vasconcelos, 1997). Apesar desta integração, atualmente, na legislação portuguesa, uma parte da educação de infância, nomeadamente a creche, é, ainda, vista como uma instituição assistencialista. Na Lei nº5/97 (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar), é visível esta separação, sendo a educação pré-escolar designada como a primeira etapa da educação básica, deixando de fora a creche. Esta valência não faz parte integrante do ministério da educação, mas sim do ministério da solidariedade e da segurança social, sendo regulamentada pela Portaria nº262/2011.

A conceção de educação pré-escolar foi evoluindo, sendo consignada pela Lei nº 46/86, designada de Lei de Bases do Sistema Educativo, o direito de todos os cidadãos à educação e à cultura, tendo em conta o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades tanto no acesso como no sucesso escolar. Assim, apesar do seu carácter facultativo descrito na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº5/97), é importante a sua frequência pois é uma etapa onde as crianças aprendem através da descoberta e da brincadeira que lhes proporciona o desenvolvimento das suas capacidades.

Neste nível educacional pretende-se o desenvolvimento das crianças, proporcionando atividades educativas e de apoio à família. Na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar são definidos como principais objetivos da educação pré-escolar: promover o desenvolvimento holístico de cada criança, estimulando ao máximo o desenvolvimento das suas competências e capacidades, permitindo uma igualdade de oportunidade e de sucesso de aprendizagem; fomentar e promover a sua inserção em diversos grupos, possibilitando comportamentos de respeito por culturas e características

individuais, numa perspetiva de educação para a cidadania. Fazem, também, parte dos objetivos da educação pré-escolar, motivar e despertar as crianças para o mundo que as rodeia, permitindo despertar a curiosidade e o pensamento crítico; proporcionar condições de bem estar e de segurança, fundamentais para o sucesso das aprendizagens. Fazem parte deste leque de objetivos proceder a despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, facilitando a orientação e promover e incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de colaboração com a comunidade. Resumidamente é fundamental que a escola apoie as famílias na tarefa da educação dos filhos, possibilitando a cada criança a oportunidade de desenvolver a sua autonomia, socialização e desenvolvimento intelectual, promovendo sua integração equilibrada na vida em sociedade e a prepare para uma escolaridade bem sucedida.

Para que a alteração da visão de educação fosse possível, o conceito de criança também teve de se alterar. Elas deixaram de ser vistas como adultos “em ponto pequeno”, para passarem a ser vistas como um grupo de indivíduos com características e necessidades particulares e muito específicas. Por este motivo, as crianças necessitam de um acompanhamento constante, tendo, como educadores, por base da ação a orientação e o auxílio no desenvolvimento holístico e integral de cada criança. Assim, é fundamental ver a criança como um cidadão na sua totalidade, com direitos e deveres próprios que devem ser respeitados e tidos em conta.

Todas estas alterações, levaram à necessidade de criação e definição do perfil específico do educador de infância, presente no Decreto-Lei (DL) nº 241/2001. Este DL, refere quais são as funções do educador de infância, sendo a primeira, organizar e gerir a conceção e desenvolvimento do currículo, através da observação, organização e avaliação do ambiente educativo, das

suas atividades e projetos; cabe ao educador gerir e organizar o ambiente educativo, proporcionando momentos de aprendizagens diversificados recorrendo a uma grande variedade de estratégias e materiais.

A organização do ambiente educativo (espaço, materiais, tempo, grupo e equipa educativa) assume extrema importância, uma vez que nesta interação com o ambiente as crianças vão-se desenvolvendo, por esta razão é necessário que este seja apelativo, estimulante e desafiante. É de extrema importância que as crianças tenham espaço para circular livremente, sendo necessária a existência de espaços de arrumação e de trabalho, bem definidos e etiquetados. O espaço deve conter um espaço reservado à exposição das criações das crianças e espaços destinados às brincadeiras e explorações autónomas dos materiais. Este espaço como é para ser utilizado e usufruído pelas crianças deve ser organizado com as crianças e pelas crianças, tendo em conta os seus gostos, fazendo com que elas tenham um papel ativo na criação de ambientes.

É fundamental este espaço estar dividido em diferentes áreas, permitindo às crianças uma grande diversidade de brincadeiras/ explorações, possibilitando uma oportunidade de escolha. Dentro de cada área, é necessária a existência de uma grande variedade de materiais tanto estruturados (materiais criados com um objetivo específico para trabalhar competências no contexto da educação pré-escolar, exemplos: puzzles, calculador multibásico, entre outros) como materiais não estruturados (materiais criados sem qualquer intenção pedagógica, materiais utilizados diariamente, que podem auxiliar o trabalho na educação pré-escolar, exemplos: garrafas de água, rolhas, paus de gelados, etc.). Estes materiais devem ser de fácil acesso para as crianças, permitindo a sua utilização autónoma, devendo existir em número suficiente para os elementos do

grupo, no sentido de promover uma diversidade de brincadeiras. As crianças, têm, ainda a oportunidade de escolher a área onde querem trabalhar e os materiais que querem utilizar. No entanto o educador deve motivar para a frequência em diferentes áreas promovendo a curiosidade e descoberta das diferentes áreas, não permitindo a utilização da mesma área (Hohmann & Weikart, 2004).

Ao ter em consideração os interesses e necessidades das crianças, o espaço vai sofrer alterações ao longo do ano, uma vez que os interesses e motivações das crianças mudam. Todas estas características da organização espacial mencionadas vão ao encontro à perspectiva do Movimento de Escola Moderna (MEM).

No que diz respeito à organização temporal, a rotina diária assume um carácter de previsibilidade e organização da vida das crianças, através dela elas conseguem identificar situações que se repetem ao longo dos dias, como a hora do lanche e do almoço. Apesar deste carácter de previsibilidade, a organização do tempo deve ser flexível, pois deve ter em consideração os imprevistos que possam surgir.

Como educadores, devemos ter em conta o ritmo individual de cada criança, dando tempo para brincar e jogar. Estas situações devem ser estimuladas como uma forma de desenvolvimento global das crianças, onde ao mesmo tempo, elas necessitam de pôr em prática diferentes competências, sendo possível a variação da sua natureza. Esta visão de organização temporal assume características da abordagem curricular High-Scope.

Para além destes aspetos, é fundamental que o educador promova atividades que propiciem diferentes tipos de trabalho (individual, pares, grande e pequenos grupos). Deste modo, as crianças interagem com

diferentes situações e pessoas adequando-se aos contextos onde estão inseridos.

As interações entre adultos e crianças devem basear-se num ambiente relacional de proximidade, segurança e bem-estar, permitindo às crianças expressarem as suas ideias, sentimentos, opiniões e receios livremente, não existindo um clima de constrangimento. O educador deve promover um clima de abertura e confiança, permitindo à criança conversar com ele, de forma a que este possa ajudar. Este clima torna-se muito significativo no desenvolvimento da criança.

Existem, portanto, vários pilares fundamentais, sobre os quais o educador gere a sua intervenção. São eles: a observação, a planificação, a avaliação, a relação com as famílias e as relações com toda a comunidade educativa e não educativa. Assim, segundo o DL nº241/2001 é função do educador observar cada criança, assim como o grande e pequenos grupos, na medida em que auxilia o profissional na planificação de atividades e projetos adequados às necessidades e interesses da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento da aprendizagem.

A observação é uma das competências mais importantes num profissional da educação, uma vez que é através dela que este pode realizar o diagnóstico da turma, determinar quais as dificuldades e necessidades do grupo, investindo no desenvolvimento e trabalho destas capacidades e competências. É através dela que o educador avalia o processo formativo, isto é, a avaliação não incide somente no resultado final, mas resulta de todo um processo de construção da criança. A observação em si assume grande importância no papel de um docente, mas mais do que observar, o educador deve ser capaz de realizar interpretações e análises dos resultados dessa observação procurando problematizar e encontrar possíveis soluções,

construindo um saber fundamentado sobre o contexto e a sua prática (Estrela, 1994). Este autor define a observação como a primeira etapa da intervenção pedagógica, caracterizando-se por “*um processo de recolha de informação*” (Trindade, 2007, p.39) que possibilita a descrição e compreensão do sistema educativo e contexto onde nos inserimos (Trindade, 2007). É através desta observação que os intervenientes da ação educativa compreendem melhor as características das crianças e do contexto, adequando o processo educativo às suas necessidades e interesses. Este processo é essencial para a caracterização do ambiente educativo e para a nossa adaptação ao contexto, estas só acontecem se formos observadores contínuos e sistemáticos. É a partir do conhecimento construído sobre o contexto que podemos planear e intervir adequadamente, tendo em conta a sua especificidade.

Outra função do educador de infância, segundo o DL nº241/2001, é planificar a sua ação educativa de forma integrada e flexível, tendo por base os dados recolhidos da observação e da avaliação, assim como, das propostas realizadas pelas crianças de forma implícita ou explícita. Planificar, segundo Diogo (2010) é prever a ação que pretendemos desenvolver, uma vez que estamos a refletir sobre uma ação a ser desenvolvida no futuro. Subjacente a esta planificação, está a construção de um currículo por parte do educador. Roldão (1999), vê o currículo como um conjunto de aprendizagens consideradas socialmente necessárias num determinado tempo e contexto, ficando ao encargo da escola garantir e organizar. Assim, a planificação assume o objetivo de transformar e modificar o currículo adequando-o às características particulares do grupo (Clark & Peterson, citado por Zabalza, 2000). Segundo a circular nº17 (2007), intitulada Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar, o educador deve participar na elaboração um projeto

curricular de grupo, permitindo definir estratégias de concretização das orientações curriculares e do projeto curricular de estabelecimento/ escola, tem como objetivo adequá-lo ao contexto da turma com que trabalhamos.

Ao longo deste período de estágio, utilizamos as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), aprovadas pelo despacho nº 5220/97, e as metas de aprendizagem (Ministério da Educação, 2001), como documentos orientadores que auxiliam a planificação. Como vem referido na circular nº17 (2007), as OCEPE constituem-se como um conjunto de princípios gerais que têm como objetivo o apoio à tomada de decisões, por parte do educador. Isto é, estas orientações procuram auxiliar os educadores na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças.

Nesta gestão curricular o educador desenvolver os conceitos de forma integrada, não segmentando o saber por áreas. Este profissional deve, ainda, realizar atividades de articulação, tanto com o 1º ciclo (Circular nº17, 2007), como com as famílias. A participação das famílias assume, também, um papel fundamental, pois como refere a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº5/97), a educação pré-escolar é complementar à ação educativa da família, sendo importante uma estreita relação, tendo como objetivo o favorecimento a formação e o desenvolvimento da criança.

O educador deve valorizar e incentivar a participação no processo educativo, estabelecendo relações de confiança e de bem-estar com as famílias. Assim, compete a este profissional, estimular o envolvimento das famílias através da partilha de anotações e histórias que demonstrem as competências e conquistas das crianças, estimular o diálogo com as famílias, planejar reuniões, dar a conhecer a realidade da escola a família e motivar a participação das famílias em atividades na sala de atividades. Estas medidas levam a partilhas constantes entre as pessoas corresponsáveis pela educação

dos filhos, levando a um clima de confiança, cabendo sempre ao educador promover e motivar esta participação (Hohmann & Weikart, 2004).

O DL nº241/2001 faz referência à avaliação como mais uma das funções do educador de infância, assim, este profissional avalia não só os resultados obtidos, mas também, os processos e o desenvolvimento de cada criança e do grupo.

Em educação a avaliação é vista, tal como a observação, um elemento integrante e regulador da prática educativa, adequando-se à especificidade deste nível de ensino. Esta realiza-se num processo contínuo e interpretativo que tem como objetivo ser a criança a protagonista da sua formação e aprendizagem, de forma a tomar consciência do que já conseguiu, das dificuldades que tem e como as vai ultrapassar (Circular nº4, 2011). Segundo esta circular, a avaliação, tem por base a observação contínua dos progressos das crianças, recolhendo informações relevantes, de forma a auxiliar e sustentar a planificação e a adaptação da ação educativa. Assim, a avaliação assume-se como um instrumento de apoio e de suporte à intervenção educativa, ao nível do planeamento e tomada de decisões por parte do educador.

Esta avaliação deve refletir a forma de aprender de cada criança, atendendo às suas características, capacidades e formas de aprender, apelando ao trabalho das diversas inteligências, denominadas inteligências múltiplas (Gardner, 1994). É importante saber como as crianças processam a informação, que segundo Piaget se designam de assimilação e acomodação das novas informações, às estruturas e redes mentais já existentes, sendo construído um conhecimento integrado e cada vez mais complexo. É necessário referir como, as crianças, constroem conhecimento e resolvem os problemas. É importante ainda salientar o facto de esta avaliação ser

qualitativa, onde se destacam os aspetos que a criança já domina, os que ainda precisa de trabalhar e os que ainda não foi capaz de adquirir.

A avaliação do educador de infância deve incidir, também, sobre a sua intervenção e ação no desenvolvimento das crianças e das relações estabelecidas, realizando constantes reflexões, sobre o que o educador está a proporcionar às crianças, no que diz respeito à sensibilidade, autonomia, estimulação (Laevers, 1994; Portugal & Laevers, 2010).

Esta avaliação, tal como a observação fazem parte do ciclo de investigação-ação pelo qual orientamos o nosso trabalho, tornando-me uma investigadora sobre as minhas práticas enquanto profissional da educação, construindo a minha profissionalidade docente. Assim, esta avaliação é de natureza descritiva e interpretativa visando a procura de significados sobre as aprendizagens das crianças com quem lidamos diariamente.

Como educadora, enquadro-me na perspetiva sócio construtivista defendida por Vygotsky, sendo este o paradigma regente da minha prática profissional. Este dá relevância ao papel das interações entre os indivíduos, sendo o desenvolvimento e construção dos conhecimentos melhorados através de processos de colaboração entre esses indivíduos, crianças e adultos que compõem a equipa educativa. Assim, como educadora de infância, tenho um papel essencial no desenvolvimento e responsabilidade sobre o grupo com quem estou a trabalhar, através do meu papel como observadora, planeadora e promotora de atividades estimulantes e desafiantes que possibilitem o máximo desenvolvimento das capacidades das crianças (Boiko & Zamberlan, 2001).

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

No âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada realizou-se um estágio em contexto do jardim de infância, mais especificamente na educação pré-escolar (dos três aos seis anos de idade). Sendo recebida como estagiária na Escola EB1/JI de S. Roque da Lameira, edificada no ano de 1940. Esta fica situada na Rua de Ourique, 4350-256 Porto, no concelho do Porto na freguesia de Campanhã. Sendo consagrada a constituição de agrupamentos de escolas no DL nº75/2008, republicado no DL nº137/2012, esta escola faz parte do Agrupamento de Escolas do Cerco, situado na mesma freguesia. Este agrupamento tem como diretor o professor Manuel António Sousa Oliveira, homologado pelo Despacho nº14224/2013.

O agrupamento é delimitado pelo município de Gondomar, pelas freguesias de Bonfim e Paranhos. A freguesia acolhe, segundo Campanhã (2012) cerca de 32 652 habitantes, que se encontram distribuídos por catorze bairros sociais, sendo considerada a quarta freguesia mais populosa da cidade do Porto (Cf. Anexo A1 e Cf. Anexo A2) (Freguesia de Campanhã, 2012).

Da Área Metropolitana do Porto, a freguesia de Campanhã, segundo o Agrupamento de Escolas do Cerco (2012) é uma das zonas urbanas mais desfavorecidas, evidenciando uma forte degradação social, urbanística e ecológica, existindo uma forte desintegração dos ativos residentes nos mercados de trabalho. É afetada, também, por constantes programas de realojamento, tornando-se uma zona de depósito de indivíduos provenientes de outros bairros e de problemas sociais. Torna-se, assim, uma zona de

grande concentração populacional carenciada, produzindo efeitos de produção e reprodução de determinados problemas sociais, como a acentuação de estigmas sociais, a inadaptação à escola e a dificuldade de integração laboral dos jovens adultos.

Nesta freguesia, encontra-se o maior número de bairros sociais e camarários: Cerco, Falcão, Lagarteiro, Pego Negro, Machado Vaz, S. Roque, S. João de Deus, Antas, Contumil, Monte da Bela e Ilhéu. Os bairros sociais contrariam a tendência da freguesia que tende para um envelhecimento da população, ou seja, a média de idades da população residente em bairros municipais é mais jovem do que a média da freguesia e do concelho.

No que concerne à escolaridade, verificam-se baixos níveis de escolaridade, sendo que apenas 10% atinge o 3º ciclo de escolaridade, 30% apresenta como habilitações o 1º ciclo, e cerca de 20% não tem qualquer nível de escolaridade (Cf. Anexo A3) (Censos, 2001, citado pelo Projeto educativo do Agrupamento de Escolas do Cerco, 2012).

Nos últimos anos, a maioria da população vive em condições económicas e sociais desfavoráveis, vivenciando um clima de instabilidade, com empregos precários e trabalhos atípicos, com rendimentos abaixo do salário fixado como salário mínimo nacional, dependendo de Subsídios e do Rendimento Social de Inserção (RSI), agravando-se a situação da freguesia (Projeto educativo do Agrupamento de Escolas do Cerco, 2012).

Devido a este ambiente, o Agrupamento de Escolas do Cerco acolhe crianças e jovens em situações precárias, tendo baixas expectativas escolares, sentindo-se uma falta de acompanhamento por parte das famílias. Apesar deste aspecto, através dos programas de Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), tem-se, assistido, a uma alteração nesta tendência.

A estigmatização das escolas do agrupamento e dos seus contextos de inserção, são influenciadas por fatores de marginalização urbana e exclusão social provocados pelo aglomerado e pela proximidade de bairros sociais. Estes aspetos dificultam a construção de projetos de vida, o que leva a uma desvalorização da escola (Agrupamento de Escolas do Cerco, 2012).

O Agrupamento de Escolas do Cerco do Porto (Cf. Anexo A4) é um dos maiores da cidade, integrando oito estabelecimentos de educação e ensino: a Escola Básica e Secundária do Cerco, sede do agrupamento, Jardim de Infância Falcão 2, EB.1/JI de Falcão, EB.1/JI da Corujeira, EB.1/JI Nossa Senhora de Campanhã, EB.1/JI do Cerco, EB.1/JI do Lagarteiro e a instituição de estágio, EB.1/JI de S.Roque da Lameira (Cf. Anexo A5).

Este agrupamento, encontra-se hierarquizado conforme o Decreto-Lei nº75/2008, sendo neste descrito os órgãos e as funções de cada um deles, em anexo é apresentado o organograma do agrupamento (Cf. Anexo A6). O agrupamento situa-se perto do bairro do Cerco, sendo a maioria dos seus alunos provenientes de bairros sociais existentes na freguesia. No entanto, um número significativo das crianças e jovens reside fora da zona, frequentando-o por estarem a frequentar Atividades de Tempo Livres (ATL) da zona ou por estarem à guarda de avós ou familiares durante o dia, residentes no espaço de influência pedagógica deste agrupamento (Projeto educativo do agrupamento de escolas do cerco, 2012).

As expectativas quanto ao sucesso escolar, por parte dos encarregados de educação, são baixas, evidenciando desinteresse pelo processo de ensino e de aprendizagem. Existem alunos que olham a escola, fundamentalmente para professores e educadores como modelos de referência, contudo existem crianças e jovens que demonstram desmotivação e frustração através da irregularidade do seu percurso escolar, acumulando retenções sucessivas.

Os agregados familiares apresentam características do tipo de família tradicional (pai, mãe e filho(s)), embora, nos últimos anos, se tenha assistido a um aumento das famílias monoparentais, tendo também os avós uma presença muito forte, sendo muitas vezes os encarregados de educação das crianças e jovens. As suas habilitações literárias, na sua maioria encontram-se entre o 2º e o 3º ciclo do ensino básico, traduzindo-se num défice de qualificação profissional, baixos rendimentos económicos, verificando-se, assim, uma elevada percentagem de crianças a serem subsidiados pelo SASE (Serviços de Ação Social Escolar) no agrupamento (Projeto do agrupamento de escolas do cerco, 2012).

Mediante todas as características do contexto social envolvente e as características das famílias, o agrupamento integra o Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de terceira geração (TEIP3). Este assenta em quatro objetivos principais: a melhoria da qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos; combater a indisciplina, o abandono escolar precoce e o absentismo; criar condições para a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa e, por último, promover a articulação entre a escola, os parceiros sociais e as instituições de formação presentes no território educativo (Ministério de Educação e Ciência, s.d; Despacho Normativo nº20/2012). Este projeto aplica-se a todas as escolas do agrupamento.

A escola, como já foi referido, foi edificada em 1940, é uma escola antiga nesta zona residencial, correspondendo a uma área total de 2451m<sup>2</sup>, sendo que 634 m<sup>2</sup> estão disponíveis para exploração e 393m<sup>2</sup> estão reservados à área de didática. É uma escola pequena, embora em anos anteriores já tenha albergado 8 turmas. No presente ano letivo acolhe, apenas, cinco turmas, sendo que quatro são do 1º ciclo do ensino básico e uma do jardim de

infância. Assim sendo são ocupadas cinco salas da instituição para o decorrer das atividades letivas. A sala do jardim de infância onde ocorre a educação pré-escolar é integrada nas atividades da escola como sendo mais uma sala, participando em atividades escolares e nos meios de divulgação existentes. O edifício contém 2 pisos, sendo que como não possui acessibilidades para crianças ou pessoas com mobilidade reduzida, sempre que uma turma inclui uma criança portadora de alguma debilidade motora ou algum tipo de deficiência que não possua a total capacidade motora, uma das salas do piso inferior é reservada para essa turma. A outra sala inferior destina-se ao jardim de infância, pois neste existe uma grande variedade de idades, desde os 3 aos 5 anos de idade, no qual nem todas as crianças desenvolveram, ainda, as capacidades motoras suficientes para subir as escadas sozinhas, ficando, assim, a outra sala reservada para a educação pré-escolar, para facilitar tanto a acessibilidade às crianças como aos encarregados de educação, permitindo, assim, uma maior segurança para as crianças. As restantes 3 turmas dividem-se pelas salas do piso superior.

Como já foi referido a escola não possui acessibilidades a crianças ou pessoas com mobilidade reduzida, a entrada constitui-se por uma pequena escadaria, existe apenas um portão para entrada de viaturas, que nunca é aberto para facilitar a mobilidade de crianças ou pais com mobilidade reduzida. Existe uma criança que anda numa cadeira de rodas, sendo o pai que a transposta ao colo até à sala, esta é acompanhada por uma tarefaira, disponibilizada pelo agrupamento para auxiliar a criança no que for necessário ao longo do dia.

Este edifício principal, tem à disposição uma biblioteca, que não é utilizada apenas este fim, mas também, como sala de reuniões, sala de informática, possuindo 6 computadores, todos eles com acesso à internet. É um espaço

equipado com um *LCD* leitor de *DVD*, *VHC* e uma aparelhagem, este espaço é utilizado pelas crianças apenas acompanhadas de um adulto. A biblioteca é utilizada como sala de apoio para as crianças que são acompanhadas por docentes do ensino especial. No piso inferior existem as casas de banho, que não se encontram adequadas a crianças mais novas, embora elas a utilizem de forma autónoma pedindo ajuda às auxiliares, professores e educadoras sempre que sentem necessidade. As casas de banho, também, não estão adequadas a crianças com necessidades educativas especiais, sendo que a criança que anda numa cadeira de rodas necessita de ajuda para utilizar a mesma.

As paredes do edifício principal estão decoradas com trabalhos realizados pelas crianças, desde a educação pré-escolar ao 1º ciclo do ensino básico demonstrando, à comunidade escolar os trabalhos realizados no dia a dia, tornando o ambiente mais apelativo e motivador para a criança. Ao ter os trabalhos das crianças expostos, elas vão sentir que o seu trabalho é valorizado, tanto pelo educador e auxiliares como também por colegas e pelos outros professores.

Na instituição existe um pré-fabricado, onde em anos letivos anteriores funcionaram atividades letivas, neste momento é utilizado para a realização de atividades de expressão motoras, ou para outras atividades, como pequenas peças de teatro, entre outras. Através da observação verificamos que este espaço raramente é utilizado. No piso superior para além das 3 salas destinadas às turmas do 1º ciclo, existe uma sala de professores, onde professores e educadores convivem, trocam ideias e opiniões, tornando o local privilegiado para a realização de reuniões entre professores. Existe, neste piso, uma casa de banho, maioritariamente utilizada pelos professores.

O refeitório é um espaço à parte, para o tornar apelativo e acolhedor para as crianças, as paredes estão decoradas com materiais reutilizáveis, como *CD's*, algodão, tecidos, entre outros materiais. Este espaço é utilizado apenas à hora do almoço, sendo toda a comida confeccionada no local. As crianças que dela usufruem, são acompanhadas, no caso das crianças que frequentam o jardim de infância, pela educadora de infância e auxiliares de ação educativa, no caso do 1º ciclo as crianças sentam-se no sítio onde o funcionário as colocar, evitando conflitos durante a hora do almoço. Neste local existem mesas adequadas às crianças mais novas, dispendo de cadeiras e mesas mais baixas. As crianças, do jardim de infância, já têm lugares pré-estabelecidos, sendo alterados quando necessário e sempre que se justifique.

A escola não possui campo de futebol, nem balizas, possui somente um cesto de basquetebol, apesar deste aspeto, o espaço circundante à escola é amplo o que permite às crianças uma livre exploração deste local. Este espaço exterior, não possui qualquer tipo de coberto, o que causa alguns inconvenientes quando chove. Nesses dias, as crianças vêm um filme, ou realizam atividades dentro da sala de atividades ou na biblioteca, o que por vezes as deixa mais inquietas. As crianças do 1º ciclo, ficam dentro da instituição, ou andam no coberto que se estende do edifício principal ao refeitório. Um espaço pequeno em relação ao número de crianças do 1º ciclo.

No que concerne aos recursos humanos, a equipa de pessoal docente é constituída por oito pessoas, sendo quatro professores titulares de turma, uma educadora, uma professora de apoio e duas professoras do ensino especial. No que diz respeito ao pessoal não docente (Cf. Anexo B1), a equipa é constituída por duas auxiliares no pré-escolar, três cozinheiras no refeitório, dois funcionários para auxiliar os professores do 1ºciclo e uma tarefeira para auxiliar a criança com necessidades educativas especiais. O agrupamento

disponibiliza uma tarefa para auxiliar a criança com necessidades educativas especiais, não sendo sempre a mesma pessoa a desempenhar esta função. O ambiente relacional é bastante positivo, uma vez que existe um grande espírito de partilha e entre ajuda entre os docentes dos diferentes níveis de ensino e o pessoal não docente. Apesar deste espírito existe uma hierarquia, organizada apresentado em anexo (Cf. Anexo B1).

Na sala de atividades do pré-escolar, de acordo com o DL nº241/2001, é a educadora que organiza o ambiente educativo e planifica todas as atividades de forma estruturada e flexível, proporcionando momentos de desenvolvimento e de aprendizagens significativas (Coll, Marchesi & Palacios, 2004), sendo estas pensadas e organizadas pela educadora intencionalmente (Circular nº17, 2007; Circular nº4, 2011). Apesar de caber ao educador de infância esta função, a educadora cooperante integra as auxiliares na planificação, conversando com elas frequentemente, avisando e pedindo opinião sobre o que pode ser realizado durante a semana seguinte, envolvendo-as em todo o trabalho planificado. A componente de apoio à família está sob a responsabilidade de uma das auxiliares, no entanto a educadora auxilia no que for necessário. Nesta existem atividades proporcionadas pela câmara municipal do Porto, sendo realizadas às segundas e terças-feiras, atividades de expressão musical, as restantes atividades encontram-se divididas durante a semana (Cf. Anexo A7).

Relativamente à organização da sala de atividades, inicialmente, as crianças tinham o espaço da sala de atividades dividido em área da casinha, área das construções, área dos jogos, área da leitura, área das ciências, área da matemática e a área da expressão plástica e ainda uma área reservada ao acolhimento e momentos de grande grupo, designada de manta. Durante a

nossa intervenção em contexto fomos acrescentando e remodelando algumas áreas, sendo posteriormente reorganizadas.

A sala do pré-escolar não tem acesso direto com o exterior, sendo que sempre que querem sair têm de passar pelo *hall* de entrada. A sala tem uma diversidade de materiais à disposição das crianças, promovendo a autonomia de utilização. Como refere o Despacho Conjunto nº258/1997 e as obras “*Educar a criança*” de Hohmann & Weikart (2004) e “*Didática da Educação Infantil*” de Zabalza (1992), a criança deve ter uma diversidade de materiais e espaços que proporcionem uma grande variedade de possibilidades de exploração.

Existe um cuidado acrescido com a segurança das crianças, comprovado pela altura a que se encontram as tomadas. Ao estarem num plano mais elevado, estão fora do alcance das crianças pequenas. O mesmo acontece com as janelas da sala evitando a entrada ou saída das crianças pelas janelas.

É evidente a preocupação com o bem estar das crianças, uma vez que, é através de um ambiente de segurança, confiança, autoestima e motivador que as crianças vão conseguir construir conhecimentos e gostar de descobrir o mundo que os envolve. Esta visão vai ao encontro dos objetivos propostos pelo projeto TEIP3, presentes no Projeto Educativo do agrupamento (Agrupamento de Escolas do Cerco, 2012), que está aprovado no Despacho Normativo nº20/2012. No entanto, independentemente de estarmos num agrupamento TEIP3, todas as instituições de pré-escolar devem ter em consideração e empenhar-se no máximo desenvolvimento das capacidades das crianças, promovendo atividades desafiantes e estimuladoras, permitindo o seu desenvolvimento holístico e o gosto por descobrir e aprender. Estes princípios estão descritos no Projeto Curricular de Grupo, estando representadas pelas atividades presentes no Plano Anual de Atividades.

O grupo é constituído por 25 crianças (sete raparigas e dezoito rapazes), das quais duas não frequentam regularmente a educação pré-escolar. Uma das crianças foi incluída no grupo já no final do ano letivo. Destas 25, 15 transitam para o 1º ciclo do ensino básico no próximo ano letivo. Deste grupo de crianças, 16 das crianças não possuem qualquer tipo de apoio, seis beneficiam do escalão A e apenas duas do escalão B do SASE.

A metodologia utilizada neste processo de aprendizagem, foi a metodologia de investigação-ação, esta é, segundo Ribeiro (2006, p.69), *“...uma forma de indagação autoreflexiva, sistemática e colaborativa que remete para modos de investigação sobre ação que potenciam a autoformação dos seus participantes...”*. Esta metodologia permite a integração de vários momentos de formação, tanto a nível pessoal como profissional, nas mais diversas áreas, permitindo o estabelecimento de uma dialética entre teoria e prática. Esta é mais significativa quando o investigador é o docente, uma vez que este reflete sobre as suas próprias práticas, produzindo inovação. A metodologia apresentada pressupõe um trabalho individual e colaborativo com o par pedagógico, permitindo a implicação de ambas.

Ao utilizar a metodologia de investigação-ação, temos como compromisso final melhorar a qualidade da educação (Mcniff, 1988). Através do seu carácter sistemático e intencional, levando à descrição e explicação da ação, tendo como meta a transformação e melhoria das práticas desenvolvidas.

Esta metodologia tem subjacentes os ciclos de investigação (Cf. Anexo A8), iniciando pela observação, que permite a recolha de uma variedade de dados, possibilitando a reflexão sobre as necessidades educativas do contexto, as áreas de intervenção prioritárias, levando à construção de uma planificação flexível, informada e de carácter crítico. Após esta planificação, colocamos em

prática a planificação, nesta surgem imprevistos, ao qual como educadores devemos dar resposta, recorrendo ao seu conhecimento da ação através da reflexão da mesma, adaptando a planificação. Posteriormente à atuação, avaliamos os resultados, modificando a nossa *praxis*.

Todo este processo implica um grande trabalho de reflexão, na qual existe uma partilha de valores, visando a modificação das circunstâncias onde nos encontramos e a nós mesmas, num compromisso de corresponsabilidade. Assim, é sublinhada a importância da existência de situações de diálogo, pois através do acesso a diferentes opiniões e pontos de vista sobre a mesma realidade (Elliot, 1978, citado por Grabauska, 1997) que construímos conhecimentos sobre a prática. Assim, podemos integrar diferentes opiniões, não pertencendo estas somente ao par pedagógico ou à educadora cooperante, mas também, a toda a comunidade educativa.

Assim, a ação como docentes devemos realizar reflexões sistematicamente, sendo elaboradas em momentos diferentes. Realizamos reflexões antes da ação, denominada por Schön (2000) de prospetiva, esta permite antever a ação adaptando-a ao contexto. De acordo com o autor supracitado, existe ainda a reflexão interativa, realizada durante a ação, esta permite-nos reformular, adaptar e alterar a planificação realizada, conseguindo tomar as decisões mais adequadas ao contexto. Realizamos para além destas duas mais, realizamos a reflexão após a ação, segundo o mesmo autor, a reflexão retrospectiva. Esta ao ser realizada após a ação permite-nos um distanciamento que a interativa não permite, sendo capazes neste momento de refletir sobre o que foi realizado podendo ser alterado. Esta reflexão é a reconstrução mental, análise e problematização da ação.

É através destas reflexões e posteriormente da metareflexão realizada que somos capazes de transformar sistematicamente as nossas práticas tornando-

as cada vez mais adequadas ao contexto e ao grupo com que trabalhamos. Tentando procurar estratégias e atividades que mais se adequam à situação onde nos movimentamos.

As situações de diálogo, e de partilha levam à construção de conhecimentos como já foi referido. Neste sentido, no processo de formação, utilizaram-se narrativas colaborativas (Cf. Anexo A9) como metodologia de formação. Estas foram importantes na reflexão sobre as práticas integrando os pontos de vista do par pedagógico e da educadora cooperante, promovendo a construção de conhecimento sobre as práticas desenvolvidas.

As planificações semanais (Cf. Anexo B2), os GPO's (Cf. Anexo A10, A11 e A12) e as avaliações (Cf. Anexos B3 e B4) realizadas, tiveram, também um papel fundamental nestas reflexões e processos de formação, uma vez que possibilitaram as trocas de informação e a reflexão sobre aspetos a melhorar ou a manter, transformando as nossas ações em contexto.

O trabalho colaborativo, resultou na transformação das práticas desenvolvidas, tornando-nos pesquisadores ativos, em vez de meros receptores passivos do conhecimento (Esteves, 2002). Enquanto educadores de infância temos um papel ativo da qualidade da educação que proporcionamos. Todo este processo de construção da profissionalidade docente, não sendo meros executores de teorias criadas por outras pessoas sobre outros contextos (Sacristán 1983, citado por Esteves, 2002).

O que resulta num determinado contexto pode não funcionar noutro diferente, assim, é necessário a procura constante de estratégias e recursos diversificados, podendo ser utilizados em diferentes contextos, embora devido à sua especificidade tenham resultados diferentes. Todo este processo de reflexão proposto por Schön (2000), leva ao refletir sobre questões da prática que englobam a nossa ação enquanto educadores.

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

As atividades desenvolvidas com as crianças, encontram-se inseridas no projeto curricular de grupo designado de “Á Descoberta”, sendo este muito abrangente permite a exploração de todas as áreas consagradas nas OCEPE (Despacho nº 5220/97 e Silva, 1997). Assim, trabalhamos por temáticas, procurando ir ao encontro dos dados recolhidos através da observação e aos objetivos definidos no projeto curricular de grupo. Assim, procurou-se superar as dificuldades das crianças e ao mesmo tempo ter em conta as suas preferências e interesses. Na maioria das atividades realizadas, tentou-se ter acesso aos conhecimentos já construídos pelas crianças, maioritariamente expressos através de diálogos em grande grupo e individualmente. Uma vez que temos como referente orientador das nossas práticas os princípios propostos por Piaget (Papalia, Olds & Feldman, 2001), nomeadamente sobre os processos de construção do conhecimento, parte-se do que as crianças já são capazes de mobilizar para conhecimentos novos, sendo estes integrados nas redes mentais já existentes ou construindo novas. Levando à complexificação dos conhecimentos já construídos e à construção de novos, é atribuído significado a esses conhecimentos, sendo, posteriormente, capazes de os mobilizar. Neste equilíbrio, Piaget denomina estes fenómenos de assimilação (criação de novos conhecimentos) e acomodação (integração e aplicação desses conhecimentos), parte integrante do processo de adaptação (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Assim, as crianças são capazes de dominar níveis de ação, pensamento, emoção e interação com outros cada vez mais complexos (Myers, 1992).

Em tríade (par pedagógico e educadora de infância cooperante) ficou definido que todas as sextas-feiras iriam ser realizadas sessões de expressão motora. Visto o interesse e motivação demonstrada pelo grupo de crianças, em atividades semanais proporcionadas pela Câmara Municipal do Porto no ano letivo anterior. Assim, através deste gosto evidenciado pelos elementos do grupo, sentiu-se a necessidade de tornar a proporcionar estes momentos às crianças, possibilitando a práticas de atividades físicas e desportivas.

Na sua maioria estas sessões tinham como objetivos gerais: proporcionar momentos lúdicos às crianças a par do desenvolvimento das suas capacidades motoras, fomentando sempre o espírito de equipa através da realização de jogos. Com a sua repetição pretendia-se a interiorização progressiva das regras dos jogos, por parte das crianças, permitindo o seu melhor funcionamento na realização posterior. A primeira sessão, como se realizou dentro da sala de atividades, correu como esperávamos todas as crianças respeitaram as regras e a sua vez, no entanto, na segunda sessão utilizamos o espaço exterior, denotando que a alteração do espaço levou a uma maior dispersão, por parte das crianças. Constatou-se que ao frequentarem um espaço mais amplo sentiam maior liberdade, tornando-se por vezes difícil gerir o grupo de trabalho. Apesar deste aspeto continuou-se a realizar atividades motoras, tanto no espaço exterior como na sala de atividades (Cf. Anexo B5 e B6), gerindo o grupo com *feedbacks* positivos, envolvendo-os sempre nos jogos realizados. Estes levam a valorização da autoestima das crianças, fazendo com que ela mesmo se autovalorize pelo que já consegue realizar. No dia 2 de maio, como forma de gerir o grupo de trabalho evitando a sua dispersão nas atividades exteriores procurou-se utilizar o apito, sendo pré-estabelecido, com as crianças, o seguinte código: um apito e as crianças ficariam em estátua atentos às instruções da formanda;

dois apitos dirigiam-se à responsável pela atividade e três apitos regressariam à sala dando por terminada a sessão. Assim sendo, a sessão era composta por três partes, a parte inicial para realizar um aquecimento de forma a preparar o corpo para a prática de exercício físico, a parte fundamental onde se realizaram dois jogos e a terceira parte a parte final onde se realiza um pequeno aquecimento de forma a normalizar a respiração e o ritmo cardíaco (Cf. Anexo A10). Esta sessão tinha como objetivos desenvolver a capacidade de trabalho em grupo, fomentando o espírito de equipa; promover o conhecimento do corpo, fomentar a orientação espacial, promover a tomada de decisões, estimular a capacidade de deslocamento em diversas situações e por último, o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático (Cf. Anexo A10).

A sessão correu muito bem uma vez que as crianças estavam despertas auditivamente para o som do apito, sendo capazes de sempre que se recorria ao seu uso, todas elas respeitavam o que tinha sido previamente estabelecido. Esta atenção ao estímulo, tem como base as orientações da teoria comportamentalista de Skinner (Papalia, Olds e Feldman, 2001), que refere o condicionamento clássico como um tipo de aprendizagem em que um estímulo anteriormente neutro adquire o poder de estimular uma resposta. Ou seja, ao ouvir o apito as crianças sabiam que teriam de realizar uma ação. O som do apito condicionava a ação das crianças o que levava a que estas estivessem despertas para o estímulo, comportando-se igualmente dependendo do número de apitos realizado.

Após a realização da sessão questionou-se as crianças sobre a mesma recebendo *feedbacks* muito positivos, por exemplo o TC: “*Dulce eu gostei muito*”. Outra criança, em conversa, com a estagiária referiu que gostava quando ouvia o som do apito, demonstrando a sua atenção ao estímulo

auditivo. Para além deste aspeto, as crianças levaram a utilização do apito como um jogo paralelo aos outros estando sempre atentos aos estímulos auditivos.

Esta atividade consistiu num momento de aprendizagem, uma vez que, através da utilização do apito a gestão do grupo tornou-se mais fácil, sendo possível dar ainda mais *feedbacks* positivos, motivando-as para a realização das tarefas propostas. Para além, desta estratégia ao longo do processo formativo procurou-se encontrar diferentes estratégias para acalmar o grupo, de forma a concentrá-lo e prepará-lo para a realização das diferentes atividades, são exemplos destas estratégias: realizar sequências de movimentos, cantar uma canção, narrar uma lengalenga em conjunto com as crianças diminuindo gradualmente o tom de voz permitindo que as crianças ficassem em silêncio. Existiu como era pretendido uma interiorização das regras do jogo dos grupos, uma vez que não era a primeira vez que o estavam a realizar, as crianças demonstraram um maior conhecimento sobre o jogo, tornando-o mais harmonioso e fluído.

A 2ª atividade supervisionada “*Vamos fazer limonada*”, foi outro momento de aprendizagem neste processo de formação. Esta atividade foi o ponto de partida para explorar com as crianças a tipologia de trabalho experimental permitindo trabalhar a temática das misturas e soluções. Este trabalho relacionado o domínio do conhecimento do mundo (OCEPE, Silva, 1997), permitiu o desenvolvimento de capacidades relacionadas com o trabalho experimental, como a observação e análise da mesma, e, ainda, iniciar a construção de conceitos ligados à dissolução.

A atividade foi realizada em grande grupo, sendo utilizadas as mesas retangulares como local da atividade, uma vez que naquele local todas as

crianças conseguiam observar o que estava a ser realizado, sem grande dificuldade, permitindo a participação das mesmas (Cf. Anexo B7 e B8).

Esta atividade iniciou-se com um diálogo com as crianças sobre as potencialidades do limão, levando as crianças a conversar sobre se já alguma vez provaram limonada, se já tinham feito em casa. Permitindo explorar as vivências das crianças (Cf. Anexo A11). Segundo Piaget, citado por Kammi (2003), *“...a aprendizagem resulta de trocas específicas com o mundo exterior, ...”*, estas trocas realizam-se através da observação e manipulação dos materiais do nosso quotidiano. Assim, deu-se relevância ao trabalho dos sentidos e sensações (Cf. Anexo B9 e B10), deixando as crianças, tocar e cheirar o limão inteiro e depois cortado ao meio (corte transversal). Foi pedido sempre a colaboração das crianças na realização da limonada, tendo todas a oportunidade de utilizar o espremedor e tocar no limão. Foi, também, possível que algumas crianças provassem a água com açúcar e o frescor de limão. Através da degustação foi possível saber se era necessário colocar mais açúcar. As regras de higiene foram asseguradas, existindo um copo para cada criança e utilizou-se diversas colheres, permitindo a várias crianças a possibilidade de experimentar.

A atividade permitiu um grande envolvimento e participação das crianças, uma vez que elas puderam tocar e mexer, o que gerou, também, mais agitação. Antes da realização da atividade pensou-se em utilizar um fantoche como estratégia de gestão do grupo, caso existisse muita dispersão por parte das crianças, captando, assim, novamente a sua atenção. Esta não se considerou na altura necessária sendo alvo de uma posterior reflexão com o par pedagógico, educadora de infância cooperante e orientador de estágio. Nesta reflexão considerou-se que a estratégia pudesse ter sido utilizada, sendo um ponto de enriquecimento para a atividade. Na generalidade, as

crianças, mostraram-se participativas e empenhadas, uma vez que todas perdiam para participar, demonstrando interesse. Os objetivos propostos foram cumpridos (Cf. Anexo A11), uma vez que as crianças mobilizaram e trabalharam as capacidades de observação e interpretação de acontecimentos inerentes ao trabalho experimental. Esta atividade, como já foi referido, deu origem a mais duas atividades de trabalho experimental, relacionadas a temática das misturas e soluções, permitindo às crianças construir novos conhecimentos, nomeadamente relativamente à dissolução, solução saturada, e ainda ao comportamento entre soluto e solvente.

Esta atividade gerou um momento de fortalecimento do grupo, pela intervenção da educadora cooperante, uma vez que propôs a realização de um brinde (Cf. Anexo B11). Este momento leva a que todos se sintam parte integrante do grupo, pois “bebeu-se à saúde de todos”.

É de salientar a 3ª atividade supervisionada, a dramatização de uma história adaptada (Cf. Anexo A13) do conto tradicional “A galinha medrosa” de António Mota (2009). Esta surgiu e planificou-se devido ao gosto demonstrado pelas crianças na audição de histórias, em momentos anteriores. Com o propósito de tornar a leitura mais dinâmica e motivadora, decidiu-se realizar uma dramatização da mesma com recurso a fantoches, máscaras e adereços. Estes recursos utilizados já existiam na sala de atividades, no espaço reservado aos fantoches, com a exceção do adereço que foi trazido pela estagiária para esta dinamização. As máscaras tinham sido criadas para outra dramatização do mesmo género. Todos os recursos estavam à disposição das crianças para a sua utilização nas atividades livres. A manipulação destes recursos tinha como objetivo uma maior utilização das máscaras nas atividades livres das crianças, motivando, a frequência no espaço da leitura e dos fantoches/máscaras.

Sendo a partir desta faixa etária (dos três, quatro de idade) que se dá um desenvolvimento significativo da linguagem, desenvolvendo e progredindo no uso da linguagem, uma vez que é que as crianças começam a transmitir e a comunicar com outras situações e pessoas, tornando-se cada vez mais capazes de exprimir os seus sentimentos e desejos, perguntar, pensar e falar sobre situações reais ou imaginárias (Hohmann & Weikart, 2004, cit. Halliday, 1973). Como é referido no GPO (Cf. Anexo A13), a audição de histórias contribui para o desenvolvimento de competências linguísticas, no que respeita a regras gramaticais, a construção de significados e enriquecimento do vocabulário. Devido a estes aspetos, torna-se essencial, o estímulo e sensibilização, por parte do educador, para que a criança comunique e se motive para a leitura. A leitura e a audição de histórias permitem, também, o desenvolvimento de outras áreas (Cf. Anexo A13) (Sobrinho, *et al.*, 1994).

Esta atividade considerou-se um momento de aprendizagem uma vez que trouxe alguns desafios que foram superados. Um deles foi o facto de uma pessoa interpretar várias personagens, outro dos desafios foi o facto de nunca ter utilizado máscaras e fantoches simultaneamente. Estes desafios proporcionaram momentos de aprendizagem, pois através desta atividade foi possível testar e melhorar as capacidades: de captação da atenção das crianças, proporcionar um momento de fruição da história, manusear fantoches e máscaras de forma a não se perder o fio da história, não a tornando monótona ou sem sentido.

Esta atividade colocou à prova e desenvolveu as capacidades como contadora de histórias. Esta atividade decorreu dentro da normalidade, ao qual foram cumpridos os objetivos propostos e conseguindo cativar todas as

crianças para história, uma vez que estavam todas concentradas, conseguindo manter a sua atenção durante toda a dramatização.

Todas as atividades realizadas proporcionaram aprendizagens significativas e um enriquecimento das capacidades enquanto educadora de infância, mas isso não signifique que deixemos de procurar melhorar cada vez mais, pois ao conseguirmos estimular ao máximo as capacidades das crianças tornamo-nos bons educadores. Para isso é necessário colocar as crianças no centro da aprendizagem, crescendo de forma integrada e holística, não deixando de lado qualquer faceta do crescimento, este deve incidir em todas as suas vertentes social, pessoal e cognitiva.

## REFLEXÃO FINAL

Este primeiro momento de prática pedagógica supervisionada no jardim de infância, mais propriamente na educação pré-escolar foi um período de desenvolvimento tanto ao nível pessoal e profissional. Para além do desenvolvimento e melhoria das competências previstas na ficha da UC de Prática Pedagógica Supervisionada, foram desenvolvidas competências ao nível pessoal e de relacionamento. Das competências presentes na ficha curricular (Ficha da Unidade Curricular), foram desenvolvidas: as competências relacionadas com o pensar e o agir em contextos educativos, procurando utilizar uma diversidade de estratégias, respondendo à diversidade dos atores, sendo preponderante a perspetiva inclusiva da educação. Foram, também, desenvolvidas competências ao nível da construção de atitudes e saberes profissionais tendo por base uma investigação reflexiva sistemática (Schön, 2000), tendo como objetivo melhorar a prática pedagógica desenvolvida visando o maior desenvolvimento das crianças. Através desta reflexão foi possível desenvolver e enriquecer as capacidades de problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo as minhas competências socioprofissionais e pessoais.

Como foi referido na introdução deste trabalho, os objetivos pessoais de melhorar as capacidades de gestão do grupo, de envolvimento das crianças nas atividades propostas e desenvolvimento da capacidade de contar histórias. Todos estes objetivos pessoais foram desenvolvidos, embora a atitude de desenvolvimento e de melhoria nunca deixe de se procurar. Como educadoras de infância temos uma responsabilidade para com a sociedade, tentando por isso ser cada vez melhor adequando-nos cada vez melhor à

realidade e ao grupo com que trabalhamos. Para isso, é necessário, uma formação ao longo da vida, procurando encontrar diversas estratégias e atividades diferentes proporcionando momentos de aprendizagem adequadas ao grupo.

Apesar desta evolução ter existido, nem tudo correu conforme o esperado e planejado. Existiu, porém, uma competência ao qual a formanda deve investir, esforçando-se para a trabalhar e desenvolver, contudo existiu uma melhoria também nesta competência. Esta está ligada à mobilização dos saberes científicos, pedagógicos e culturais, sendo essencial um maior investimento nesta área.

Para além destes aspetos, destaca-se a importância da construção de materiais pedagógico-didáticos e a organização da sala, que neste período foi muito rica, sendo possível a reflexão sobre os materiais mais apropriados e duradouros a utilizar, não colocando em risco a segurança das crianças. Esta construção e organização vão de encontro à perspectiva do Movimento da Escola Moderna (MEM), visto que se considera fundamental que as crianças possam escolher dentro de uma grande variedade e diversidade de materiais e áreas possibilitando várias brincadeiras e formas de exploração.

No que concerne à organização do espaço esta deve ser realizada com e pelas crianças, segundo os seus gostos, permitindo-lhes a participação ativa na criação de ambientes. Apesar desta grande variedade cabe ao educador motivar as crianças para a frequência de diferentes áreas, não permitindo que usufrua sempre da mesma área e dos mesmos materiais (Hohmann & Weikart, 2004). A organização da sala tendo por base os interesses e necessidades do grupo, leva a que se constituam alterações ao longo do ano. Este aspeto foi verificado em contexto real uma vez que a organização da sala foi alterada. Por ter em consideração os gostos e opiniões das crianças,

foram introduzidos na sala: matrecos e fantoches. Esta introdução levou a uma redistribuição das áreas e a oportunidade de trabalhar tanto com materiais estruturados e não estruturados nas diferentes áreas.

Outro dos aspetos mais importantes a salientar deste período em contexto real foi a oportunidade do trabalho colaborativo em tríade. Como defende Vygostsky, e tal como as crianças, aprendemos com os outros, com as suas perspetivas, pontos de vista, procurando, também, a colaboração na resolução de problemas ao nível da prática. Ao refletir sobre eles, estamos a integrá-los no nosso conhecimento, levando a um desenvolvimento do pensamento. Este tipo de trabalho foi realizado em tríade, onde o par pedagógico em conjunto com a educadora de infância cooperante realizaram diálogos frequentes sobre assuntos relacionados com a prática e conhecimento do grupo, permitindo a construção conjunta de conhecimentos sobre os mesmos. Este tipo de trabalho trás muitas vantagens não só para mestrandos como, também, para os educadores cooperantes. Pois, como foi referido pela educadora, ela aprendeu connosco e o par pedagógico aprendeu muito com ela principalmente questões relacionadas com a gestão do grupo. Sendo-nos possível assistir a diversidade de atividades novas que nunca tínhamos visto a ser realizadas.

Esta perspectiva de trabalho colaborativo englobou a opinião da tríade sobre algumas atividades desenvolvidas. Assim, foram realizadas narrativas colaborativas (Cf. Anexo A8), que auxiliaram na construção de conhecimento. Uma vez que através delas tivemos acesso à opinião do par pedagógico e da educadora cooperante.

Tal como a narrativa colaborativa, também, as planificações semanais (Cf. Anexo B1), permitiram ter a noção das áreas trabalhadas durante a semana, possibilitando a perceção de quais as áreas mais trabalhadas em cada

semana, sendo possível uma avaliação do trabalho realizado com as crianças. Tendo em conta as necessidades e interesses das mesmas, é possível constatar quais as áreas de intervenção prioritária que devemos dar atenção e trabalhá-las. Como já foi referido, as atividades desenvolvidas foram ao encontro dos interesses e das necessidades apresentadas pelo grupo, sendo trabalhadas mais umas áreas do que outras. Através destas planificações semanais foi possível ter em conta que a área mais trabalhada foi a área da comunicação e expressão, nomeadamente a linguagem oral, a sensibilização para a leitura e a expressão motora, em detrimento por exemplo da matemática, música e expressão plástica. No entanto, apesar desta perceção, foram trabalhadas todas as áreas, embora umas com mais destaque do que as outras.

A ação como docentes deve passar por reflexões sistemáticas que permitem a melhoria das nossas práticas, tornando-nos investigadores sobre a *praxis* que desenvolvemos. Ao realizar os três momentos de reflexão e à metareflexão propostos por Schön (2000), referidos no capítulo 2, tornamos-nos capazes de transformar sistematicamente as nossas práticas tornando-as cada vez mais adequadas ao contexto e ao grupo.

Para além das reflexões realizadas, os momentos de avaliação intercalar (Cf. Anexo B2) e final (Cf. Anexo B3), foram considerados momentos de extrema importância. No sentido em que permitiram ter uma visão global da ação realizada. Esta permitiu-nos a preocupação com diversas facetas do trabalho docente, sempre possível um desenvolvimento da maioria dos itens da primeira para a segunda avaliação realizadas.

Um educador reflexivo é um educador investigador, uma vez que reflete sobre as suas práticas e teorias e organiza estratégias de forma a motivar as

crianças, refletindo sobre o que significa ser professor (Oliveira & Serrazina, 2002).

Todo este processo contituiu-se como uma mais valia, permitindo à formanda desenvolver as competências enquanto educadora de infância simultaneamente à problematização e reflexão de aspetos sobre a prática. Todos os princípios da investigação-ação descritos no capítulo dois proporcionaram um desenvolvimento pessoal e profissional, levando à construção de conhecimento sobre a ação do educador em contexto real.



## REFERÊNCIAS:

## BIBLIOGRÁFICAS

Agrupamento de Escolas do Cerco. (2012). *Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas do Cerco*. Porto.

Coll, Marchesi & Palacios (2004). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da educação escolar*. Porto Alegre: Artmed.

Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores

Esteves, M. (2002). *A Investigação enquanto Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Estrela, A (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia na formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Gardner, H. (1994). *Estruturas da Mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências*. Porto Alegre: Artmed.

Grabauska, C. & Bastos, F. (1997). *Investigação-Ação Educacional: Possibilidades Críticas e Emancipatórias na Prática Educativa*. Brasil: Campus Universitário.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kamii, C. (2003). *A teoria de Piaget e a educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget .

Laevers, F. (1994). *Defining and assessing quality in early childhood education*. Leuven University. Press: Leuven.

McNiff, J. (1988). *Action research. Principles and practice*. London: Routledge

Mota, A. (2009). *A galinha medrosa*. Em A. Mota, *Contos Tradicionais* (pp. 31-42). Alfragide: Gailivro.

Myers, R. G. (1992). *Um Tempo para a Infância*. Porto: Centro UNESCO do Porto.

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* (pp.29-42). Lisboa: APM

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

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar, Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora

Ribeiro, D. (2006). *A Investigação-Ação na Formação de Supervisores: Um estudo no contexto da Educação de Infância*. Braga: Universidade do Minho

Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Schön, D. (2000). *Educando o professor reflexivo*. Porto Alegre: Artmed.

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

Sobrino, J., Rebanal, J., Martinez-Conde, J., Guetiérrez del Valle, D., Merino, P., & Alonso, J. (1994). *Apuntes de literatura infantil: Cómo educar en la lectura*. Madrid: Editorial Alfaguara.

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

Zabalza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

## SITOGRAFÍCAS

Bairrão, J & Vasconcelos, T, (1997). *A educação Pré-Escolar Em Portugal: Contributos para uma perspetiva histórica*. Retirado de [http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/publs\\_pesquisa.show\\_publ\\_file?pct\\_gdoc\\_id=17037](http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/publs_pesquisa.show_publ_file?pct_gdoc_id=17037), a 15 de junho de 2014.

Boiko, V., & Zamberlan, M. (2001). *A perspectiva socio-construtivista na psicologia e na educação: brincar na pré-escola*. *Psicologia em Estudo* (p.51-58). Acesso em 5 de maio de 2014, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a07.pdf>.

Freguesia de Campanhã. (2012). *Demografia*. Acesso em 2014, disponível em Campanhã on-line: <http://www.campanha.net/censos1.htm>

## LEGAIS

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 – *Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar*. Retirado de [http://www.ige.min-edu.pt/upload/GTAA/Circular\\_17\\_DSDC\\_DEPEB\\_2007.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/GTAA/Circular_17_DSDC_DEPEB_2007.pdf), a 17 de junho de 2014.

Circular n.º 4/ DGIDC/ DSDC/2011 – *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Retirado de <http://sites.esjgf.com/esjgf/geral/2013-2014/legislacao-essencial/circular-no-4-dgidc-dsd-2011-de-11-de-abril--avaliacao-na-educacao-pre-escolar>, a 17 de junho de 2014.

Decreto-Lei n.º43/2007 de 22 de Fevereiro. Em *Diário da República nº 38/2007* – 1ª série (pp.1320-1328). Retirado de

<http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF-C56752370C8F/1139/DL432007.pdf>, a 17 de junho de 2014.

Decreto-Lei n.º75/2008 de 22 de Abril. Em *Diário da República n.º 79/ 2008* – 1ª série (pp.2341-2356). Retirado de <http://dre.pt/pdf1s/2008/04/07900/0234102356.pdf>, a 17 de junho de 2014.

Decreto-Lei n.º137/2012 de 2 de Julho. Em *Diário da República n.º126/2012* – 1ª Série (pp.3340-3364). Retirado de <https://dre.pt/pdf1sdip/2012/07/12600/0334003364.pdf>, a 8 de julho de 2014.

Decreto-Lei n.240/2001 de 30 de Agosto. *Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*. Em *Diário da República n.º 201/ 2001 – I série A* (pp.5569-5572). Retirado de <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/08/201A00/55695572.pdf>, a 17 de junho de 2014.

Decreto-Lei n.º241/2001 de 30 de Agosto. *Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e Professores do 1º ciclo do Ensino Básico*. Em *Diário da República n.º 201/ 2001 – I série A* (pp.5572-5575). Retirado de <http://www.dre.pt/pdf1s/2001/08/201A00/55725575.pdf>, a 17 de junho de 2014.

Decreto-Lei n.º542/1979 de 31 de Dezembro. Em *Diário da República – Iª Série n.º300* (pp.301-307). Retirado de <http://dre.pt/pdf1sdip/1979/12/30012/03010307.pdf>, a 8 de Julho de 2014.

Despacho n.º 5220/97. Em *Diário da República – II Série n.º178/2008* (pp.9377-9380). Retirado de [http://www.drec.min-edu.pt/repositorio/5220\\_97.pdf](http://www.drec.min-edu.pt/repositorio/5220_97.pdf), a 18 de junho de 2014

Despacho n.º 14224/2013. Em *Diário da República – 2ª Série n.º 214/2013* (p.32694). Retirado de

<http://dre.pt/pdf2sdip/2013/11/214000000/3269432695.pdf>, a 6 de julho de 2014.

Despacho Conjunto nº258/97 de 21 de Agosto. Em *Diário da República – II Série nº192/1997* (pp.10245-10246). Retirado de <http://dre.pt/pdfgratis2s/1997/08/2S192A0000S00.pdf>, a 18 de junho de 2014.

Despacho Normativo nº20/2012. (2012). Em *Diário da República 2ª Série* (pp. 33344-33346). Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.

Lei n.º5/97 de 10 de Fevereiro. *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. Em *Diário da República nº34/97 – I Série A* (pp.670-673). Retirado de <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF>, a 5 de maio de 2014

Lei n.º46/86 de 14 de Outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Em *Diário da República – I Série nº237/1986* (pp.3067-3081). Retirado de [http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1766/Lei46\\_86.pdf](http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1766/Lei46_86.pdf), a 18 de junho de 2014.

Ministério da Educação e da Ciência. (s.d.). *Caraterização do Projeto*. Acesso em 2014, disponível em Programas e Projetos das Escolas T.E.I.P.: <http://www.dgidc.min-edu.pt/teip/index.php?s=directorio&pid=18&ppid=13>.

Ministério da Educação (2001). *Metas de aprendizagem do pré-escolar*. Disponível em [http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CDgQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.centro-edu-integral.pt%2Fdownload.php%3Ff%3D5%26key%3Dfa02abf448939d357c9c09198edb2058&ei=1jhdU9voBsmc0QWVsoDoCQ&usg=AFQjCNG1JwzgxGwQOI5kbOeuQdk\\_bT6gw](http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CDgQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.centro-edu-integral.pt%2Fdownload.php%3Ff%3D5%26key%3Dfa02abf448939d357c9c09198edb2058&ei=1jhdU9voBsmc0QWVsoDoCQ&usg=AFQjCNG1JwzgxGwQOI5kbOeuQdk_bT6gw), consultado a 15 de Março de 2014.

Portaria n.º 262/2011 de 31 de Agosto. Em *Diário da República* n.º 167/2011 – 1ª Série (pp.4338-4343). Retirado de [http://www4.seg-social.pt/documents/10152/53442/P\\_262\\_2011](http://www4.seg-social.pt/documents/10152/53442/P_262_2011), a 16 de junho de 2014.

## OUTROS

Ficha da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar.

ANEXOS

ANEXOS TIPO A

## Anexo A1- Tabela da População Residente por zonas geográficas

Zona Geográfica	População residente		
	HM	H	M
Porto	237584	108131	129453
Aldoar	12843	6047	6796
Bonfim	24265	10674	13591
Campanhã	32652	15133	17519
Cedofeita	22077	9739	12338
Foz do Douro	10997	5103	5894
Lordelo do Ouro	22270	10341	11929
Massarelos	6789	3090	3699
Miragaia	2067	954	1113
Nevogilde	5018	2300	2718
Paranhos	44298	20051	24247
Ramalde	38012	17307	20705
Santo Ildefonso	9029	4105	4924
São Nicolau	1906	839	1067
Sé	3460	1611	1849
Vitória	1901	837	1064

Quadro retirado de <http://www.campanha.net/censos1.htm>, a 28 de Junho de 2014.

## Anexo A2- Planta das Freguesias do concelho do Porto

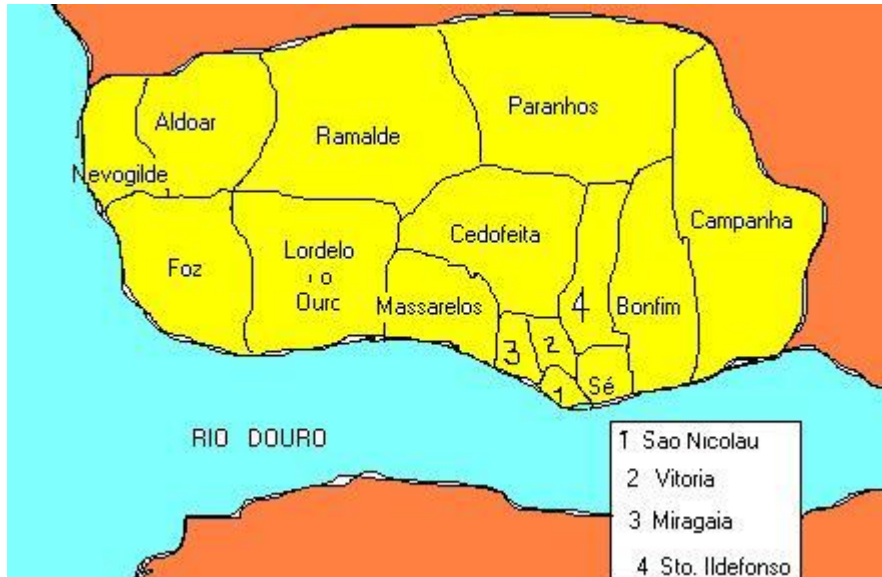
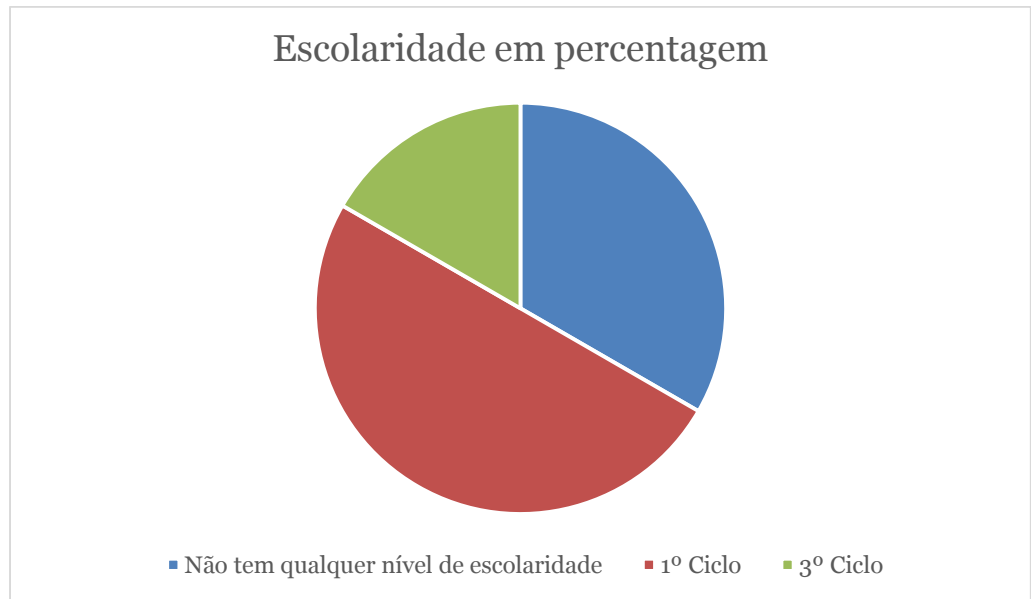


Imagem retirada de [https://www.google.pt/search?q=planta+da+freguesia+de+campanha&rlz=1C1AVNA\\_enPT576PT576&espv=2&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=vMiu-WiErGp7AbX\\_oHQAq&ved=0CDkQsAQ&biw=1366&bih=667#facrc=\\_&imgdii=\\_&imgrc=NHirQzF7DEmZ4M%253A%3BzvZ1wFgsE8zx1M%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.campanha.net%252Fimages%252FFreguesiasPorto.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.campanha.net%252Fcensos1.htm%3B442%3B289](https://www.google.pt/search?q=planta+da+freguesia+de+campanha&rlz=1C1AVNA_enPT576PT576&espv=2&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=vMiu-WiErGp7AbX_oHQAq&ved=0CDkQsAQ&biw=1366&bih=667#facrc=_&imgdii=_&imgrc=NHirQzF7DEmZ4M%253A%3BzvZ1wFgsE8zx1M%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.campanha.net%252Fimages%252FFreguesiasPorto.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.campanha.net%252Fcensos1.htm%3B442%3B289), a 28 de junho de 2014.

## Anexo A3- Gráfico relativo à escolaridade



## Anexo A4- Logótipo do Agrupamento de Escolas do Cerco



### **AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS DO CERCO DO PORTO**

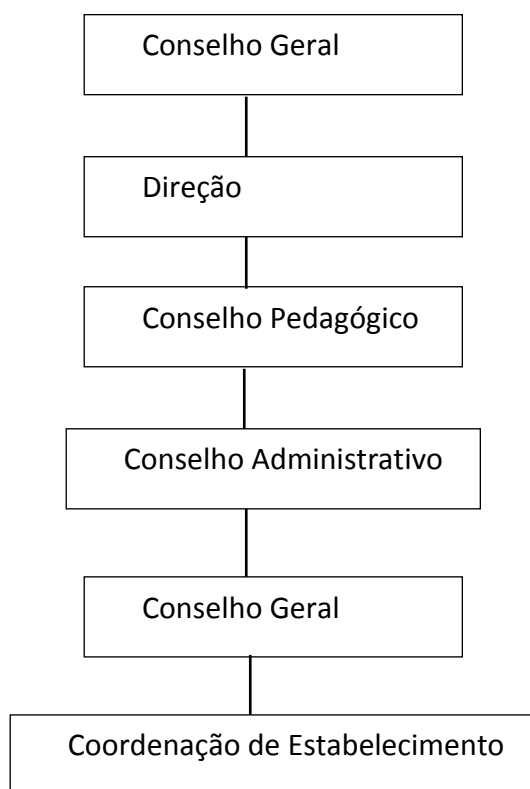
Imagem retirada de [https://www.google.pt/search?q=logotipo+do+agrupamento+de+escolas+do+cercos&rlz=1C1AVNA\\_enPT576PT576&espv=2&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=StWvU5H2BsfZ0QWsqYDIBQ&ved=0CDEQsAQ&biw=1366&bih=667#facrc=\\_&imgdii=\\_&imgsrc=XeR5bkCDxSSgLM%253A%3B2ujUoYTLAIKLAM%3Bhttp%253A%252F%252Fi56.tinypic.com%252F2cz5z6a.png%3Bhttp%253A%252F%252Fmoralcerco.blogspot.com%252F2012%252F01%252Fdignidade-do-trabalho.html%3B119%3B107](https://www.google.pt/search?q=logotipo+do+agrupamento+de+escolas+do+cercos&rlz=1C1AVNA_enPT576PT576&espv=2&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=StWvU5H2BsfZ0QWsqYDIBQ&ved=0CDEQsAQ&biw=1366&bih=667#facrc=_&imgdii=_&imgsrc=XeR5bkCDxSSgLM%253A%3B2ujUoYTLAIKLAM%3Bhttp%253A%252F%252Fi56.tinypic.com%252F2cz5z6a.png%3Bhttp%253A%252F%252Fmoralcerco.blogspot.com%252F2012%252F01%252Fdignidade-do-trabalho.html%3B119%3B107), a 28 de junho de 2014

## Anexo A5- Unidades Orgânicas do Agrupamento de Escolas do Cerco

Escola Básica e Secundária do Cerco (Sede de Agrupamento)
Jardim de Infância Falcão 2
EB.1/JI de Falcão
EB.1/JI da Corujeira
EB.1/JI Nossa Senhora de Campanhã
EB.1/JI do Cerco
EB.1/JI do Lagarteiro
EB.1/JI de S. Roque da Lameira

Fonte própria

## Anexo A6- Organograma do Agrupamento de Escolas do Cerco



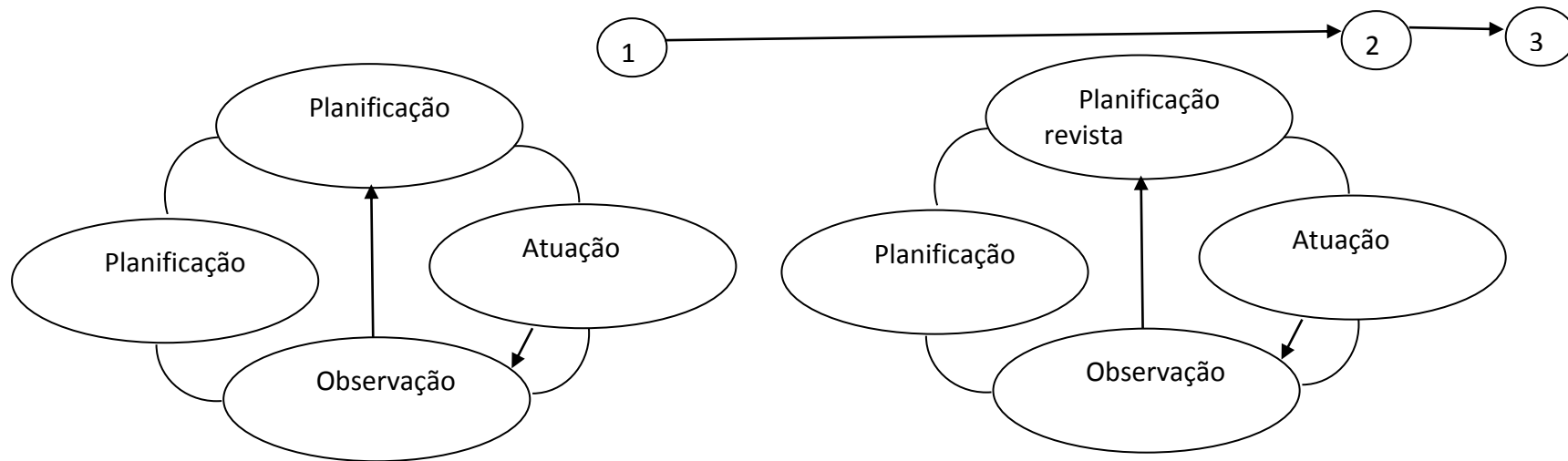
Este gráfico foi realizado pela própria constituindo-se como uma fonte própria.

Anexo A7- Horário e atividades programadas para a componente de apoio à família

Horário	Atividades				
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
15:30 – 15:45	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
15:45 – 16:30	Expressão Musical	Hora do Conto	Expressão Corporal (Dança)	Iniciação aos computadores	Audiovisuais (Video, Televisão)
16:30 – 17:15	Jogos em grupos (Dominó/ Loto)	Expressão Musical	Desenho e Pintura livre	Atividade física e desportiva	Jogos de regras.
17:15 – 17:30	Atividades livres	Atividades livres	Atividades livres	Atividades livres	Atividades livres

Esta tabela foi realizada pela própria.

## Anexo A8- Ciclo de Investigação-Ação



Esquema realizado pela própria.

## Anexo A9- Exemplo de uma narrativa colaborativa

Aluna Observada: Dulce Oliveira  
Colaborativa

Narrativa

Aluna observadora: Dulce Marques  
da Lameira

Jardim-de-infância de S.Roque

---

### 1ª Narrativa Colaborativa

**Episódio Observado:** Atividade de expressão motora

**Data:** 20/03/2014

<b>Comentário da Observadora Dulce Marques</b>	<b>Comentário da Observada Dulce Oliveira</b>	<b>Comentário da educadora cooperante Esmeralda Alvelos</b>
A motivação é um fator crucial para conseguir cativar as crianças para qualquer tipo de atividade. Segundo Bzuneck (2009:9, citado por Moraes & Varela, 2007), “a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso”. Ou seja, uma atividade só terá sucesso se os participantes se encontrarem motivados	A atividade realizada correu conforme o esperado, pois devido à grande motivação e gosto pela área da motricidade, as crianças participam e empenham-se na realização das mesmas. A motivação é um dos fatores cruciais para a aprendizagem, pois é através dela que a criança canaliza a sua atenção durante a realização das atividades. Deste modo, considero que nas	No meu entender a atividade de expressão motora correu bem, as crianças estavam entusiasmadas. Os jogos eram divertidos e tinham algumas regras, o que por vezes temos é de dar tempo para que a criança se interiorize. Com a decorrer do ano letivo os mesmos jogos podem ser realizados de novo e aí vamos perceber que a criança já

<p>para a mesma.</p> <p>Neste sentido, a Dulce conseguiu, na minha óptica, manter as crianças motivadas para as atividades pretendidas, estimulando-as para a realização das mesmas. Por este motivo, a mesma correu de acordo com o esperado, contando, de forma continua, com o interesse e empenho das crianças ao longo de toda a atividade.</p> <p>No que diz respeito à gestão do tempo, a planificação foi cumprida na sua íntegra, sendo que a Dulce teve sempre o cuidado de verificar o horário e gerir a planificação de acordo com o mesmo (ex: percebeu que ainda tinha tempo e que as crianças estavam motivadas decidindo, por isso, repetir as atividades).</p> <p>Existe contudo um aspeto menos bom a considerar. A Dulce evidenciou, por vezes um discurso um pouco mais agressivo com as crianças, falando um bocadinho mais alto e com tom mais sério. Saliento que isto aconteceu em momentos em que as crianças se mostraram mais inquietas e barulhentas, servindo para tentar chamar à atenção. Contudo, existem outras formas de chamar à atenção das crianças, que não</p>	<p>atividades propostas consegui motivar as crianças dando <i>feedbacks</i> positivos e reforçando as suas ações pela positiva.</p> <p>Relativamente à gestão do tempo, tentei controlar sempre o tempo das atividades deixando que as crianças realizassem a mesma atividade duas vezes, proporcionando momentos de interiorização das regras do jogo e de predisposição motora.</p> <p>No que concerne à gestão do grupo, considero que o grupo na sua maioria conseguiu cumprir as regras dos jogos, embora por vezes fosse difícil fazer com que todas as crianças ouvissem o que estava a dizer. Devido à sua grande motivação ainda não tinha acabado de explicar o jogo e as crianças já estavam a correr, iniciando, assim, o jogo sem a minha ordem. Nesta ótica, acho que ao subir o tom de voz pareceu um pouco agressivo mas não foi com a intenção de punir a criança, mas sim de a chamar para junto do grupo para que ela pudesse ouvir as regras e voltar a jogar. Neste sentido, concordo com a reflexão do meu par pedagógico, mas saliento o facto de ter sido para chamar a criança e não como</p>	<p>os realiza com mais facilidade, que tem outra percepção das regras do jogo e o próprio jogo é realizado sem a necessidade da chamada de atenção com frequência.</p> <p>Uma vez que a atividade se realizou no espaço exterior torna-se mais difícil o controle do grupo, o que nos leva a ter novas estratégias de captação da atenção e postura em relação ao grupo.</p> <p>As estratégias podem ser “ Sempre que eu disser <b>um</b> temos de parar e <b>dois</b> têm de vir para ao pé de mim” e aí tornamos a explicar, revemos as regras, dialogamos com as crianças, recomeçamos o jogo.</p>
---	--	---

<p>seja com “agressividade”, como por exemplo, atrair a atenção das mesmas com a realização de gestos que todos têm de repetir. ZAGURY (2003, citado por Almasan &amp; Álvaro, 2006) afirma que “Só com o desenvolvimento, com a ajuda do adulto e tendo limites, é que a criança pode ir aprendendo a restringir certas vontades, a trocar uma coisa por outra, a aceitar que existe uma hora para cada atividade e que, mesmo que algo seja prazeroso, em certo momento pode precisar ser deixado de lado e substituído por outra coisa”. Ou seja, é da máxima importante que a criança perceba que existem limites contudo, na minha opinião, estes limites só são entendidos com calma e com pequenas chamadas de atenção, fazendo com que percebam que o seu comportamento está a “prejudicar” os colegas.</p>	<p>forma de traduzir a minha insatisfação com o seu comportamento. Considero ainda que se fosse mais do que uma criança a estar desatento concordo com a técnica proposta pela colega e que já utilizei anteriormente, como era so uma crianças optei por chamar o seu nome mais alto para que ele viesse para junto do grupo.</p>	
---	--	--

### Referências Bibliográficas

- Almasan, D.A & Álvaro, A.L.T (2006). *A importância do senso de limites para o desenvolvimento da criança*. In Revista científica eletrónica de psicologia - Ano IV – Número 7 – Novembro de 2006.

- Moraes, C.R & Varela, S (2007). *Motivação do aluno durante o processo de ensino aprendizagem*. In Revista Electrónicas de Educação. Ano I, No. 01, ago. / dez. 2007.

## Anexo A10-GPO relativo à sessão de expressão motora de dia 2 de maio

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

**Instituição Cooperante:** E.B.1/J.I de S.Roque da Lameira  
**Orientador Cooperante:** Esmeralda Alvelos      **Sala:** 22 Crianças entre os 3 e os 6 anos  
**Díade:** Dulce Catarina Marques/ Dulce Oliveira  
**Data da observação:** 02/05/2014

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

Como já foi referido em GPO's anteriores, na sequência da nossa observação, comentários satisfatórios das crianças, pela motivação que apresentam, decidimos, em tríade, continuar a planificar as sessões de expressão-motora uma vez por semana.

Como a última sessão planeada não se realizou, devido à ocorrência de um simulacro, optamos por manter a maioria dos jogos previstos. Deste modo, conseguimos também, uma consolidação das regras dos jogos por parte das crianças, desenvolvendo a sua capacidade de interiorização e interpretação das regras.

#### **Atividade pedagógica**

Aquecimento: As crianças correm livremente pelo espaço realizando movimentos, de braços e pernas, de forma a preparar o corpo para a atividade física.

"Vem apanhar-me": Neste jogo, as crianças distribuem-se em duas equipas pelo, espaço existente, de cada lado da formanda. Cada elemento da equipa tem um número, quando a responsável chamar esse número as crianças a quem esse número foi atribuído têm de correr e agarrar o lenço.

Jogo dos grupos: Neste jogo, as crianças correm, livremente, pelo espaço disponível. Assim que um adulto disser um número as crianças terão de formar grupos com o número de elementos dito. Os grupos deverão ser formados dentro dos arcos que se encontram espalhados pelo espaço.

Relaxamento: As crianças realizam exercícios de respiração à medida que se vão deslocando pelo espaço. Esta parte pretende que as crianças retornem à calma e normalizar o ritmo cardíaco.

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

- **Área de expressão motora:**
  - Domínio: Expressão Motora; subdomínio: Jogos
    - *Meta Final 57) No final da educação pré-escolar, a criança pratica Jogos Infantis, cumprindo as suas regras, seleccionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as acções características desses jogos, designadamente: posições de equilíbrio; deslocamentos em corrida; combinações de apoios variados; lançamentos de precisão de uma bola; pontapés de precisão.*
  
- **Área da formação pessoal e social**
  - DOMÍNIO: IDENTIDADE / AUTO-ESTIMA
    - *Meta Final 1) identifica as suas características individuais, manifestando um sentimento positivo de identidade e tendo consciência de algumas das suas capacidades e dificuldades.*
  - DOMÍNIO: INDEPENDÊNCIA / AUTONOMIA
    - *Meta Final 9) demonstra empenho nas actividades que realiza (por iniciativa própria ou propostas pelo educador), concluindo o que foi decidido fazer e procurando fazê-lo com cuidado.*
    - *Meta Final 15) aceita algumas frustrações e insucessos (perder ao jogo, dificuldades de realizar actividades e tarefas) sem desanimar, procurando formas de as ultrapassar e de melhorar.*
  - DOMÍNIO: COOPERAÇÃO
    - *Meta Final 18) demonstra comportamentos de apoio e entreajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado.*
  
- **Área da Matemática**
  - Domínio: Números e Operações
    - *Meta Final 3) No final da educação pré-escolar, a criança enumera e utiliza os nomes dos números em contextos familiares.*

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

- Promover a interiorização e consolidação das regras dos jogos;
- Desenvolver a reação rápida a um estímulo;
- Desenvolver o conhecimento do corpo;
- Desenvolver a capacidade de orientação no espaço
- Trabalhar o raciocínio lógico-matemático;
- Promover a capacidade de resolução de problemas.

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

Organização do Espaço: As atividades serão realizadas no exterior, embora tenha uma atividade alternativa caso chova. Com esta alteração a aula pode ser adaptada para o espaço da sala de atividades.

Organização do Grupo: Nesta sessão de motricidade o grupo vai-se organizar principalmente em grupos, sendo que o aquecimento e o relaxamento são individuais.

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

Uma das dificuldades que prevejo é a diferenciação pedagógica das crianças mais novas, pois o jogo vem-me buscar envolve destreza física e atenção e elas poderão não conseguir competir com as crianças mais velhas. Assim, uma das duas soluções propostas, é separar as crianças mais novas pelas duas equipas existentes e dar-lhes o mesmo número, permitindo, assim, que compitam apenas umas contra as outras. Outra das soluções possíveis é as crianças realizarem outro do jogo, por exemplo o jogo da apanhada, para que estejam a realizar uma atividade.

A abstração das crianças, pode ocorrer e prejudicar o empenho durante as atividades, devido ao espaço de realização das mesmas ser mais alargado. Esta situação poderá ser resolvida através e paragens nos jogos constantes, para que este não se torne monótono, dando feedbacks positivos às crianças mais distraídas pela boa realização das tarefas, promovendo assim uma maior auto estima e motivação para a realização do exercício.

### **O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.**

- A capacidade da formanda conseguir gerir o grupo num espaço mais amplo, pois é necessário que, como futuras educadoras, criemos estratégias para a gestão do grupo.
- A capacidade da responsável por motivar as crianças para a realização das tarefas propostas, pois se estas não se encontrarem

motivadas o seu empenho motor e psicológico diminui.

**Referência:** Ministério da Educação (2001). *Metas de aprendizagem do pré-escolar*. Lisboa.

## Anexo A11- GPO da 2ª atividade supervisionada

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

**Instituição Cooperante:** E.B.1/J.I de S.Roque da Lameira – Agrupamento de Escolas do Cerco

**Orientador Cooperante:** Esmeralda Alvelos      **Sala:** 22 Crianças entre os 3 e os 6 anos

**Díade:** Dulce Catarina Marques/ Dulce Oliveira

**Data da observação:** 08/05/2014 das 11:00h às 12:00 horas.

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

Esta atividade foi planificada a partir dos dados recolhidos através da observação, pois verificou-se que as crianças demonstram *interesse* pelas ciências, em particular por experiências. Ao estar em contexto, tivemos a oportunidade de observar a educadora a realizar uma experiência, nesta a motivação e o interesse, por parte das crianças, foi evidente. Nesta atividade, todas as crianças quiseram participar, e estavam concentradas na observação do que aconteceu.

De acordo com Piaget, citado por Kammi (2003), “...a aprendizagem resulta de trocas específicas com o mundo exterior, ...”, estas trocas são promovidas através da observação e manipulação dos materiais do nosso quotidiano. Por este motivo, em educação, torna-se essencial, utilizar e partir de situações conhecidas pelas crianças. Pois é através dos dois processos da adaptação, a assimilação e a acomodação, que as crianças vão atingir a equilíbrio. Este é o processo pela qual, as crianças, conseguem integrar os novos conhecimentos relacionando-os com os já construídos permitindo uma relação e mobilização dos novos conhecimentos construídos. (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Segundo Martins *et al* (2007), acreditasse que o ensino experimental e o trabalho com as ciências é a fonte de desenvolvimento e criação de competências necessárias para o exercício de uma cidadania responsável. Isto é, a partir dos conhecimentos que construímos através do contacto com o mundo que nos rodeia, iremos respeitá-lo exercendo uma cidadania com base nos interesses da sociedade e na preservação da natureza.

A criança é o centro da aprendizagem, por isso devemos dar relevo “...às concepções alternativas dos alunos sobre os conceitos centrais e suas implicações para as aprendizagens.” (Martins, et al, 2007, p.6) Assim, a criança é ativo na construção do seu conhecimento.

### **Atividade pedagógica**

Inicialmente será realizado um diálogo com as crianças sobre se sabem o que é limonada, se já experimentaram, o que é preciso para fazer limonada, se já alguma vez fizeram com os pais em casa, entre outras.

Posteriormente, será dado a cada criança um limão inteiro, onde elas poderão sentir as suas características (a textura, o cheiro, a forma, etc). De seguida, partirei os limões ao meio, sendo possível, assim, que cada criança, tenha a oportunidade de utilizar o espremedor para retirar o sumo do limão. Cada criança colocará o sumo na jarra, quando todos tiverem realizado a tarefa, será adicionado o açúcar por uma criança do grupo.

Depois de concluída a limonada irei colocar às crianças questões sobre o que aconteceu ao açúcar, por exemplo, depois de colocarmos o açúcar o que lhe aconteceu?; O que conseguem ver no jarro?; entre outras. Estando, assim, a iniciar a temática das misturas e soluções.

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

- **Área de conhecimento do mundo:**
  - **Domínio: Conhecimento do ambiente natural e social**
    - *Meta Final 12) No final da educação pré-escolar, a criança formula questões sobre lugares, contextos e acontecimentos que observa (directa ou indirectamente) no seu quotidiano.*
    - *Meta Final 13) No final da educação pré-escolar, a criança estabelece semelhanças e diferenças entre materiais e entre materiais e objectos, segundo algumas propriedades simples (exemplos: textura, cor, cheiro, resistência, dureza, som que produzem...).*
    - *Meta Final 17) No final da educação pré-escolar, a criança identifica comportamentos distintos de materiais (exemplos: atracção/não atracção de materiais por um íman;*

*conservação de um cubo de gelo; separação dos componentes de uma mistura de água com areia; tipo de imagens de um objeto em diferentes tipos de espelho).*

- **Área de formação pessoal e social**

- **Domínio: Identidade/ Autoestima**

- *Meta Final 4) No final da educação pré-escolar, a criança demonstra confiança em experimentar actividades novas, propor ideias e falar num grupo que lhe é familiar.*

- **Domínio: Independência / Autonomia**

- *Meta Final 9) No final da educação pré-escolar, a criança demonstra empenho nas actividades que realiza (por iniciativa própria ou propostas pelo educador), concluindo o que foi decidido fazer e procurando fazê-lo com cuidado.*
- *Meta Final 9) No final da educação pré-escolar, a criança demonstra empenho nas actividades que realiza (por iniciativa própria ou propostas pelo educador), concluindo o que foi decidido fazer e procurando fazê-lo com cuidado.*
- *Meta Final 10) No final da educação pré-escolar, a criança manifesta curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa.*
- *Meta Final 13) No final da educação pré-escolar, a criança manifesta as suas opiniões, preferências e apreciações críticas, indicando alguns critérios ou razões que as justificam.*

- **Domínio: Cooperação**

- *Meta Final 17) No final da educação pré-escolar, a criança dá oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e espera a sua vez para intervir.*

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

- Desenvolver a capacidade de observação;
- Desenvolver o pensamento crítico;
- Desenvolver a comunicação verbal;
- Promover a construção de conhecimentos sobre misturas e soluções.

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

Materiais: 2 espremedores, 1 kg de limões, 1 faca e 1 jarra.

Organização do grupo: Existiram postos em que as crianças serão solicitadas a realizar a atividade individualmente, pois, assim, todas as crianças têm a oportunidade de espremer metade de um limão. Através do trabalho individual, estamos também a promover a autoestima.

Organização do espaço: A atividade será realizada na sala de atividades.

Organização do tempo: A atividade será realizada depois da hora do lanche e depois da exploração do espaço exterior, portanto das 11 horas às 12 horas.

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

Na minha opinião a maior dificuldade que vou encontrar é envolver as crianças mais novas na atividade, pois podem vir a ter dificuldades em expressar as suas ideias e opiniões sobre o que observa, apesar deste aspecto a sua participação será sempre estimulada. As crianças serão sempre envolvidas na atividade pois todas utilizaram o espremedor e terão um papel ativo na realização da limonada. Outra dificuldade será, o número de espremedores por criança, pois como não conseguimos ter um espremedor por criança, teremos de ir passando, e existe a possibilidade de as crianças dispersarem da tarefa que está a ser proposta. Para resolver esta situação, tentarei arranjar mais espremedores, embora se não for possível, vou colocar questões, às crianças, que não estão a utilizar o espremedor, sobre o limão, se tem caroços, se não tem, etc.

**O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.**

- Capacidade das formandas realizarem a diferenciação pedagógica em relação aos elementos do grupo, pois as crianças mais novas não conseguem ter o mesmo tempo de resposta e de reação que as crianças mais velhas. Cada

crianças tem o seu ritmo e suas capacidades, é essencial que um futuro profissional da educação saiba reagir estas diferenças e respeitá-las tendo sempre como objetivo o maior desenvolvimento das crianças.

- Capacidade das formandas para motivar as crianças para a realização das atividades. Só através da motivação conseguimos manter as crianças despertas e empenhadas na realização das atividades.
- Capacidade das formandas para gerir o grupo de trabalho, promovendo sempre o respeito por todos, respeitando a vez de falar de cada criança.

### **Referências Bibliográficas**

Kamii, C. (s.d.). *A teoria de Piaget e a educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget .

Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2001). *Metas de aprendizagem do pré-escolar*. Lisboa

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

## Anexo A12- GPO da 3ª atividade supervisionada

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

**Instituição Cooperante:** E.B.1/J.I de S.Roque da Lameira – Agrupamento de Escolas do Cerco

**Orientador Cooperante:** Esmeralda Alvelos      **Sala:** 22 Crianças entre os 3 e os 6 anos

**Díade:** Dulce Catarina Marques/ Dulce Oliveira\*

**Data da observação:** 30/05/2014 das 14:15 às 14:50 horas.

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

Esta atividade surgiu da motivação das crianças para a audição de histórias. Para além deste aspecto, considero que a audição de histórias ajuda a criança a desenvolver o seu vocabulário, sendo em idade pré-escolar que se dá um aumento significativo na linguagem. É a partir dos 3, 4 anos de idade, que as crianças, desenvolvem e progredem no uso da linguagem, começando a transmitir e comunicar com outras situações e pessoas, sendo capaz de exprimir os seus sentimentos e desejos, interagir com outras pessoas, perguntar, pensar e falar sobre situações reais ou imaginárias (Hohmann & Weikart, 2005, cit. Halliday, 1973).

A audição de histórias contribui para o desenvolvimento de competências linguísticas, sendo possível a perceção, por parte das crianças, de algumas regras gramaticais. Para além deste aspecto, a leitura e audição de histórias permite à crianças construir significados para as palavras, enriquecendo, assim, o seu vocabulário. As narrativas contribuem significativamente para a melhoria da expressão e comunicação das crianças (Sobrino, et al., 1994).

No entanto, as narrativas, contribuem para a melhoria e desenvolvimento de outras áreas. A literatura é uma importante forma de articular conteúdos e conhecimentos de diferentes áreas, permitindo a construção de conhecimentos integrados do mundo, proporcionando várias formas de exploração da mesma história (Sobrino, et al., 1994).

A literatura é um dos únicos veículos que permite, ao seu leitor, transpor fronteiras espaciais e temporais permitindo alcançar qualquer região do globo, como refere Sobrino, et al., 1994.

#### **Atividade pedagógica**

A atividade pedagógica consiste na dramatização de um conto tradicional, esta dramatização será realizada à base de fantoches, máscaras e acessório que me que auxiliem a interpretar cada uma das personagens da história. Esta como não será contada com recurso ao livro, sendo uma adaptação da história de António Mota (2009) “A Galinha Medrosa”.

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

- Área das Expressões:
  - Domínio: Expressão Dramática/teatro-Desenvolvimento da capacidade de expr. e com. (Subdomínio: experimentação e Criação / Fruição e Análise)
    - *Meta Final 10) No final da educação pré-escolar, a criança interage com outros em actividades de faz-de-conta, espontâneas ou sugeridas, recorrendo também à utilização de formas animadas (marionetas, sombras...) como facilitadoras e/ou intermediárias em situações de comunicação verbal e não verbal.*
  - Domínio: - Expressão dramática/ teatro Desenvolvimento da Criatividade (Subdomínio: Experimentação e Criação / Fruição e Análise)
    - *Meta Final 13) No final da educação pré-escolar, a criança utiliza e recria o espaço e os objectos, atribuindo-lhes significados múltiplos em actividades “livres”, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano.*
    - *Meta Final 14) No final da educação pré-escolar, a criança inventa e experimenta personagens e situações de faz-de-conta ou de representação, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes estímulos, diversificando as formas de concretização.*
- Área da Linguagem oral e abordagem à escrita
  - Domínio: Compreensão de Discursos Oraís e Interação Verbal
    - *Meta Final 26) No final da educação pré-escolar, a*

*criança faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.*

- *Meta Final 29) No final da educação pré-escolar, a criança descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens.*
- *Meta Final 30) No final da educação pré-escolar, a criança reconta narrativas ouvidas ler.*

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

- Promover a escuta-ativa;
- Promover o gosto pela leitura;
- Desenvolver a imaginação e criatividade;

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

Materiais: Máscaras, um fantoche e um acessório (cachecol de penas), para a interpretação das personagens. Através destes materiais é possível motivar e captar, as crianças, para a história e para o seu contador, desta forma, elas envolvem-se na história que está a ser contada.

Gestão do grupo: A leitura será realizada em grande grupo.

Gestão do tempo: A atividade será realizada das 14h15m até às 14h50m.

Gestão do espaço: A atividade decorrerá no espaço de grande grupo.

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

O grupo fica mais irrequieto no período da tarde, demonstrando falta de atenção, sendo, por isso, mais difícil de controlar o grupo. Para solucionar esta situação optei por utilizar objetos que captem a atenção e motivação das crianças. Para além deste aspecto, optei por diminuir as personagens da história, tornando-a mais curta, não sendo necessário um grande período de concentração por parte das crianças. Considero que através destas estratégias é possível motivar as crianças e despertar a sua curiosidade.

**O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.**

- A capacidade da formanda contar a história de forma expressiva captando a atenção do grupo. Esta capacidade, assume extrema importância, pois é, também, através da entoação e expressividade na dramatização que as crianças entram no mundo da fantasia, identificando-se com as personagens.
- A capacidade da formanda em interagir com os objetos, ou seja, a capacidade de manobrar as máscaras, o fantoche e o cachecol, sem que quebre a dramatização e o sentido da história.

**Referências Bibliográficas:**

Hohmann, M., & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Mota, A. (2009). A galinha medrosa. Em A. Mota, *Contos Tradicionais* (pp. 31-42). Alfragide: Gailivro.

Ministério da Educação (2001). *Metas de aprendizagem do pré-escolar*.

Disponível em

[http://www.google.pt/url?sa=t&rct=i&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CDgQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.centro-edu-integral.pt%2Fdownload.php%3Ff%3D5%26key%3Dfa02abf448939d357c9c09198edb2058&ei=1jhdU9voBsmc0QWVsoDoCQ&usg=AFQjCNG1JwzgxGwQ0I5kbOeuQdk\\_bT6gw](http://www.google.pt/url?sa=t&rct=i&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CDgQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.centro-edu-integral.pt%2Fdownload.php%3Ff%3D5%26key%3Dfa02abf448939d357c9c09198edb2058&ei=1jhdU9voBsmc0QWVsoDoCQ&usg=AFQjCNG1JwzgxGwQ0I5kbOeuQdk_bT6gw), consultado a 15 de Março de 2014.

Sobrino, J., Rebanal, J., Martínez-Conde, J., Guetiérrez del Valle, D., Merino, P., & Alonso, J. (1994). *Apuntes de literatura infantil: Cómo educar en la lectura*. Santander: Alfaguara.

## Anexo A13- Adaptação da história “A Galinha Medrosa” de António Mota

**A galinha medrosa (adaptação da “a galinha medrosa” de António Mota, 2009)**

Era uma vez uma galinha muito medrosa. Era tão medrosa que a própria sombra a assustava.

Um dia, a galinha saiu do galinheiro e pôs-se a esgravatar no chão a ver se conseguia uma minhoca comer que estava cheia de fome.

O dia começou a aquecer e a galinha, para não apanhar sol na cabeça, encostou-se a uma parede. Ainda não se tinha encostado quando....Ping...lhe caiu um bocadinho de tinta da parede na cabeça.

A galinha ficou muito assustada e desatou a correr.

O galo ao ver a galinha a correr perguntou-lhe:

-Cocorocó, oh galinha porque foges tão depressa?

- O céu está a cair aos pedaços. Já caiu um bocadinho na minha cabeça!

- Ai que desgraça! E começou a correr atrás da galinha.

- Um coelho que estava a comer a sua cenoura sossegado e a ver o galo e a galinha a correr perguntou-lhes:

- Porque fogem tão depressa?

- O céu está a cair aos bocados. Já caiu um bocadinho na minha cabeça.

- Que desgraça, que desgraça. E desatou a correr atrás do galo e da galinha.

- Uma cabra estava a pastar num prado, ao ver a galinha, o galo e o coelho perguntou-lhes:

-Porque fogem tão depressa?

- O céu está a cair aos bocados. Já caiu um bocadinho na minha cabeça.

- Que desgraça, que desgraça. E desatou a correr atrás do coelho, do galo e da galinha.

O cão estava deitado à porta e a noite já chegava. Ao ver a cabra, o coelho, o galo e a galinha a correr perguntou-lhes:

- Porque fogem tão depressa?

- O céu está a cair aos bocados. Já caiu um bocadinho na minha cabeça.

- Mas quem é que viu o céu a cair aos pedaços?

-Eu não! Foi a galinha que contou! (Disse a cabra)

-Eu não! Foi a galinha que contou! Disse o (coelho)

-Eu não! Foi a galinha que contou! Disse (galo)

- Eu vi!

- Acabem com a correria e vamos meter-nos debaixo da cama da minha dona até o céu parar de cair.

Assim, o fizeram, todos se meteram debaixo da cama da velhinha e adormeceram. Mas a meio da noite a velha mexeu-se, a cama rangeu e os animais sobressaltaram-se. Com medo que o céu lhes caísse em cima ficaram muito agitados.

Com a barulheira a velha acordou sobressaltada, saiu da cama e mandou todos lá para fora.

A galinha, o galo, o coelho, a cabra e o cão saíram debaixo da cama. E quando chegaram à rua olharam para o céu e....

Viram que nada tinha acontecido

**Pózinhos de perlimpimpim a história acaba assim...**

**Galo**

**Galinha**

**Coelho**

**Cabra**

**Dulce Oliveira**

## ANEXOS TIPO B

**NM**