



Orientação

## ÍNDICE

|  |    |
|--|----|
| LISTA DE ANEXOS  | II |
| RESUMO   | IV |
| ABSTRACT   | V  |
| INTRODUÇÃO   | 1  |
| CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCEPTUAL   | 5  |
| 1.1 A importância da educação Pré-Escolar: concepções legais e teóricas, modelos Curriculares e metodologias que a sustentam                   | 5  |
| 1.2 A Investigação- Ação   | 17 |
| CAPÍTULO 2. CARATERIZAÇÃO GERAL DO CONTEXTO DE ESTÁGIO   | 19 |
| CAPÍTULO 3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS, E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO. | 27 |
| REFLEXÃO FINAL   | 43 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS   | 49 |

# LISTA DE ANEXOS

## ANEXOS TIPO A

Anexo I – Organigrama do Infantário Monfortinhos de Real

Anexo II – Grelha de registos de observações

Anexo III – Exemplo de planificação (semana 4 a 8 de março)

Anexo IV – Exemplo de planificação (semana 20 a 24 de maio)

Anexo V- Exemplo de planificação (semana 27 a 31 de maio)

Anexo VI – Guião de pré-observação

Anexo VII – Lista de figuras

Figura 1. Aprendizagem da música indígena

Figura 2. Dança indígena

Figura 3. Aprender a reciclar

Figura 4. Jogo de Estafetas “Vamos reciclar”

Figura 5. Visualização dos tecidos típicos de Angola

Figura 6. Confeção dos panos de Angola

Figura 7. Exploração dos materiais vulcânicos

Figura 8. Concretização da experiência “Vamos descobrir as areias”

Figura 9. Concretização da experiência “A pedra mágica”

Figura 10. Registo Gráfico da experiência “A pedra mágica”

Anexo VIII – Grelha de avaliação de grupo

Anexo IX – Circular enviada para os encarregados de educação, no âmbito do projeto de recolha de bens.

Anexo X – Narrativa individual

Anexo XI – Narrativa colaborativa

Anexo XII – Grelha de avaliação intermédia sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada

Anexo XIII - Grelha de avaliação final sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada

## ANEXOS TIPO B

Anexo I – Diário individual de formação

Anexo II – Planificações semanais

Anexo III – Guiões de pré-observação

Anexo IV – Narrativas colaborativas

Anexo V – Registos fotográficos

Anexo VI – PCG concebido pela díade de formação 2012-2013

Anexo VII – Projeto Educativo 2012-2015

## RESUMO

A realização do presente Relatório de Estágio de Qualificação Profissional, foi proposta no âmbito da unidade curricular de Supervisão Pedagógica na Educação Pré-Escolar. O foco desta unidade curricular consiste em promover a construção dos saberes profissionais para a Educação Pré-Escolar, pelo compromisso e responsabilização progressiva da ação docente.

Neste documento de caráter teórico e reflexivo pretende-se explicar e dar a conhecer todas as experiências vivenciadas, com um grupo de crianças, no Infantário Monfortinho de Real, durante quatro meses, completando um total de 210 horas de contacto.

Sendo a Educação Pré-Escolar a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, torna-se fundamental que o educador de infância tome consciência da influência que a sua prática pedagógica exerce no desenvolvimento equilibrado das crianças. Deste modo, deve observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular para planificar as intervenções pedagógicas, adequando-as aos interesses e necessidades despoletados pelo grupo de crianças, com o qual desenvolve a sua ação. Estas são as etapas fundamentais do processo educativo e estão intrínsecas à investigação-ação que também deve ser a base da prática de um educador. É pela reflexão crítica e sistemática da sua ação que a compreende e a pode modificar de acordo com os resultados obtidos.

Tendo por base os pressupostos teóricos e legais, bem como o trabalho desenvolvido é possível referir que no contacto com a prática, foram contributos importantes para o desenvolvimento profissional e pessoal da formanda. É de igual modo relevante salientar o desenvolvimento das crianças no decurso de intervenção da díade, nas diferentes áreas e domínios de conteúdo.

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar, Prática Pedagógica, Etapas do Processo Educativo, Investigação-Ação.

## **ABSTRACT**

The realization of the present Internship Report for Professional Qualification was offered under the curricular unit of Pedagogical Supervision in Preschool Education. This curricular unit is focused in promoting the construction of professional knowledge for Preschool Education, for the commitment and responsibility of progressive teaching action.

In this document of theoretical and reflexive nature is intended to explain and make known all of the experiences lived with a group of children, in Monfortinhos de Real Kindergarten, for four months, for a total of 210 hours of contact.

Being Preschool Education the first stage of basic education in a life long process of education, it becomes crucial that the preschool teachers are aware of the influence that their practice has in the balanced development of children. Therefore, they shall observe, plan, act, evaluate, communicate and coordinate to plan pedagogical interventions, adapting them to the needs and interests triggered by the group of children, which develops its action. This are the key stages of the education process and are intrinsic to action research which should also be the basis of the practice of an educator. Is through critical and systematic reflection of their actions that they can understand and change according to the results obtained.

Based upon the theoretical presuppositions and legal, as well as the work done it is possible to mention that the contact with the practice were valuable input to the professional and personal development of the trainee. It is equally important to highlight the development of children during the intervention of the dyad, in different areas and content domains.

**Key words:** Preschool Education, Pedagogical Practice, Stages of the educational process, Research-Action.



## INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar, parte integrante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB (1.º Ciclo do Ensino Básico) e do estágio desenvolvido ao longo deste semestre em contexto Pré-Escolar no Infantário Monfortinhos de Real, foi proposta a realização do presente Relatório de Estágio de Qualificação Profissional. Este foi desenvolvido em idade de formação, compreendendo o período de 20 de março a 14 de junho, perfazendo um total de 210 horas, de quarta a sexta-feira.

A UC tem como intenção formativa promover a construção dos saberes profissionais para a Educação Pré-Escolar, pelo compromisso e responsabilização progressiva da ação docente. Assim, no final da formação, pretende-se que a estudante tenha desenvolvido as competências de, mobilizar os saberes científicos, pedagógicos e culturais, adquiridos nas unidades curriculares do curso, na conceção, desenvolvimento e avaliação de Projetos Educativos e Curriculares de Grupo, à luz de modelos conceituais adequados e rigorosos, que fomentem o trabalho intelectual dos sujeitos da aprendizagem; saber pensar e agir nos contextos educativos com estratégias pedagógicas diferenciadas, visando responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da educação; construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões em contextos de singularidade, incerteza e complexidade da prática docente, pelo exercício sistemático da reflexão pré, inter e pós ativa; co construir saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas e disseminar o seu impacto na transformação da educação, junto da comunidade educativa e outros públicos; problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada

e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida (Ficha Curricular da UC de Prática Pedagógica Supervisionada).

A elaboração deste documento, tem em vista uma fundamentação contextualizada do processo de formação da estudante, ao longo do percurso académico, assim como no decorrer da Prática Pedagógica Supervisionada. Consiste num momento reflexivo sobre a evolução do desempenho pessoal e profissional da formanda, recorrendo aos saberes adquiridos na teoria e aplicados na prática.

No que concerne à estrutura do relatório, este encontra-se dividido em quatro partes. O primeiro capítulo referente ao enquadramento teórico e conceptual, está relacionado com as principais fontes a que se recorreu para a conceção de um quadro teórico, representando as linhas orientadoras que fundamentaram todo o trabalho realizado, nomeadamente a importância das etapas do processo educativo e de alguns dos modelos curriculares que sustentaram algumas opções educativas. No segundo capítulo é exposta a caracterização da instituição de estágio, sendo apresentados os espaços, os recursos materiais, as interações entre outros aspetos relevantes para a compreensão do ambiente educativo. Já no terceiro capítulo é apresentada uma descrição e análise, segundo os pressupostos teóricos, das atividades desenvolvidas, assim como dos resultados obtidos. Relativamente à última parte do documento, consiste na reflexão de todo o processo de prática pedagógica, elencando quais os contributos para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais da formanda, enquanto futura educadora de infância.

São ainda apresentadas todas as referências bibliográficas que foram sendo utilizadas, fruto da pesquisa autónoma e orientada pelos docentes, que servem para sustentar o trabalho desenvolvido e a capacidade de reflexão crítica. Assim como os anexos que visam ilustrar algumas das situações descritas no documento. Estando divididos em duas partes são apresentados

os anexos tipo A que correspondem aos anexos impressos e os anexos tipo B que comportam os anexos digitalizados.



# CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCEPTUAL

Neste capítulo será exposto as concepções teóricas e legais subjacentes à Educação Pré-Escolar, em Portugal, definindo qual o papel do educador e a importância desta primeira etapa educacional para o desenvolvimento integral da criança. Serão também referenciados os modelos curriculares que integraram o processo interventivo, assim como as metodologias que permitem colocar em prática esses modelos, nomeadamente a metodologia de projeto. Ainda neste capítulo será apresentada a Investigação-Ação que intrinsecamente deve mobilizar todo o processo de formação e *práxis* de um educador, na medida em que um educador deve assumir uma atitude reflexiva sobre a sua *práxis*, considerando o seu aperfeiçoamento.

## 1.1 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: CONCEPÇÕES LEGAIS E TEÓRICAS, MODELOS CURRICULARES E METODOLOGIAS QUE A SUSTENTAM

A Educação Pré-Escolar, em Portugal, embora já tenha documentos legais e orientadores para o seu funcionamento, ainda é caracterizada como uma escola cuja frequência não é obrigatória, uma vez que é reconhecido, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que “à família cabe um papel essencial no processo de educação pré-escolar” (Lei nº 46/86 de 14 de outubro, secção I, artigo 5º). No entanto, existem redes públicas e privadas de Educação Pré-Escolar que se destinam “às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” (*ibidem*).

De acordo com a Lei- Quadro da Educação Pré-Escolar, a Educação Pré-Escolar é

a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual se deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário ( Lei nº5/97 de 10 de Fevereiro, artigo 2º).

Atendendo à afirmação supracitada, torna-se crucial que ao longo desta etapa se criem condições necessárias para que as crianças aprendam a aprender, na medida em que “não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida (...)” (M.E./D.E.B., 1997, p. 17).

Neste sentido, o educador deve promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, fomentar a interculturalidade e o respeito pela diversidade cultural, contribuir para a igualdade de oportunidades; desenvolver a expressão e comunicação; despertar a curiosidade e o pensamento crítico; proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança; proceder à despistagem de anomalias no desenvolvimento, encaminhar a criança para um correto acompanhamento; incentivar a participação das famílias e a colaboração com a comunidade (Lei n.º 5/97, 10 de fevereiro).

Por forma a orientar o educador, nas suas intervenções educativas, o Ministério da Educação elaborou um conjunto de documentos legais, como as Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar (OCEPE), as Metas de Aprendizagem e as Brochuras.

Relativamente às OCEPE, que “não são um programa, pois adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças” (M.E./D.E.B., 1997, p.13), constituem apenas uma panóplia de orientações para apoiar o educador nas suas práticas

pedagógicas. Por sua vez, as Metas de Aprendizagem direcionam-se para a previsão de aprendizagens que cada criança deve atingir, no final da Educação Pré-Escolar, em cada área e domínios de conteúdo, servindo posteriormente para a avaliação fomativa de cada criança. Por último, as Brochuras, que também surgem como guias orientadores das práticas de um educador, apresentam um conjunto de tarefas/atividades que podem ser desenvolvidas nas diferentes áreas e domínios de conteúdo.

Ainda no âmbito de documentação legal orientadora para o educador, é importante apontar a existência dos Projetos Educativos e dos Projetos Curriculares de Grupo.

O Projeto Educativo (PE), de acordo com o Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de fevereiro, traduz-se “na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de atividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais setores e serviços escolares” (artigo 2º).

Este projeto

consagra a orientação educativa da escola e é elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa (Decreto-Lei n.º 115/98 de 4 de maio ).

É um instrumento ordenador de toda a vida escolar, dotando-a de coerência e de uma clara intencionalidade (Roldão, 2003). É ele que cria a matriz de suporte que vai ser concretizada no Projeto Curricular de Grupo (PCG).

Quanto ao PCG, é elaborado a partir das decisões tomadas no PE, para delinear qual o modo mais adequado de o concretizar nas condições reais, ou seja, em função das características específicas das crianças, de cada sala de atividades. Este projeto deve responder a questões como: o quê, como e quando ensinar neste grupo; o quê, como e quando avaliar neste grupo? (Carvalho & Diogo, 2001).

Ao terem como referência as crianças reais a que se destinam e visando produzir aprendizagens significativas para essas mesmas crianças, os projetos curriculares “devem ser construídos no sentido de proporcionarem uma visão global das situações e uma construção interdisciplinar e integrada de saberes” (Leite et al., 2001, p. 16-17). Como a Educação Pré-Escolar valoriza a preparação das crianças para a inserção na comunidade à qual pertencem, no Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto, capítulo IV, alínea c), está promulgado que o educador deve integrar “no projeto curricular saberes e práticas sociais da comunidade, conferindo-lhes relevância educativa”.

Corroborando o que tem vindo a ser explanado, cabe ao educador estruturar a sua ação educativa, sendo fundamental definir a intencionalidade do processo educativo que passa por várias etapas: observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular. É de ressaltar que estas etapas não se sucedem de modo estandardizado, mas sim interligando-se umas com as outras.

A observação “(...) pressupõe a utilização de ideias e conhecimentos para a elaboração de esquemas mentais que permitam a descrição objectiva do real, com finalidades específicas e pré-determinadas” (Trindade, 2007, p. 30). Deste modo, o educador deve centrar-se numa observação focalizada, sistemática e contínua, baseada em pressupostos teóricos que a sustentam. Uma vez que, o processo de observação permite caracterizar um contexto educativo, “a identificação das principais variáveis em jogo e a análise das suas intervenções permitirão a escolha das estratégias adequadas à prossecução dos objectivos visados” (Estrela, 1994, p.128).

O educador deve ter como focos de observação cada criança e o grupo, com a intencionalidade de conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades adequando posteriormente o processo educativo às evidências resultantes dessa observação (M.E./D.E.B., 1997). Esta primeira etapa constitui o fundamento da diferenciação pedagógica, pois partindo do conhecimento sobre o que cada criança já sabe, pode-se alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades (*ibidem*).

Nesta etapa é também importante utilizar diversas formas de registo

suscetíveis de identificarem quer as forças quer as áreas de fragilidade que necessitam de atenção e intervenção prioritárias, atendendo aos processos de implicação e de bem-estar experienciados pelas crianças, permitindo a monitorização dos progressos e fundamentando a tomada de decisão sobre a intervenção subsequente (Portugal & Laevers, 2010, p. 10-11).

Tal como referido nas OCEPE, a observação para além do já apresentado, torna-se trivial como base de planeamento e avaliação.

O planeamento deve ser encarado como uma “previsão da acção pedagógico-didáctica a desenvolver” (Diogo, 2010, p.1), sendo que o educador deverá “criar oportunidades, activar situações que façam aprender os educandos” (Roldão, 2009, p.12). Para além do referido e ainda relativo ao planeamento, o educador tem o dever de proporcionar um ambiente estimulante de desenvolvimento e de refletir sobre as suas intenções educativas, bem como as formas de as adequar ao grupo (M.E./D.E.B., 1997). Em concordância com o referido, o planeamento deverá incorporar as diferentes áreas de conteúdo, bem como a sua articulação, já que é através da planificação que o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, as atividades e os projetos curriculares que levam à construção de aprendizagens integradas (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto).

No momento seguinte do planear que diz respeito à concretização das intenções educativas, o educador deve tirar partido das situações imprevistas, refletindo na ação sobre a forma como as pode integrar no momento ou *a posteriori*, o que implica a reflexão sobre a ação.

A avaliação do processo e dos efeitos pressupõe a tomada de consciência da ação para adequar as intenções educativas às necessidades das crianças e do grupo, sendo por isso o alicerce do planeamento (M.E./D.E.B., 1997).

No âmbito da educação pré-escolar a avaliação assume um papel formativo, importando não os resultados quantitativos mas sim o processo de evolução qualitativo. Deste modo, a avaliação “deverá ser entendida como um

procedimento realizado para otimizar o processo educativo, um procedimento que atribui importância não apenas aos produtos mas também aos processos de ensino e aprendizagem” (Parente, 2002, p.168).

No que concerne à articulação, esta resulta de um trabalho cooperativo de equipa que pode exceder o campo da Educação Pré-Escolar, já que o educador tem o papel de promover a continuidade educativa, que é marcado pela entrada para a Educação Pré-Escolar e a transição para o primeiro ciclo do ensino básico. Mais, ainda, o educador tem a função de propiciar condições para existir uma colaboração e articulação com os intervenientes do primeiro ciclo do ensino básico, tendo em vista facilitar a transição da primeira etapa educativa para a seguinte.

Associada a todo este processo cíclico de ação pedagógica encontra-se a reflexão. Para Oliveira e Serrazina, 2002, a reflexão “surge como um modo possível dos profissionais de educação interrogarem as suas práticas de ensino” (p.1), consistindo, assim, num poder catalisador que ajuda a melhorar a prática educativa. O educador deve sustentar as suas intervenções, desde a observação até ao momento da planificação, sobre uma prática reflexiva pois é esta que contribuirá para o aperfeiçoamento das suas ações.

A reflexão é assim transversal a todo o processo educativo e, por tal, deve ocorrer antes, durante e sobre a ação, acerca da forma como adequa a sua prática às necessidades das crianças, “sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes” (M.E./D.E.B., 1997, p.93). De acordo com Shön (1987), a reflexão antes da ação é aquela que permite prever os acontecimentos e um planeamento do mesmo, que se reflete, por exemplo, na planificação. A reflexão que acontece durante a ação ocorre durante a prática, na medida em que o educador vai adequar a sua prática às propostas das crianças, dando lugar às suas opiniões e respondendo às situações imprevistas. Aquela que acontece depois da ação, permite que o educador possa reconstruir retrospectivamente a sua ação e tentar analisá-la à luz dos resultados obtidos, tomando consciência do processo e feitos desse processo. Posto isto, é a reflexão que vai permitir ao educador repensar e rever os acontecimentos e as práticas (Oliveira & Serrazina,

2002), ajudando-o a “determinar acções futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir soluções” (Alarcão, 1996, p.17).

O processo de reflexão e avaliação deve ser realizado no âmbito de um trabalho colaborativo da equipa educativa. Ou seja, um educador não é um agente educativo que atua em favor de *per si*, pelo contrário a intervenção pedagógica é delineada intencionalmente em *prole* das crianças. Para enriquecer o conhecimento que adquire do grupo é *trivial* que estabeleça uma estreita ligação e partilha com os outros adultos responsáveis pela educação das crianças, como os encarregados de educação e a equipa educativa. Trabalhar em equipa, segundo Perrenoud (2000) “é uma questão de competências e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional”(s.p.). A cooperação deve ser encarada como “um meio de auto-formação com benefícios para a educação da criança, bem como a troca de opiniões com os pais permite um melhor conhecimento da criança” (M.E./D.E.B., 1997, p. 27).

No decorrer da ação pedagógica, o educador, para além dos processos referidos, deve recorrer a outras estratégias de formação que se mostram como uma mais-valia para tornar a sua ação mais corente e profícua. Essas estratégias estão relacionadas com os diários de formação, as narrativas individuais e colaborativas, as notas de campo aquando a observação, os guiões de observação, as grelhas de avaliação.

Os diários de formação, para Miguel Zabalza (2004), são documentos em que os professores anotam as suas impressões sobre o que vai acontecendo no quotidiano da sala de atividades e possuem um carácter narrativo (acontecimentos da ação) e reflexivo (dilemas e inferências sobre a ação). Uma vez que são estratégias de análise do pensamento do educador devem, sobretudo, apresentar um encadeamento histórico e longitudinal da narração.

As narrativas individuais e colaborativas espelham-se como um discurso escrito que pretende expor os significados que cada interveniente educativo atribui à ação do outro ou dele próprio. Por intermédio destas estratégias desenvolve-se o sentido de profissionalidade de docente, que resulta da

“compreensão dos acontecimentos presentes à luz da reflexão sobre o passado” (Moreira, 2005, citado por Ribeiro & Moreira, 2007, p.45). As narrativas sinalizam as possibilidades de reflexões que o docente pode construir acerca de sua formação ou prática, refletindo sobre o que antes lhe parecia comum ao cotidiano das suas ações e num olhar crítico e reflexivo pode apresentar respostas, questionamentos e esclarecimentos sobre a sua prática pedagógica. Estas narrativas permitem estabelecer um equilíbrio entre a prática e a teoria, na medida em que “(...) a teorização da experiência decorre da sua vivência, da reflexão que se faz sobre esta, à luz de conceitos teóricos que passam a ter um outro significado (...)” (Ribeiro & Moreira, 2007, p.45).

Na Educação Pré-Escolar a criança tem um papel ativo no processo educativo, uma vez que, segundo a perspectiva construtivista, torna-se co-construtora do seu desenvolvimento e aprendizagens (M.E./D.E.B., 1997). Neste sentido, o educador tem a função de proporcionar um conjunto de situações potenciadoras de aprendizagens significativas, que promovam o desenvolvimento integral de cada criança. Esta função do educador requer a existência de um quadro de referências teórico que fundamente e sustente as suas opções educativas, nomeadamente a adoção dos modelos curriculares. Estes são a chave-promotora para a criação de um ambiente educativo gerador de aprendizagens integradas e integradoras.

Os modelos curriculares para a educação pré-escolar constituem uma

(...) representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo. Deriva de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças e juízos de valor acerca do que é importante que as crianças saibam (Biber, 1984; Schubert, 1986; Spodek, 1973; citado por Oliveira Formosinho, 1996, p.15).

Tendo a criança como sujeito central do processo educativo, o educador deverá optar pelo modelo ou modelos que se adequam ao grupo de crianças com o qual está a trabalhar, fundamentando assim a sua ação num determinado contexto. Do conjunto de modelos curriculares delineados para a Educação Pré-Escolar, é de destacar o High-Scope e o Reggio Emilia, uma vez que estes regeram todo o processo de intervenção pedagógica.

A abordagem High-Scope, influenciada pela perspetiva desenvolvimentista, emergiu na década de 1960 por intermédio de David Weikart, presidente da Fundação de Investigação Educacional High-Scope (Formosinho, 2013). Neste modelo curricular, a criança é protagonizada como um ser ativo na aprendizagem, ou seja, acredita-se que através do contacto com a realidade educativa e por sua própria iniciativa, constrói o seu conhecimento (*ibidem*). Assim, o poder de aprender reside nela própria e o educador passa a ter um papel menos diretivo, uma vez que “apoia e guia as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela acção” (Hohmann, M. & Weikart, D., 2009, p.1).

É através da aprendizagem pela ação que as crianças constroem o conhecimento, vivenciando experiências diretas e imediatas com as pessoas, materiais e ideias, refletindo sobre as mesmas e atribuindo-lhes significado. Cabe ao educador potenciar um conjunto de situações que permitam o autoconhecimento das crianças, apoiando-as nos momentos de diálogo e brincadeiras, na resolução de problemas, nas suas interações com o mundo que as rodeia, transmitindo-lhes o sentimento de confiança e de partilha. Assim sendo, é de realçar que o desenvolvimento e conhecimento da criança “não emerge[m] dos objectos ou da criança, mas das interacções que se estabelecem entre a criança e esses objectos” (Piaget, 1969,s.p.).

Neste modelo curricular, o espaço surge como um aspeto *trivial* para o desenvolvimento de aprendizagens ativas. Este deve estar dividido em quatro ou cinco áreas de interesse, como por exemplo, a área da casa, área da expressão plástica, área das construções, área da biblioteca, entre outras, sendo a sua organização flexível (Formosinho, 2013).

Relativamente à organização das áreas deve ter-se em atenção vários parâmetros: a sua identificação que deve ser perceptível para todas as crianças; a variedade de objetos e materiais que as incorporam para permitir à criança uma livre exploração e manipulação dos mesmos, ampliando o seu contacto com a ludicidade; a flexibilidade na tomada de decisões na transição entre as diferentes áreas; conterem objetos motivadores que promovam o desenvolvimento da linguagem e por fim, todas as áreas devem ser acessíveis quer às crianças quer aos adultos, para que estes possam observar e participar nas brincadeiras, estando ao mesmo nível das crianças (Hohmann, M. & Weikart, D., 2009).

Todavia, e apesar de o espaço ser uma condição necessária, não é suficiente para que a criança faça uma aprendizagem ativa. É necessário que o educador estabeleça uma organização dos tempos de experimentação diversificada, criando assim uma rotina diária. A partir do momento em que a criança passa a conhecer a estrutura da rotina do jardim-de-infância, torna-se capaz de prever os acontecimentos, tornando-se independente do adulto para lhe dizer o que vai acontecer a seguir, o que contribui também para a segurança da criança, uma vez que conhece a sequência dos acontecimentos.

No modelo Reggio Emilia são valorizadas as relações e as interações das crianças com os intervenientes educativos, familiares e com o meio social e cultural, onde está inserida. Segundo Rinaldi, (1998, citado por Formosinho 2013) “ todo o conhecimento [da criança] emerge de uma construção social e pessoal, onde a criança tem um papel ativo na sua socialização co construída com o grupo de pares e com os adultos” (p. 118). Nestas interações é importante dar ênfase à colaboração, às trocas e ao diálogo, como recursos para dotar as crianças de aprendizagens significativas.

Na conceptualização dos espaços, Reggio Emilia defende que este requer uma especial atenção, na medida em que deve fomentar a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação, entre a criança, professores, familiares e comunidade. Tal como Malaguzzi, (1997, citado por Formosinho 2013) refere

(...) Nós valorizamos o espaço pelo seu poder para organizar e promover relações agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, criar um ambiente atrativo, providenciar mudanças, promover escolhas de atividades e pelo seu potencial para desenvolver todos os tipos de aprendizagens (...) (p. 120).

Ao nível das interações, Reggio Emilia apoia-se na pedagogia da escuta que se consubstancia na imagem da criança que é “preconizada como ativa, rica em recursos e conhecimentos, competente, criativa, sujeita de direitos, produtora de cultura” (Formosinho, 2013, p. 127). Posto isto, neste modelo dá-se primazia à escuta que mais do que ouvir significa interpretar, atribuir significado às comunicações da criança, em detrimento do professor que fala e expõe (*ibidem*).

A escuta aparece associada a três fenómenos, observar, documentar e interpretar. O professor, através da escuta, observa as necessidades, interesses e capacidades das crianças. Este processo é completado pela documentação pedagógica que resulta da recolha dos registos sobre o que a criança diz e faz. Por último a interpretação surge aliada aos dois aspetos referidos, porque só pela interpretação dos dados é que surge o levantamento de hipóteses para realizar experiências profícuas e significativas para as crianças.

Como forma de colocar em prática os modelos curriculares, surge a Metodologia de Projeto que pode ser usada por educadores, em qualquer contexto, independentemente dos modelos adotados. Esta metodologia prevê o trabalho de assuntos ou tópicos que resultem dos interesses do grupo de crianças, que podem ser desenvolvidos a par do currículo. A criança deve ser encarada como alguém que pretende descobrir e investigar sobre o mundo, iniciando-se na resolução de problema, sendo, por isso, fulcral que esses assuntos estejam relacionados com questões sociais, ambientais ou culturais de modo a propiciar aprendizagens significativas.

Como afirmam Katz e Chard (1997)

no trabalho de projecto, as crianças são incentivadas a avaliar o seu próprio progresso na aplicação de capacidades, a controlar a sua actividade e a seleccionar tarefas que elas próprias possam orientar. As crianças tornam-se especialistas da sua própria aprendizagem. O docente dá sugestões, mas as crianças podem recusá-las e julgar por elas próprias. Um juízo deficiente pode ser ocasião para ensiná-las (p. 27).

De acordo com a citação de Kartz e Chard, esta pedagogia pretende dar ênfase à atividade da criança, uma vez que ela se integra voluntaria e pessoalmente no processo, atribuindo-lhe assim sentido. Esta metodologia permite, também, estabelecer um sentido de pertença a um grupo, pois “pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique & Santos, 1989, p. 149, citado por Vasconcelos, 2012, p. 10).

A metodologia de projeto encontra-se, segundo os seus defensores, dividida em várias fases.

William Kilpatrick, citado por Vasconcelos 1998, estabelece quatro fases para o trabalho de projeto, sendo a fase I a definição do problema (questionamento e escolha da situação-problema que constituirá o projeto), a fase II – planificação e lançamento do trabalho (verifica-se os recursos disponíveis para a resolução do problema), a fase III – Execução (pesquisa através de experiências diretas que podem ser propostas quer pelo educador quer pela criança) a fase IV– Avaliação/Divulgação (são apresentadas de forma sintetizada as informações à comunidade educativa, recorrendo a recursos como painéis, álbuns, livros ou desdobráveis).

A realização de projetos com o grupo de crianças, possibilita o desenvolvimento do autocontrolo do seu pensamento, aprendendo a mover-se para além do senso comum.

Tendo em conta as etapas do processo educativo, os modelos e metodologia descritos, é importante referir que a sua mobilização no contexto só é possível se

o educador assumir uma postura investigativa reflexiva, ou seja, o educador tem que investir na sua formação e perceber que estratégias serão mais profícuas para exercício da sua prática, tendo em vista o desenvolvimento de cada criança. É neste sentido que se aposta numa *práxis* de investigação-ação.

## 1.2 A INVESTIGAÇÃO- AÇÃO

A investigação-ação é um processo de cariz reflexivo que consiste no aperfeiçoamento da *práxis* de um educador. René-Barbier, (1996, citado por Coutinho et al., 2009) define que a investigação-ação constitui uma conversão epistemológica, ou seja, uma mudança de atitude/postura académica do investigador. Este deve debruçar o seu estudo sobre uma situação, com o objetivo de melhorar a qualidade de determinada ação que decorre num contexto específico (Esteves, 2008).

A presente perspetiva teórica caracteriza-se por um maior dinamismo na forma de encarar a realidade, maior interatividade social, maior proximidade do real pela predominância da *práxis*, da participação e da reflexão crítica e intencionalidade transformadora (Stenhouse, 1988, citado por Coutinho et al., 2009). O educador deve não só perante situações problemáticas procurar resoluções, como também sustentar a sua prática numa planificação que introduza mudanças significativas para os intervenientes da ação pedagógica.

Segundo Ribeiro (2006), este processo de investigação-ação é sistémico e colaborativo, remetendo para modos de investigação sobre a ação que potencializam a auto-formação dos seus participantes e a construção de um saber de cariz emancipatório, que só essa *práxis* crítica permite, porque é informada e compreendida como uma ação social transformadora. Isto porque, as transformações não devem restringir-se apenas à sala de atividades mas também nas mudanças das práticas sociais e das políticas educativas.

O processo de investigação-ação envolve uma espiral de ciclos, que encerra em si quatro momentos, a observação e a reflexão que constituem dimensões reconstrutivas de ação e a planificação e atuação, sendo estas dimensões construtivas da mesma (Kemis, 1989, adaptado de Latorre, 2003). O foco deste processo consiste na reflexão sobre a ação, este é o momento que permite melhorar e transformar as ações posteriores.

Relativamente à planificação, o educador deve ter em conta que este momento consiste em prever e utilizar “um conjunto de procedimentos, mediante os quais se introduz uma maior racionalidade e organização nas ações e atividades previstas de antemão, com as quais se pretende alcançar determinados objetivos, tendo em conta a limitação dos recursos” (Ander-Egger, 1883 citado por Diogo, 2010). Contudo, este plano de ação não deve ser seguido rigorosamente, uma vez que as necessidades das crianças devem ser a principal preocupação do educador.

Aliado a estes momentos de reflexão e planificação situa-se a observação, momento que permite a recolha de informações profícuas para atuar de forma sustentada e intencionada. A observação deve ocorrer sistematicamente no decorrer das intervenções pedagógicas, é a partir dela que o educador reflete sobre a sua prática e *a posteriori* planeia, visando as possíveis alterações, ou seja, novas estratégias, permitindo uma continuidade educativa.

Será importante ter sempre em conta os pressupostos teóricos subjacentes às práticas reflexivas porque é através destes que a *práxis* é fundamentada e pode ser comunicada aos outros. De acordo com Elliot (2010, p. 30) “todas as teorias são ferramentas da prática e, por isso, a investigação-ação dependerá de quão sucedida for a fusão entre a teoria e o raciocínio prático na construção de sentidos da acção” (*ibidem*, p. 32).

Ao investigarmos em educação estamos a auto refletir sistemática, individual e colaborativamente, desenvolvendo assim, o caminho para a construção de saberes que fomentam a progressiva emancipação profissional. Tal como referido inicialmente, caminhamos para o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

## **CAPÍTULO 2. CARATERIZAÇÃO GERAL DO CONTEXTO DE ESTÁGIO**

O presente capítulo pretende explicar o conjunto de características que estão associadas ao meio envolvente do ambiente educativo e da própria instituição de estágio, uma vez que o processo de desenvolvimento das crianças é influenciado pelo contexto de vida ecológico, no qual estão inseridas (Bronfrenbrenner, 1979).

A prática pedagógica supervisionada decorreu no Infantário Monfortinhos de Real. Esta instituição, de cariz particular, situa-se na freguesia de Vermoim que pertence ao concelho da Maia, município fronteiro do Porto que integra a sua Área Metropolitana, situada no noroeste do país (Junta de Freguesia da Maia, 2013).

Vermoim é considerada a segunda maior freguesia do concelho que se estende por uma superfície territorial de aproximadamente 4,2 km<sup>2</sup>, apresentando um vasto número populacional, cerca de 15.700 habitantes. Esta freguesia, maiense, é caracterizada socialmente pela predominância de uma classe social média ou alta, que habita em agradáveis áreas residenciais. No âmbito económico pode-se referenciar que é dotada de redes de comércio terciário e industrial que marcam o seu desenvolvimento, já que em tempos remotos era uma região de tamanqueiros e predominantemente agrícola (Junta de Freguesia da Maia, 2013).

Não podendo descurar a relevância da educação não-formal, note-se a existência de espaços culturais, desportivos, de lazer próximos da instituição que possibilitam uma interação entre ambos, no desenvolvimento de atividades pedagógicas (cf. Anexo VII, tipo B), sendo exemplo, a LIPOR, Pavilhão Municipal, a Casa do Povo de Vermoim, Complexo Municipal de Ginástica, Complexo Municipal de Ténis, Parque Zoológico da Maia, a Biblioteca Municipal da Maia, .

Tendo por base de análise para caracterização do ambiente educativo, o Projeto Educativo da instituição e o Projeto Curricular de Grupo concebido pela d'ade, uma vez que a orientadora cooperante, em momento algum da prática pedagógica, apresentou ou facultou o PCG, estruturado pela mesma, torna-se essencial apresentar a relevância destes documentos na gestão e organização do estabelecimento e da sala de atividades.

Tal como evidenciado no primeiro capítulo, o Projeto Educativo deve ser elaborado pelas instituições, quer sejam públicas ou privadas. O projeto da instituição de estágio pedagógico, tem como foco o saber artístico, na medida em que consideram que “o saber artístico contribui para a estimulação de procedimentos cognitivos que estão ligados à construção do saber” (Infantário Monfortinhos de Real, 2012/2015, p. 16). Em relação ao Projeto Educativo, revela-se articulador, no sentido em que valoriza a integração das diferentes áreas de conteúdo, como forma de potenciar diferentes experiências significativas para a aprendizagem de cada criança. A Educação Pré-Escolar não tem que se reger por um programa rígido e formatado academicamente, pelo contrário, importa gerar aprendizagens significativas que estão relacionadas com a forma como cada criança vê o mundo e como o representa. Nada é estanque, tudo que as rodeia tem significado.

De facto, o saber artístico está de todo relacionado com a Educação Pré-Escolar, onde impera a ludicidade, o jogo simbólico, a espontaneidade, a curiosidade, a descoberta de materiais que aliados à construção do saber, promovem o desenvolvimento integral da criança, na medida em que proporcionam o contacto com múltiplas linguagens

Já o Projeto Curricular de Grupo que sustenta a caracterização da sala e das crianças, foi criado de raiz pela d'ade, uma vez que a orientadora cooperante, em momento algum da prática pedagógica, apresentou ou facultou o PCG, estruturado pela mesma, mencionando apenas, em situação de diálogo quais os projetos que foram desenvolvidos e que competências pretenderam desenvolver nas crianças. Este projeto visa dar resposta ao conjunto de necessidades e interesses evidenciados pelas crianças. Esses interesses relacionam-se com o

conhecimento das diferentes culturas dos países que constituem os cinco continentes do planeta Terra.

Centrando a caracterização no espaço educativo, importa referir que a instituição foi arquitetada de raiz e aprovada pelas entidades competentes como a Direção Regional de Educação do Norte (DREN) e Segurança Social. O Infantário Monfortinhos de Real comporta uma área de construção de 600 m<sup>2</sup> e área descoberta 826.50 m<sup>2</sup>. Com capacidade para 115 crianças, contempla duas valências de ensino: a creche e o jardim-de-infância (Infantário Monfortinhos de Real, 2012/2015).

No âmbito da creche estão incorporadas e equipadas três salas, para acolher crianças com um e dois anos e cada sala tem capacidade para grupos de 12 crianças. Por sua vez, para o jardim-de-infância estão preparadas três salas, respetivamente para crianças com três, quatro e cinco anos. Tal como na creche estas salas têm um limite de capacidade, o qual corresponde a 25 crianças. As salas apontadas estão divididas pelos dois pisos que compõe a estrutura física da instituição. Constitui o piso inferior um *hall* de entrada; um escritório; as salas de atividades dos quatro e cinco anos; três casas de banho; a cozinha e o refeitório que corresponde também ao espaço polivalente. Neste último espaço, são desenvolvidas as sessões de expressão motora, de dança e festividades. No piso superior, cujo acesso é feito por uma escadaria, estão situadas as três salas de creche e a sala dos três anos, três casas de banho, um fraldário e um consultório médico. Através da sala dos dois anos é possível aceder ao parque infantil para a valência creche (Infantário Monfortinhos de Real, 2012/2015).

Para as restantes salas os espaços lúdicos que permitem explorar situações de jogo, fora da sala de atividades, convergem no pátio e no parque infantil, para o qual o acesso é efetuado por uma escadaria, este está equipado com instrumentos de metal e estruturas da Soinca e contém a horta que possibilita o contacto com as atividades agrícolas. Importa referir a existência de salas de arrumos, da lavandaria e de pontos de bebedouros no exterior (*ibidem*).

Para o funcionamento de uma instituição não só as infra-estruturas são *triviais* como os recursos humanos existentes. A equipa educativa, desta

instituição, que pode ser consultada no organograma do estabelecimento (cf. Anexo I, tipo A), pretende dar resposta às necessidades desenvolvimentais das crianças que a frequenta, sendo por isso composta quer por educadoras como também por auxiliares técnicas, auxiliares de cozinha e de limpeza, professores que desenvolvem as atividades de expressão motora e musical, terapeuta da fala e pediatra. Por forma a gerir financeiramente a instituição e os recursos humanos que a integram, existe uma diretora e uma coordenadora, esta é uma das educadoras que integra a equipa educativa. Relativamente à equipa educativa alargada, privilegia-se muito a articulação vertical, nomeadamente nas épocas de festividades. Os grupos juntam-se para realizarem determinadas representações (danças, teatros, musicais). Ainda relacionado com as festividades, momentos que tornam a articulação mais notória, é de salientar que para as diferentes faixas etárias são sempre trabalhadas as mesmas temáticas, ajustando cada educadora as estratégias a abordar na sua sala. Para além desta articulação e como referenciado no Projeto Educativo (2012/2015), privilegia-se na instituição o trabalho em equipa na planificação, organização e execução de atividades, porque acreditam que “ ao comunicar com os outros é não estar sozinho, é descobrir, é resolver, é crescer, é sobretudo crescer” (p. 13)

A Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, nos seus pontos 1 e 2, do 12.º artigo, estabelece que

os estabelecimentos de educação pré-escolar devem adoptar um horário adequado para o desenvolvimento das actividades pedagógicas, no qual se prevejam períodos específicos para actividades educativas, de animação e de apoio às famílias, tendo em conta as necessidades destas(...) (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, 1997).

Posto isto, e respeitando o enquadramento legal existente, os horários de funcionamento da instituição são os seguintes: as atividades pedagógicas iniciam às 9:00h e culminam às 17:00h, sendo que das 7:30h às 9:00h e das 17:00h às 19:30h as crianças que permanecem na instituição integram a componente de

apoio à família. O acompanhamento na componente de apoio à família é realizado pelas auxiliares de ação educativa, no espaço polivalente (Infantário Monfortinhos de Real, 2012/2015).

Remetendo a caracterização institucional para a sala dos quatro anos, na qual decorreu todo o processo de crescimento pessoal e profissional inerente ao estágio pedagógico, é fundamental ter em atenção aspetos como o número e idades dos elementos do grupo de crianças, os horários das atividades, os recursos existentes na sala, a caracterização sociológica e psicológica das crianças e as interações entre os diferentes intervenientes neste processo.

De acordo com o artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 43/2007, que define as orientações dos educadores cooperantes, a díade foi acompanhada pela educadora JP, orientadora cooperante, na sala suprarreferida. No início da prática pedagógica integravam o grupo 18 crianças, apesar de o número total corresponder a 19, nove crianças do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades entre os quatro e cinco anos. A ausência de uma das crianças, que se prolongou até ao mês de maio, justifica-se pela emigração da família para um país estrangeiro.

No que concerne aos horários que orientam as rotinas diárias da sala de atividades é de referir que entre as 9:00h e as 9:30h começa a chegar uma parte significativa das crianças, um grupo de três crianças já se encontra na instituição na componente de apoio à família/prolongamento. Nesse período de tempo é feito o acolhimento e as crianças são distribuídas pelas diferentes áreas incorporadas na sala de atividades. Entre as 9:30h e as 10:00h é distribuído do lanche e findo esse período é feita uma reunião em grande grupo para diálogo e delineação do trabalho que irá ser desenvolvido no dia em questão. Posterior a esse diálogo as crianças, em grande grupo ou pequeno grupo, são orientadas para atividades pedagógicas até às 11:00h. Na medida em que o jogo espontâneo deve ser valorizado nestas idades, das 11:00h até às 11:45h as crianças escolhem as áreas nas quais querem desenvolver o jogo simbólico e se meteorologicamente for propício para a saída da sala, são conduzidas até ao exterior para explorarem os espaços adequados para o efeito. Entre as 11:45h e

as 12:00h efetua-se a higiene pessoal, antes do almoço, que se prolonga até as 13:00h, introduzida neste horário a higiene após o almoço. Prossegue a hora de repouso e por volta das 15:00h as crianças levantam-se, realizam a sua higiene pessoal, dialoga-se sobre o seu dia e por volta das 16:00h dirigem-se para o refeitório para a hora do lanche. Entre as 16:20h e as 16:30h as crianças são encaminhadas para a sala voltando novamente para situações de atividade orientada e por volta das 17:00h são dadas por terminadas as atividades pedagógicas (Escola Superior de Educação do Porto, 2013). Estes momentos de rotina explanam o referenciado por Hohmann e Weikart (1997) quando mencionam que “os elementos de uma rotina diária são como marcas de pegadas num caminho [que permitem o envolvimento das crianças] em variadas aventuras e experiências que lhes interessam e que respondem à sua natureza inventiva e lúdica”(p. 24).

O desencadeamento das atividades espontâneas e pedagógicas, para além das rotinas diárias que as regulam, requerem a existência de espaços adequados para o seu desenvolvimento e implementação, uma vez que os espaços de educação pré-escolar condicionam o que as crianças podem fazer ou aprender, por isso o educador deve interrogar-se sobre a função e finalidades educativas do espaço e dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões da organização adotada (M.E./D.E.B., 1997). Essa interrogação poderá refletir-se na modificação da organização, de modo a atender às necessidades e evolução do grupo (*ibidem*).

A sala dos quatro anos está equipada com três amplas janelas que possibilitam a saída para o espaço exterior e jardim, tendo estas incorporadas cortinas que permitem resguardar o espaço da exposição solar, nomeadamente na hora de repouso. No seu interior estão expostos armários com bancada fixa e ponto de água, contém sistema de som, tela para projeções e quadros e arames em aço que são utilizados para a exposição de trabalhos. De acordo com Zabalza (1998) é crucial colocar à disposição das crianças áreas e materiais que contribuam significativamente para “o processo de crescimento pessoal e [para] o desenvolvimento de atividades instrutivas” (p. 20). No que diz respeito às

áreas, que compunham inicialmente a sala eram as seguintes: área da plástica, área da pediatria, área da cozinha, área do quarto, área das construções, área da biblioteca, área dos jogos e área de acolhimento. Quanto ao material existente na sala de atividades é bastante diversificado, ou seja, “contém um sortido alargado e diversificado de materiais facilmente acessíveis que as crianças podem escolher e utilizar para levar a termo as suas ideias e intenções de brincadeira e jogo” (Hohmann & Weikart, 1995, p. 8). Esta diversificação, bem como o cuidado estético e preservável dos materiais são factores que condicionam diretamente o desenvolvimento global das crianças.

Atendendo a esse desenvolvimento importa caracterizar o grupo psicologicamente e socialmente. Em relação ao primeiro nível apontado, pode-se afirmar que o grupo de crianças, tendo em consideração os estádios de desenvolvimento definidos por Piaget (1991), se encontra no estágio pré-operatório. Neste estágio a criança já não depende unicamente das suas sensações, dos seus movimentos, mas já distingue um significador (imagem, palavra ou símbolo) daquilo que ele significa (o objeto ausente), o significado. O pensamento simbólico transparece um carácter lúdico.

Ainda neste nível de caracterização do grupo, é de salientar que as crianças evidenciam interesse por conhecer, sendo, por isso questionadoras e interventivas no decorrer de atividades pedagógicas orientadas, revelando conhecimento em relação às diferentes áreas de conteúdo. Relativamente a necessidades, existem apenas dois casos pontuais de crianças que necessitam de acompanhamento terapêutico em relação à fala e uma terceira que apresenta ligeiras limitações motoras. No âmbito social é um grupo que descende de famílias de uma classe média-alta, a maioria dos pais possui grau académico superior. Os pais/encarregados de educação mostram-se assiduamente interessados e participativos no acompanhamento das crianças.

Por fim, importa salientar as interações no que concerne às dinâmicas de organização. Torna-se *trivial* coexistir um trabalho de equipa, neste processo de aprendizagem que “(...) [implique] um clima de apoio e de respeito mútuo” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 130). Este trabalho deve ser ativo, na medida em

que todos os elementos da equipa devem ter oportunidade de fazer escolhas, considerando as experiências vividas e as observações individuais das crianças. No entanto, só é conseguido se existe uma transmissão de conhecimentos e metodologias de trabalho que visem o desenvolvimento não só das crianças mas de cada interveniente da ação. Analisando as relações, tendo em conta as crianças em relação com os seus pares e equipa educativa, pode-se destacar a facilidade de fazer amizade e a afetividade que cada criança do grupo evidencia no contacto com os intervenientes da ação pedagógica.

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

Na conceção deste terceiro capítulo está inerente a descrição e consequente análise reflexiva das atividades desenvolvidas, no decurso do período de estágio de qualificação profissional, bem como os resultados obtidos, apresentando, também, eventuais propostas de transformação.

Ao longo de todo o estágio, como referido no capítulo anterior, desenvolvido no Infantário Monfortinhos de Real, foram tidos sempre em conta os pressupostos teóricos e legais que fundamentavam a prática e a tornavam proveitosa em termos de aprendizagens e desenvolvimento de todos os atores educativos, ou seja das crianças e consequentemente da diáde de formação.

Como futuros profissionais de educação torna-se fundamental tomar consciência da necessidade de refletir e que se deve “reflectir sobre as nossas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos e materiais necessários à sua realização” (M.E./D.E.B., 1997, p. 26). A prática reflexiva esteve associada à investigação sobre as práticas, proporcionando oportunidades para o desenvolvimento pessoal, estando também ligada ao processo de investigação-ação, sendo este um excelente guia para orientar a prática educativa.

Deste modo, as intervenções preconizadas alicerçaram-se às etapas do processo educativo, na medida em que todas elas, tal como mencionado no primeiro capítulo deste documento, são fundamentais em contexto pedagógico de forma interligada. Estas etapas, presentes no Decreto-Lei n.º 241/2001, conferem intencionalidade à intervenção do educador de infância,

por isso a díade teve o cuidado de observar, planejar, agir, avaliar, comunicar, no período de estágio.

No que concerne à observação, esta etapa “pressupõe a utilização de ideias e conhecimentos para a elaboração de esquemas mentais que permitam a descrição objectiva do real, com finalidades específicas e pré-determinadas” (Trindade, 2007, p. 30). Assim sendo, a observação patenteou todo o processo interventivo, potenciando o conhecimento exato das especificidades do contexto. Como a observação constitui a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalização do processo educativo”, (M.E./D.E.B., 1997 ), foi essencial, antes de partir para os contextos, criar instrumentos de observação direta e indireta para orientar e focar o olhar, enquanto observadores, sobre o ambiente educativo. A grelha de observação (cf. Anexo II, tipo A), comportou um desses instrumentos, potenciando uma observação participada e armada com o objetivo de conhecer a analisar o funcionamento do ambiente educativo, no que diz respeito às suas dimensões, espaços, tempos, recursos e interações.

O educador, segundo o Decreto-Lei nº 241, anexo I, ponto 3, deve “observar cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e de aprendizagem”. De acordo com o citado, todo o período de estágio pedagógico fundamentou-se em observações das necessidades e interesses do grupo, despoletando aprendizagens significativas que promovessem o desenvolvimento de cada criança. Para auxiliar esta observação, a formanda recorreu às notas de campo, que se tornaram um meio de identificar as necessidades e interesses das crianças. Essas notas inicialmente eram tomadas de forma contínua e sistemática, contudo com o decorrer deste período de prática pedagógica, essas foram mais centradas em atitudes, comentários que suscitavam relevância para as ações/intervenções futuras.

As observações também se realizaram de forma indireta, na medida em que se obteve informações através da consulta de documentos, como o PE

(cf. Anexo VII, tipo B), através de conversas informais com a equipa educativa e da análise das fichas de identificação das crianças. A observação indireta permitiu consolidar informação já recolhida e obter nova que de outra forma não seria possível.

Através da observação realizada, a díade foi-se apercebendo de algumas características presentes no grupo de crianças. Como já mencionado no segundo capítulo, do presente relatório, a formanda teve oportunidade de trabalhar com um grupo constituído por 19 crianças, 11 do sexo masculino e 8 do sexo feminino, sendo que uma das crianças, esteve ausente entre o mês janeiro e abril, regressando no início do mês de maio . Este grupo, no seu geral, é bastante assíduo e pontual, o que não condicionava, a realização de determinadas atividades. É um grupo que revela bastante curiosidade em relação ao conhecimento do mundo, nomeadamente dos continentes e dos países. Em diálogo, com a educadora cooperante percebeu-se que este interesse surgiu da viagem de uma das crianças para um país estrangeiro, e por provirem de uma classe média-alta, onde as viagens são um fenómeno frequente no seu contexto familiar.

Por intermédio da observação contínua e sistemática foram elencadas as necessidades e interesses para poder passar à concretização. Assim sendo, avaliaram-se as necessidades do grupo, através de observação participante, tendo sido possível passar à análise da situação e ao estabelecimento de prioridades.

Como se pode verificar nas planificações concebidas (cf. Anexo II, tipo B), foi-se adequando a ação às especificidades do grupo, centrando o olhar em aspetos relevantes de cada criança. Sempre com o propósito de melhorar a ação educativa, procedeu-se a alguns ajustes nas planificações, tornando-as mais funcionais e facilitando a sua leitura (cf. Anexo II, tipo B).

Os guiões de pré-observação (cf. Anexo III, tipo B) tornaram-se num contributo fulcral para uma mudança significativa na forma como se passou a encarar a planificação, sendo que se começou a atribuir uma maior ênfase às

necessidades e interesses evidenciados por cada criança, tendo em vista a diferenciação pedagógica.

A planificação, de acordo com o promulgado no Decreto-Lei n.º 241/2001, anexo I, ponto 3, é um meio de integração e flexibilidade da intervenção educativa “tendo em conta os dados recolhidos na observação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo”, deste modo, a dÍade ao planificar, teve sempre em atenção a organização de um ambiente estimulante de desenvolvimento, incorporando as diferentes áreas de conteúdo, bem como a sua articulação, já que  através da planificação que o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, as atividades e os projetos curriculares que levam à construção de aprendizagens integradas (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto).

As planificações eram realizadas semanalmente, dando resposta às necessidades e interesses evidenciados. Inicialmente a maior dificuldade com que a dÍade se deparou foi o facto de a orientadora cooperante considerar crucial relacionar todas as atividades planeadas com o PCG (cf. Anexo VI, tipo B). Este estava relacionado com a descoberta dos continentes e conseqüentemente dos países, no que concerne à cultura musical, artística, às tradições e língua. Posto isto, ao realizar a primeira planificação (cf. Anexo II, tipo B), foi necessária a orientação da JP para conseguir dar resposta ao projeto e às necessidades e interesses do grupo. Depois de compreender a metodologia seguida pela JP, nas planificações posteriores, a dÍade já evidenciava facilidade na defeniço das atividades para atender aos dois aspetos referidos, percebendo a importância de contextualizar cada atividade planeada com o projeto, pois a aprendizagem das crianças deve resultar de uma assimilação de conhecimentos, relacionados entre si, tendo, por isso, deve existir um fio condutor, que neste caso correspondia ao país que se estava a trabalhar. Para além da situação referenciada, outras dvidas surgiram em relação  planificação, principalmente na formulação das necessidades e interesses verificados nas observações. Como consistiu na

primeira experiência com esta formatação e para além disso, inicialmente, o tempo de observação tinha sido reduzido, tornou-se um constrangimento encontrar resultados de aprendizagem já evidenciados no grupo. No entanto, como é possível verificar na evolução das planificações, as lacunas, em relação a este campo, foram colmatadas. Sempre com o propósito de melhorar a prática educativa procedeu-se a alguns ajustes nas planificações, tornando-as mais funcionais e facilitando a sua leitura (cf. Anexo II, de tipo B).

É de realçar que não existia continuidade entre as atividades realizadas pela díade e as atividades desenvolvidas pela orientadora cooperante, sendo que, as necessidades de desenvolvimento, os interesses e os resultados de aprendizagem evidenciados sustentavam, apenas, as atividades realizadas pelas formandas. Na reunião de planificação apenas era decidido as atividades a desenvolver, tendo em conta as propostas das formandas que tinham por base as observações realizadas. Apesar de as necessidades, interesses e resultados de aprendizagem não serem alvo de discussão em todas as reuniões de planificação estavam sempre implícitas, uma vez que, as atividades planeadas pela díade tinham sempre por base esses aspetos, só assim era possível dar respostas às dúvidas e curiosidades proferidas pelo grupo, e dar ênfase às suas motivações.

Correspondendo às necessidades e interesses elencados pelas observações participadas e ao objetivo geral do PCG, a díade iniciou a concretização do projeto com a leitura e exploração da história “Meninos de Todas as Cores” de Luísa Ducla Soares e o construção de um planisfério (cf. Anexo V3, tipo B), para a sala de atividades, onde estavam representados os cinco continentes do planeta Terra. Estas atividades revelaram-se importantes, na medida em que potenciaram o conhecimento das diferenças raciais e o planisfério possibilitou uma perceção visual da localização dos continentes. Após esta apresentação geral, nas posteriores planificações procedeu-se ao conhecimento específico de cada continente, nomeadamente dos países que o integram.

Desta forma, como na leitura e exploração da história surgiu o interesse pelo conhecimento da cultura indígena, pois o menino tinha a cor vermelha e as crianças não estavam familiarizadas com essa tonalidade de pele, iniciou-se a apresentação deste povo tão característico da América, mais concretamente da Amazônia (cf. Anexo III, tipo A) .

Como as danças fazem parte das tradições indígenas, uma das atividades consistiu no ensinamento de uma música e dança indígena (cf. Anexo VII, fig. 1, tipo A), respondendo assim à necessidade de coordenação motora de algumas crianças, como o J1 e a J e ao interesse da maioria do grupo. Os objetivos traçados para esta atividade tinham haver precisamente com o desenvolvimento da motricidade global- coordenação; promover o desenvolvimento da educação musical: potenciar capacidades de escuta e de canto e potenciar o desenvolvimento da expressão motora: dança. As crianças revelaram facilidade na memorização da letra da música embora, em relação à dança, ter sido necessário um acompanhamento mais específico de algumas crianças que, tal como referido apresentavam dificuldades. Esta atividade suscitou um elevado grau de interesse e motivação nas crianças. De facto a abordagem da cultura indígena, no desenvolvimento de todo o projeto foi aquela que se prolongou por um maior espaço de tempo, em toda a prática pedagógica, originando até uma nova área na sala de atividades, a Área da Tenda (cf. Anexo V6, tipo B).

Como o educador deve promover a articulação das diferentes áreas e domínios de conteúdo, essa articulação esteve sempre presente no desenvolvimento de todas as atividades. Na atividade descrita estiveram articuladas a área de conhecimento do mundo, o domínio de expressão musical e domínio de expressão motora, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, e outras como o domínio da expressão dramática uma vez que cada criança assumiu uma personagem indígena e a representou, para tal foram criadas as tearas e as roupas indígenas (cf. Anexo V5, tipo B).

Uma outra atividade que marcou especialmente pela alteração da sala de atividades e pela introdução de novos hábitos comportamentais em relação

ao ambiente e a nível pessoal das crianças, foi a da reciclagem (cf. Anexo VI, tipo A). Com esta atividade pretendia-se consciencializar as crianças para a importância da preservação ambiental, indo ao encontro do conhecimento da Amazônia, já que esta é a maior floresta do mundo e nela está o *exilíbris* da vida, pois é a maior fonte de oxigénio. Foi viável com o desenvolvimento da atividade, trabalhar a expressão motora, uma vez que a possibilidade de desenvolver sessões de expressão motora tornava-se diminuta no contexto educativo porque as crianças, semanalmente, tinham um dia específico com um professor titular para esse efeito. Nesta atividade inicialmente e através do diálogo e do factor surpresa, que correspondia a uma caixa (cf. Anexo V17, tipo B) em que no seu interior eram colocados objetos que as crianças tinham que descobrir, depois de ser apresentada a temática da atividade foram apresentados às crianças os ecopontos existentes e o tipo de resíduos que lá poderiam colocar (cf. Anexo VII, fig.3, tipo A). Posteriormente, as crianças foram encaminhadas para o espaço exterior para realizarem o jogo de estafetas (cf. Anexo VII, fig.4, tipo A), em que o objetivo era o de reciclar o lixo fomentando o trabalho em equipa. Este grupo em específico apresentava alguns casos de crianças que não toleram a perda, na concretização de jogos, e queriam ser sempre os primeiros, afirmando constantemente que os primeiros são sempre os melhores, sendo o caso do JA, DF e do T. Ao promover o trabalho de equipa e a consequente cooperação, pretendia-se atenuar estas atitudes comportamentais, para tal foi necessário um contínuo trabalho no âmbito da área de formação pessoal e social.

Por forma a tornar as aprendizagens o mais diversificadas possível em todas as áreas e “viajando” até ao continente africano, que também foi um interesse despoletado pelas crianças, na medida em que a auxiliar de sala é descendente africana e várias vezes refere situações vivenciadas pela mesma, no seu país natal, Angola, a atividade que será descrita incide sobre a cultura artesanal de Angola (cf. Anexo IV, tipo A). Através desta exploração, trabalhou-se, além da área do conhecimento do mundo, a expressão plástica e o domínio da matemática. O foco principal da confeção dos panos de Angola

incide sobre a sequência das imagens neles existentes (cf. Anexo VII, fig.6, tipo A), assim sendo, foi pedido a cada criança para confeccionar um pano, sequenciando as figuras geométricas (cf. Anexo VII, fig.5, tipo A), uma vez que na semana anterior tinha sido observado a existência de dúvidas em relação às formas geométricas aquando a elaboração da moldura para o oferecer às famílias.

Por fim, e como as ciências não devem ser descuradas no contexto de Educação Pré-Escolar, pois as crianças aprendem pela negociação, experimentação e cooperação, sendo assim, propiciou-se o desenvolvimento de atividades experimentais (cf. Anexo V, tipo A), relacionando o seu surgimento com a curiosidade de algumas crianças como a A3, o T, o B1 em perceber o que é e como funciona um vulcão. Essa curiosidade proviu da visualização de uma imagem de um vulcão, no momento de decoração do avião, com as imagens recolhidas em casa pelas crianças, relativamente ao que gostariam de saber sobre o continente africano. Neste sentido, foram estruturadas duas experiências, a primeira intitulada “Vamos descobrir a areia”, que tinha por objetivo geral levar as crianças a perceber as diferenças granulométricas entre a areia vulcânica e a areia da praia, e a segunda tinha como finalidade perceber o porquê de a pedra pomes flutuar, tendo por título “ A pedra mágica”. Antes de iniciar as experiências foi estabelecido um diálogo em que as crianças tiveram oportunidade de contactar com as areais e a pedra pomes (cf. Anexo VII, fig.6, tipo A) , visto que as aprendizagens também passam pelos órgãos dos sentidos são eles que ajudam a conhecer o mundo que as rodeia. Para a realização das experiências, as crianças foram divididas em pequenos grupos, para que o adulto pudesse acompanhar de uma forma mais profícua no manuseamento dos materiais de laboratórios. Ambas as experiências integraram a área do conhecimento do mundo, uma vez que “encara-se, (...) a área do Conhecimento do Mundo como uma sensibilização às ciências (...)” (M.E./D.E.B., 1997, p. 80), sendo que “ (...) a sensibilização à metodologia experimental é apenas uma das estratégias que

aponta para a tomada de consciência, reflexão e espírito crítico a desenvolver (...)” (*ibidem*, p. 83)

A experiência das areias, para além de estar associada à área do conhecimento do mundo, esteve também relacionada com o domínio da matemática, visto que era necessário medir as quantidades de areia, antes de colocar nos crivos (cf. Anexo VII, fig.7, tipo A). Relativamente à experiência da pedra pomes, integrou também a área do conhecimento do mundo, e o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Embora, a linguagem oral esteja associada a todas as atividades planeadas, uma vez que se promoveu em todo este processo, o diálogo, já que é por meio deste que o educador toma conhecimento dos interesses das crianças, das suas conceções em relação aos assuntos, nesta atividade experimental, valorizou-se o registo da experiência, através do desenho (cf. Anexo VII, fig.9, tipo A), na medida em que correspondeu a um momento de recriar a atividade, tornando-se “meios de documentar projetos que podem depois ser analisados, permitindo uma retrospectiva do processo desenvolvido e da evolução das crianças e do grupo” (M.E./D.E.B., 1997, p. 62).

Em todas as atividades desenvolvidas, as crianças revelaram bastante interesse e motivação, querendo constantemente opinar, nos momentos de diálogo, participar no manuseamento dos materiais. Conseguiram atingir os objetivos delineados para cada atividade, embora umas com mais facilidade do que outras, neste caso foram defenidas estratégias de acompanhamento e de diferenciação pedagógica adequando as atividades às características das crianças, por exemplo sempre que era planeada uma atividade de expressão motora, considerava-se as limitações físicas das crianças referidas. Assim como, na maioria das atividades, procedeu-se à estruturação de trabalhos em equipa como forma de colmatar a necessidade observada. E ainda, baseando as ações no modelo curricular Reggio Emilia, atendeu-se sempre à pedagogia de escuta, uma vez que o educador deve escutar cada criança, observando as necessidades e interesses e através da interpretação dos registos documentados, fazer o respetivo levantamento de hipóteses para tornar as

experiências mais significativas para as crianças. Para além deste modelo patenteou todo o processo de planificação, ação a metodologia de trabalho por projeto, no sentido em que acordando com as quatro fases defendidas por William Kilpatrick, citado por Vasconcelos 1998, antes de iniciar a abordagem de um continente, procedia-se ao levantamento das curiosidades e os interesses das crianças em relação ao que gostariam de saber, por exemplo antes de iniciar a abordagem ao continente africano, as crianças recolham em casa imagens sobre o que gostariam de conhecer do continente, que posteriormente foram colocadas no avião (cf. Anexo V28, tipo B), incidindo assim sobre a primeira fase que corresponde à defenição do problema. Respondendo à segunda fase as formandas planificaram, tendo em conta os recursos disponíveis para a execução das atividades. Essa recolha de informação sobre os recursos disponíveis, sempre que possível, era realizada junto da orientadora cooperante e técnica de sala.. Na execução, que diz respeito à terceira fase, eram valorizadas as situações propostas pelas crianças, o que levava à reflexão no momento da ação e estruturação daquilo que havia sido planeado. Em relação à quarta fase, a divulgação era realizada junto dos pais através dos meios de avaliação e da comunidade educativa pela exposição dos trabalhos quer na sala de atividades, quer no exterior, nomeadamente no corredor.

Como pode ser verificado na descrição e análise de algumas das atividades desenvolvidas, existiu a necessidade de alterar a estrutura inicial da sala de atividades, de acordo com o modelo High-Scope essa estrutura não tem que ser estanque, podendo ser alterada no decorrer do ano, desde que seja consistente com as necessidades desenvolvimentais das crianças e se tornem recursos para promover aprendizagens significativas. Essas mudanças estruturais resultaram na introdução da área da tenda, da área da reciclagem e alteração da área das construções e da biblioteca. Inicialmente a área da biblioteca era bastante restrita, não apresentava conforto e as crianças, como evidenciavam grande interesse em folhear os livros e ouvir as histórias, deslocavam-se a esta área e traziam os livros para as mesas de trabalho. Em

diálogo com a orientadora cooperante, chegou-se à conclusão de que era fulcral ampliar a área e torná-la mais confortável. Por forma a ampliá-la, retirou-se a área da pediatria que, após a introdução da área da tenda deixou, de ter procura por parte das crianças, e os puffs e mesa que a compunham foram colocados na área da biblioteca. Para além destes materiais, e interligando com o desenvolvimento do PCG, mediante os países trabalhados foram construídas as bandeiras dos mesmos, em almofada, que o grupo de crianças denominou, em consenso “bandeira-almofada” (cf. Anexo V18, tipo B), conferindo mais conforto à área. Na área das construções, a estruturação incidu sobre os materiais que a completavam. No início eram materiais estruturados e em reflexão com a orientadora cooperante, percebeu-se que seria uma mais valia proporcionar o contacto com outro tipo de material, nomeadamente não estruturado. Foram introduzidos cones de linhas de grande dimensão, rolos de papel, tampas de garrafas (cf. Anexo V36, tipo B) que possibilitaram trabalhar vários domínios, entre o jogo simbólico, empilhamentos, sequências, quantidades, entre outros. Estas alterações fez com que a procura, o uso e a arrumação dos objetos fossem ao encontro dos interesses, dos planos e das intenções de cada criança, possibilitando que estas se sentissem seguras, valorizadas, competentes e curiosas (Hohmann & Weikart, 2009).

No âmbito da Educação Pré-Escolar a avaliação assume um papel formativo, importando não os resultados quantitativos mas sim o processo de evolução qualitativo. Deste modo, a avaliação “deverá ser entendida como um procedimento realizado para otimizar o processo educativo, um procedimento que atribui importância não apenas aos produtos mas também aos processos de ensino e aprendizagem” (Parente, 2002, p. 168). Foi neste sentido que foram valorizados os processos de envolvimento, motivação, autonomia e participação das crianças no desenvolvimento das diferentes atividades. Para esta avaliação foram mobilizados diferentes instrumentos, nomeadamente registos gráficos, escritos, construções tridimensionais, como no caso da atividade com o barro, fotográficos que quer realizados

individualmente ou em grande grupo, por exemplo a pintura abstrata (cf. Anexo V22, tipo B), evidenciaram o progressivo desenvolvimento das crianças nas diferentes áreas e domínios de conteúdo. Para além destes instrumentos, foi elaborada uma grelha de avaliação do grupo, em que foram definidos níveis de avaliação do desenvolvimento geral do grupo (cf. Anexo VIII, tipo A). Esta grelha permitiu perceber o impacto das intervenções da díade no progressivo desenvolvimento cognitivo e atitudinal das crianças.

Os meios construídos para a avaliação, principalmente os que permitiram a avaliação individual de cada criança, integraram o portfólio, estratégia avaliativa adotada pela orientadora cooperante. Este revela-se uma mais valia, não só para o processo avaliativo, na medida em que nele estão explanados os diferentes trabalhos das crianças, bem como as observações e da equipa educativa, educadora ou formandas, sobre o seu trabalho, como torna-se um meio de comunicação entre a família e a escola. Neste sentido, foram elaborados, pela equipa educativa, registos que eram levados para casa para serem preenchidos ou comentados pelos pais e criança (cf. Anexo V31, tipo B). Esta consistiu numa estratégia de divulgação dos resultados, assim como de articulação entre a escola e a família, visto que a Educação Pré-Escolar é um complemento à educação familiar ( M.E./D.E.B., 1997)

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), está também definido que o educador deve promover a articulação nomeadamente com o 1º ciclo do ensino básico, esta articulação não foi concretizada, como a instituição é particular, apenas executa esta articulação com o grupo de cinco anos, aquando a proximidade da passagem para esse ciclo de ensino. Todavia apesar de não ter existido uma articulação horizontal, procedeu-se à articulação vertical, ou seja, com as outras salas da instituição, nomeadamente com a sala dos três e cinco anos, desenvolvendo-se o projeto de recolha de bens materiais (roupas, calçado, livros, brinquedos), para entregar à Cruz Vermelha Portuguesa (cf. Anexo IX, tipo A). O grupo de crianças da sala da formanda, tendo em vista a sensibilização para a pobreza existente no continente africano, encaminhado pela díade, foi dirigido às

restantes salas para sensibilizar para a situação, dando a conhecer o que se pretendia e como poderiam colaborar. Para além desta ocorrência, existiu a oportunidade de articulação em mais um momento de cooperação entre as díades da sala dos três e quatro anos, planeando e defenindo um conjunto de atividades experimentais e de expressão motora, concretizadas no último dia de prática pedagógica, promovendo a interação das crianças dos dois grupos e a consequente interaguda (cf. Anexo V42, tipo B).

Aliada a todos estes processos, tornando-se tansversal, surge a reflexão que, como está patente no primeiro capítulo, citando Schön deve ocorrer antes, durante e após a ação, tendo em vista o aperfeiçoamento da prática pedagógica. O exercício de análise introspetivo, potenciado pela reflexão, despoletou o questionamento pessoal e provocou uma intensa procura de fontes de novos saberes. A reflexão na ação e sobre a ação permitiu, em todas as intervenções, uma projeção para o futuro, para que, no desenvolvimento de uma próxima atividade semelhante os imprevistos pudessem ser atenuados. Esta é o cerne da Investigação-Ação que se caracteriza pelo seu processo cíclico, na medida em que o educador observa para incidir a sua ação nas necessidades ou interesses das crianças, planifica a ação de acordo com as observações, coloca em prática as estratégias delineadas para dar resposta a esses interesses e necessidades e novamente de acordo com as observações dos resultados, volta a estruturar a ação, aperfeiçoando-a para promover aprendizagens significativas, aplicando as suas alterações nas estratégias e recursos para novamente, com um olhar atento, observar os resultados. De acordo com o exposto é possível afirmar que o educador investigativo deve ter uma prática reflexiva, só através da reflexão é que percebe onde e o que deve incidir a sua *práxis*, por forma a “determinar acções futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir soluções” (Alarcão, 1996, p.17).

Para uma prática reflexiva, no decorrer da ação pedagógica foram utilizadas estratégias de formação que evidenciavam uma descrição e reflexão das atividades desenvolvidas, bem como o olhar crítico sobre a atitude da

formanda em relação à sua prática. Essas estratégias eram usadas de forma individual, como os diários de formação ou colaborativamente, como as narrativas colaborativas, as reuniões com o supervisor e as reuniões de avaliação intermédia e final.

No que concerne aos diários de formação, estes resultaram em reflexões/narrativas, inicialmente diárias, da práxis onde eram descritos os acontecimentos e incidentes críticos e a reflexão sobre os mesmos. Este documento era elaborado, na sua maioria das vezes pelo recurso às notas de campo. Após a reunião de avaliação intermédia, em diálogo com o supervisor, a formanda percebeu que seria fundamental a elaboração de narrativas individuais semanais, em que existe um distanciamento da ação, o que permite um olhar mais crítico sobre o sucedido. Os diários de formação constituíram uma estratégia de análise do pensamento, apresentando um encadeamento histórico e longitudinal da narração (Zabalda, 2004) (cf. Anexo X, tipo A).

Para o desenvolvimento profissional da formanda, exerceu contributo o trabalho com a díade, na medida em que o trabalho em equipa permitiu uma partilha de ideias e de emoções que enriqueceram as ações, assim como o aperfeiçoamento da prática, porque em diálogo eram expostos os pontos fortes da prática e em que pontos poderiam melhorar. Esta interação esteve também explanada nas narrativas colaborativas, que eram elaboradas em tríade, o olhar atento da orientadora cooperante também contribuiu significativamente para este processo de crescimento profissional. As narrativas espelhavam por intermédio de um discurso escrito, os significados atribuídos de determinadas ações realizadas (cf. Anexo XI, tipo A) . Estas permitiram também mobilizar a relação existente entre a teoria e a prática, uma vez que era crucial fundamentar teoricamente as afirmações e reflexões descritas.

Como o processo de estágio pedagógico pressupõe um registo formal das opiniões de todos os intervenientes, foram realizadas duas reuniões de avaliação. A avaliação intermédia constituiu um momento fundamental para o

desenvolvimento do plano de ação, visto que se tomou consciência dos aspetos / dimensões em que deveria ocorrer uma evolução, com vista ao enriquecimento da ação educativa. Destacando-se a importância de estabelecer parcerias não só com a família, como com a comunidade (cf. Anexo XII, tipo A). Esta parceria ainda não tinha sido conseguida e proporcionada pela díade de formação, uma vez que inicialmente o trabalho desenvolvido centrou-se na sala de atividades e grupo para conhecer cada criança e para além disso a forma como a orientadora cooperante interage e desenvolve a articulação com as famílias e restante comunidade. Um outro aspeto salientado, prendeu-se com os conhecimentos teóricos e legais que patenteavam as observações, referindo o supervisor que seria necessário apresentar mais cientificidade, nomeadamente nas evidências das necessidades e interesses nas planificações. Uma outra chamada de atenção, relacionou-se com o tempo dispendido para a concretização das atividades, mencionando a orientadora cooperante que a díade deveria ter mais atenção, nomeadamente nos momentos de grande grupo, porque, por vezes provocava a dispersão das crianças.

Considerando os aspetos apontados na avaliação intermédia, e após uma interiorização do exposto, considera-se que, no geral, as formandas evoluíram positivamente, focalizando um olhar crítico e indagador com a intenção de satisfazer as necessidades evidenciadas pelas crianças e correspondendo à necessidade de tornar o tempo de ação flexível e regular, bem como propiciar a colaboração com as famílias e com a restante comunidade. Para tal como já citado anteriormente foram apresentadas estratégias de articulação que passaram pelo desenvolvimento de projetos e de registos.

Findo o período de estágio profissional tornou-se fulcral realizar uma nova avaliação, sendo esta o resultado de todo o caminhar pela prática pedagógica. Nesta reunião os processos foram valorizados, o que espelhou a evolução profissional das formandas (cf. Anexo XIII, tipo A)

O período de estágio é essencial para uma formação profissional fundamentada e adequada, neste sentido, as orientações proferidas pela

orientadora cooperante e pelo supervisor revelaram-se uma mais valia em todo este processo.

## REFLEXÃO FINAL

A presente reflexão final integra a tomada de consciência de todo o percurso de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar, na medida em que possibilita à estudante refletir sobre o percurso de formação que, segundo Oliveira e Serrazina (2002), caracteriza-se “por um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas” (p. 4). Este percurso englobou as aprendizagens realizadas e significados atribuídos, a mobilização de saberes, a experimentação em contexto educativo, a transformação de ações concretizadas, mas principalmente corresponde ao início da construção de uma identidade e de um profissional.

Um semestre de prática pedagógica supervisionada corresponde, de facto, a um curto período de tempo em contexto educativo. Porém a prática educativa acarretou um conjunto de potencialidades profícuas para a formação profissional, pessoal e social da estudante, conduzindo-a num processo de aquisição de competências que integram conhecimentos, capacidades e atitudes que se manifestam articuladamente numa ação autónoma. Este momento torna-se uma almejada ponte entre a teoria e a prática, uma vez que não podemos agir num determinado contexto sem passar pelo processo de fundamentação das nossas ações. Todos os atos devem apresentar uma intencionalidade pedagógica e formativa, contribuindo significativamente, não só para a formação da estudante mas, também, para o processo educativo das crianças. Assim, a passagem, embora diminuta, pelo contexto de Educação Pré-Escolar revelou-se uma mais valia para a consolidação de aprendizagens.

É de referir que os conhecimentos teóricos mobilizados no decorrer da prática são o resultado de todo o processo de formação académica da mestranda, que tem vindo a ser desenvolvido desde a licenciatura em

Educação Básica. Esses pressupostos foram os alicerces das intervenções em contexto educativo, uma vez que possibilitaram compreender fenómenos da prática e agir fundamentadamente, dando resposta às necessidades evidenciadas nas crianças. Todavia, não pode ser descurado todo o trabalho desenvolvido em díade de formação, o apoio da supervisão e da orientadora cooperante que contribuiu significativamente para o desenvolvimento profissional e pessoal da formanda. Relativamente ao par pedagógico, o trabalho desenvolvido em cooperação tornou-se fundamental, no sentido da reflexão, das observações e planeamento das ações. Desta forma, o diálogo reflexivo esteve patente em toda a prática, permitindo um notório aperfeiçoamento da mesma. Deste modo, e de acordo com Hargreaves (1998), depreendeu-se que

“a colaboração em diálogo fornece fontes de feedback e de comparação que instigam os professores a reflectirem sobre a sua própria prática. Os outros tornam-se espelhos para essa prática, conduzindo a uma reflexão e a uma reformulação mais crítica da mesma” (p. 279).

Em relação à supervisão, o apoio existente ao longo de toda a prática pedagógica supervisionada permitiu um crescimento profissional, principalmente nos momentos de planificar, uma vez que após a reunião intermédia a díade passou a observar com mais intencionalidade as necessidades e interesses evidenciados pelo grupo, e de cada criança, através de uma observação individualizada, nas diferentes áreas e domínios de conteúdo. Neste âmbito, deve salientar-se o papel fulcral da supervisão pedagógica, uma vez que a mesma possibilitou uma reflexão crítica cooperada e conseqüentemente uma orientação e transformação das ações educativas, o que por sua vez potenciou a melhoria das práticas e crescimento profissional da formanda. O papel do supervisor foi fundamental “na criação de atmosferas de formação e espaços de reflexividade favoráveis à

consciencialização e problematização da acção profissional” (Ribeiro & Moreira, 2007, p. 55). As reflexões realizadas contribuíram para uma problematização de questões emergentes da prática, o que permitiu encontrar respostas que levaram ao desenvolvimento de um perfil profissional.

Deve enaltecer-se a crucial orientação conferida pela orientadora cooperante, uma vez que a mesma fomentou o desenvolvimento de algumas estratégias profissionais, como a valorização das opiniões de cada criança, o facto de se tirar proveito das situações imprevistas como momentos de aprendizagem, ter em atenção o tempo dispendido para o jogo espontâneo, pois este é um complemento fulcral à aprendizagem significativa de cada criança. Um outro aspeto que várias vezes foi referido pela orientadora cooperante e que, a díade teve em consideração nos momentos de planificação e posteriormente na ação, prendeu-se com o facto de na transmissão de novos conhecimentos coexistir uma ligação com as aprendizagens já realizadas, só assim as crianças são capazes de consolidar o que aprenderam e assimilar os novos conhecimentos, para tal tornou-se fulcral contextualizar em cada intervenção, as novas aprendizagens com as anteriores.

A possibilidade de integrar a rotina de um grupo de crianças, acompanhá-lo e fazer parte de uma equipa educativa, foi proveitosa para o desenvolvimento de competências essenciais à profissão de educador de infância, desta forma foi essencial promover um ambiente propício para que as crianças desenvolvessem as capacidades e alcançassem o sucesso pela exploração de todas as potencialidades.

Em toda a ação pedagógica desenvolvida encarou-se a equipa educativa como um “grupo reunido em torno de um projeto comum, cuja realização passa por diversas formas de acordo e colaboração” (Perrenoud, 2000, p. 89). Neste âmbito, o trabalho colaborativo propiciou um crescimento a nível pessoal e profissional, na medida em que contribuiu para a existência de uma maior capacidade para se ouvir construtivamente a opinião dos outros. Este

trabalho colaborativo também permitiu o confronto de várias perspectivas, não só entre a díade de formação, como entre a tríade, o que proporcionou um trabalho mais enriquecedor.

Ao longo de todo o processo de formação da formanda foi essencial a pesquisa e o trabalho desenvolvido sobre as diferentes etapas do processo educativo. Numa fase inicial, a formanda apresentou-se com uma postura de observadora participante, interagindo com todos os intervenientes do processo educativo, tendo como principal objetivo elencar evidências essenciais à conceção de uma planificação mais rica em termos pedagógicos. Assim, a conceção de todas as planificações foi assumida como base do trabalho desenvolvido, tendo sempre em consideração as necessidades, os interesses e os resultados de aprendizagem evidenciados, só assim foi possível desenvolver um plano estimulador para as crianças, despertando a sua motivação, mesmo que esta tenha oscilando entre níveis diferentes. Aliada ao processo de planificação encontramos a avaliação, que constituiu um instrumento imprescindível na prática pedagógica, permitindo compreender quais as áreas e os domínios mais desenvolvidos e aqueles que necessitavam de uma maior dedicação e exploração.

No que concerne à comunicação, sendo esta também uma etapa do processo educativo é de ressaltar que inicialmente, as interações comunicacionais entre a díade e as famílias era diminuta, talvez por ainda não existir um sentimento de confiança. Contudo, com o avançar do período de tempo de ação no contexto educativo, esta fragilidade foi colmatada. Deste modo, e como a Educação Pré-Escolar é o complemento da educação familiar, a comunicação com as famílias, foi realizada informalmente, através dos trabalhos realizados pelas crianças e levados por estas para casa, no sentido de dar continuidade a algumas atividades desenvolvidas, nomeadamente ao nível da autonomia. A interação entre a díade e os familiares também, passou a ocorrer no acolhimento das crianças e na fase final do dia, quando era necessário acompanhar as crianças à saída. Nesses momentos estabeleciam-se diálogos entre a formanda e os pais, no sentido de dar a conhecer as

atividades desenvolvidas e as atitudes comportamentais, assumidas pelas crianças, no decurso das atividades e nas interações estabelecidas entre a criança e outras e a equipa educativa.

Tendo em consideração o que foi proferido nesta metareflexão, importa realçar que o jardim-de-infância “deve promover uma educação que assenta numa cultura de vida, que está ao serviço do que humaniza e do que cria laços sociais” (Craveiro & Ferreira, 2007, p. 21), sendo, neste sentido, essencial que o educador pratique uma pedagogia de investigação-ação, tendo as crianças como o centro da sua investigação, questionando constantemente as suas práticas, os objetivos propostos, as estratégias utilizadas e a intenção da sua ação. O processo cíclico desta metodologia, contribui em grande parte para dar resposta ao exposto, uma vez que através da observação contínua e sistemática de cada criança, procedia-se ao levantamento das suas necessidades e interesses, tornando-a o centro da ação, posteriormente planificava-se atendendo ao observado como forma de compreender o impacto das ações no desenvolvimento de capacidades nas crianças, avaliava-se os resultados. Transversal a todo este processo cíclico, emerge a reflexão que permitiu o questionando antes, durante e após a ação sobre os parâmetros supracitados, tendo em vista o aperfeiçoamento da prática pedagógica. É importante referir que notou-se um progressivo melhoramento nas diferentes fases desta metodologia, por parte da d'ade, o que permitiu criar e promover oportunidades para que as crianças participassem ativamente na construção das suas aprendizagens e na resolução de problemas.

Em todas as ações desenvolvidas a formanda procurou adaptar a postura ao desenrolar dos acontecimentos, na tentativa de motivar e cativar o grupo, não se desviando dos objetivos propostos, ou seja, encarando a prática sempre como um momento de reflexão.

Em suma, a retrospectiva final resulta num sentimento de crescimento pessoal e profissional, considerando que os objetivos propostos pela unidade

curricular foram alcançados em cada ação realizada, reconhecendo todo o trabalho como mais um passo dado no sentido do conhecimento.

Após o todo o trabalho desenvolvido fica a certeza que “nós só aprendemos (...) depois de rasparmos a tinta com que nos embotaram os sentidos, depois de desaprendermos o que nos enviesa o olhar e as inteligências” (Caeiro, citado por Roldão, 2009, p.), ou seja, só depois de alteradas as concepções que cada pessoa possui, será possível compreender determinada realidade, centrando o olhar reflexivo em dimensões mais relevantes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (org.) (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Mac Graw-Hill.
- Barbier, J. M. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto
- Carvalho, A. & Diogo, F. (2001). *Projecto educativo*. (4ªed.). Porto: Ed. Afrontamento.
- Costa, J. A. (1991). *Gestão Escolar: Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura*, volume XIII, n.º 2, 455-479.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular – manual para a formação de professores da República de Angola*. (s.e).
- Elliott, J. (2010). *Building Educational Theory through Action Research*. In Noffke S., & Somekh B., *Handbook of Educational Action Research* (p.28-38). London: SAGE.
- Esteves, I.M. (2008). *Visão paronâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *A teoria e prática de observação de classe: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. O. (org.) (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo um praxis de participação*. Porto Editora, Porto.
- Infantário Monfortinhos de Real (2012/2015). *Projeto Educativo*.
- Junta de Freguesia da Maia (2013). *A freguesia*. 12 de maio do site: <http://www.jf-maia.pt>

- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto a Educação Pré-Escolar. Textos de Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação.
- Latorre, A. G. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Leite, C., Gomes, L., Fernandes, P. (2001). *Projectos Curriculares de escola e de turma. Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições Asa.
- Meireles, C. & Silva, T. (2013) *Projeto Curricular de Grupo*. Escola Superior de Educação do Porto.
- Hargreaves, Andy (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill. (Cap.11).
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1995). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practioner*. São Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In Grupo de Trabalho sobre Investigação (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Patente, C. (2002). *Observação:um percurso de formação ,práticas e reflexão*. In Formosinho, O. J. (2002). *A Supervisão na formação de professores I: Da sala à escola*. Colecção de Infância, vol.7. Porto:Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed. (Cap. 5) .
- Piaget, J. (1991). *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.

- Ribeiro, D. (2006). *A Investigação-Acção na Formação de Supervisores: Um estudo no contexto da Educação de Infância*. Tese de Doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Ribeiro, D. & Moreira, M. A. (2007). *Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... Diários colaborativos de supervisão e construção da identidade pessoal*. In Bizarro, R. (org.), *Eu e o outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidades(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Porto: Areal Editores.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revistada. Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. VNG: Fundação Manuel Leão.
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vasconcelos, T. (1998). *Das perplexidades em torno de um Hamster ao processo de pesquisa: pedagogia de projecto em educação pré-escolar em Portugal*. In *Qualidade e Projecto na Educação Pré- Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, DEB.
- Vasconcelos, T. (coord.). (2012) *Trabalho por projectos na Educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*, DGE, 16 de maio do site: <http://www.dgidc.minedu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=17>.
- Zabalza, M. (1998). *Didáctica da Educação Infantil*. (s.l) : Edição Asa.
- Zabalza, M. (2004) *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto: Edições ASA.

Documentação legal

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 Agosto (2001). Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário.

Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 Agosto (2001). Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário.

Decreto-lei n.º 115-A/1998. Autonomia das Escolas.

Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro (2007). Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

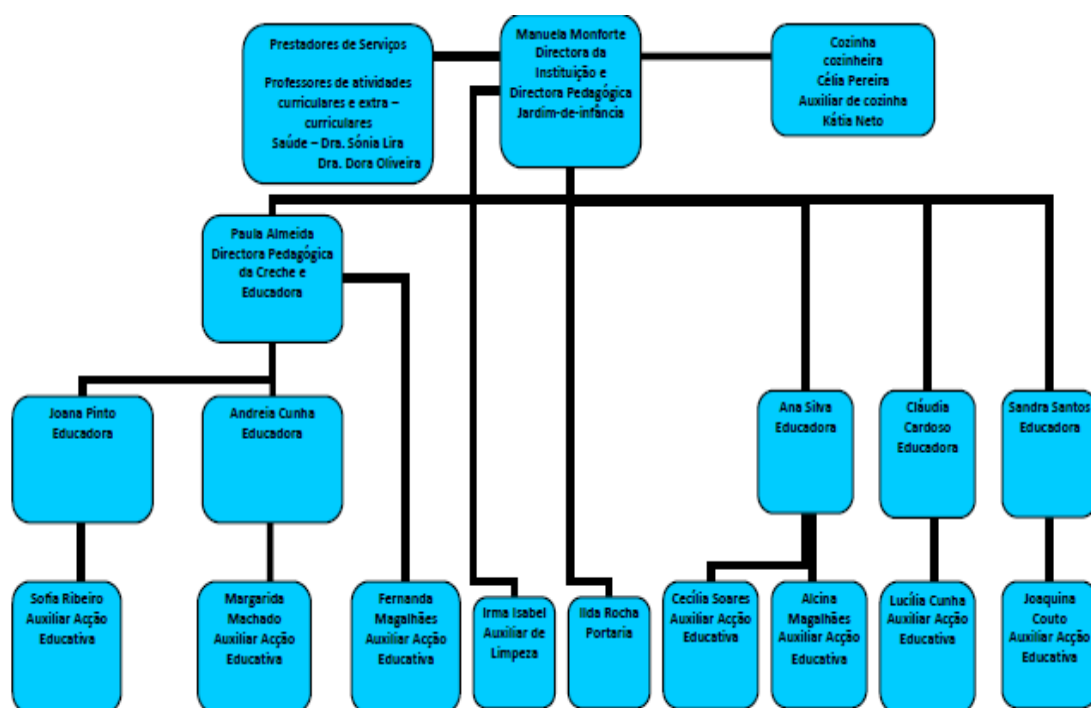
Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. Diário da República I, Série A - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro. Diário da República I, Série A - Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Ministério de Educação/Departamento de Educação Básica, *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, 1997. Lisboa:Ministério da Educação, (1.ª Ed.).

# Anexos tipo A

## Anexo I- Organigrama do Infantário Monfortinhos de Real



## Anexo II- Grelha de registos de observações

| <b>Grelha de registos de observações</b>  |  |                           |   |                                 |  |
|---|--|---------------------------|---|---------------------------------|--|
| <b>Objetivo Geral da Observação:</b> Compreender a organização do ambiente educativo e interagir com intencionalidade educativa e formativa com as crianças e os diferentes atores do contexto educativo. |  |                           |   |                                 |  |
| <b>Grupo de crianças</b>  | <b>N.º de Crianças</b>   |                           | 19  |                                 |  |
|   | <b>Idades</b>  |                           | 4   |                                 |  |
|   | <b>N.º de meninas</b>  | 8                         | <b>N.º de meninos</b>   | 11                              |  |
|   | <b>Crianças com NEE</b>  |                           | 0   |                                 |  |
| <b>Recursos Humanos</b>   | <b>Equipa educativa da sala</b>  |                           | <b>Habilitações literárias</b>  | <b>Horário</b>                  |  |
|   |  | <b>Educadora</b>          | Licenciatura  | 09:00h – 12h<br>15:00h – 17:00h |  |
|   |  | <b>Assistente</b>         | 9º ano  | 07:30h-13:00h<br>14:30h-19:30h  |  |
| <b>Apoio de outros profissionais</b>  | Terapeuta da fala<br>Pediatra<br>Professor de expressão motora<br>Professor de expressão musical |                           |   |                                 |  |
| <b>Tempo</b>  | <b>Rotinas</b>   | <b>Rotina</b>             | <b>Procedimento</b>   |                                 |  |
|   |  | <b>Acolhimento</b>        | As crianças chegam à instituição, colocam a mochila e o casaco no seu cabide, marcam a presença e, posteriormente dirigem-se para a roda onde cantam os bons dias e dialogam sobre o trabalho que irá ser realizado no dia em causa.                                    |                                 |  |
|   |  | <b>Lanche da manhã</b>    | As crianças realizam a sua higiene pessoal, em seguida é distribuído o lanche pelas crianças que é facultado pela instituição ( fruta e bolachas), salvaguardando os casos de crianças que não podem por motivos de saúde receber os mesmos alimentos que as restantes. |                                 |  |
|   |  | <b>Tempo de atividade</b> | As crianças realizam atividades propostas pela educadora ou então encontram-se em jogo espontâneo nas diversas áreas de jogo definidas.   |                                 |  |
|   |  | <b>Jogo espontâneo no</b> | As crianças realizam atividades de jogo espontâneo no espaço  |                                 |  |

|  |  |  |                    |
|--|--|--|--------------------|
|  | <b>espaço exterior</b>   | exterior acompanhadas pela educadora/mestrandas e assistente técnica.  |                    |
|  | <b>Higiene após jogo espontâneo no espaço exterior</b>   | Com a educadora/mestrandas ou assistente técnica, as crianças vão à casa de banho fazer as suas necessidades fisiológicas e lavam as mãos.   |                    |
|  | <b>Tempo de atividade</b>  | As crianças realizam atividades propostas pela educadora / mestrandas ou então encontram-se em jogo espontâneo nas diversas áreas de jogo definidas.   |                    |
|  | <b>Higiene antes do almoço</b>   | As crianças vão à casa de banho fazer as suas necessidades fisiológicas e lavam as mãos. Quando necessário chamam a auxiliar, educadora, mestrandas para as ajudar na sua higiene.                       |                    |
|  | <b>Almoço</b>  | Dirigem-se para o refeitório, com a educadora, auxiliar e mestrandas, e sentam-se na mesa respetiva para almoçar.  |                    |
|  | <b>Higiene após almoço</b>   | Com a assistente/educadora as crianças vão à casa de banho fazer as suas necessidades fisiológicas e lavam as mãos.  |                    |
|  | <b>Repouso</b>   | Todas as crianças dormem nesta hora em camaratas e sacos de cama próprios para cada criança.   |                    |
|  | <b>Higiene após repouso</b>  | A educadora, auxiliar e mestrandas auxiliam as crianças na sua higiene pessoal, não só as fisiológicas mas também a higiene estética.  |                    |
|  | <b>Tempo de atividade</b>  | As crianças realizam atividades propostas pela educadora / mestrandas ou então encontram-se em jogo espontâneo nas diversas áreas de jogo definidas.   |                    |
|  | <b>Organização</b>   | <b>Estruturada</b><br>X  | <b>Improvizada</b> |
|  | <b>A organização diária respeita as necessidades, interesses e ritmos da criança, alternando atividades de movimento com</b> | Sim, as crianças tanto estão em atividades orientadas, como em jogo espontâneo. Neste último caso, podem optar por ir para uma área de jogo mais calma, como é o caso da área da leitura, com almofadas. |                    |

|                 |  |  |   |   |  |  |                             |   |
|-----------------|--|--|---|---|--|--|-----------------------------|---|
|                 | <b>atividades mais calmas?</b>                         |  |   |   |  |  |                             |   |
|                 | <b>Atividades extracurriculares</b>                    | Expressão musical e expressão motora.          |   |   |  |  |                             |   |
|                 | <b>Participação da criança sobre a gestão de tempo</b> | As crianças não participam na gestão do tempo. |   |   |  |  |                             |   |
| <b>Projetos</b> | <b>Projeto</b>   | <b>Quando surgiu</b>                           | <b>Objetivos</b>  | <b>Áreas de saber</b>   | <b>Quem envolve</b>  | <b>Tem por base as necessidades das crianças e famílias?</b> | <b>Flexível e contínuo?</b> | <b>Motivação das crianças e sua autonomia e iniciativa</b>  |
|                 | Os Continentes   | Fevereiro de 2013                              | Promover o respeito pela diferença;<br>Promover o conhecimento dos diferentes continentes | Área do Conhecimento do Mundo e Área de Formação Pessoal e Social | Crianças<br>Estagiárias<br>Educatora<br>Assistente Técnica | Sim  | Sim                         | As crianças demonstraram-se motivadas com o projeto, tendo sido desenvolvida a autonomia de cada uma. |
|                 | Os países  | Março a Junho de 2013                          | Promover o desenvolvimento de   | Área do Conhecimento do   | Crianças<br>Estagiárias                                    | Sim  | Sim                         | As crianças demonstraram interesse com o desenvolvimento do projeto.                                  |

|                    |  |   |  |                              |                               |  |  |  |
|--------------------|--|---|--|------------------------------|-------------------------------|--|--|--|
|                    |  |   | conhecimentos relativos às tradições, costumes, edifícios culturais, música, gastronomia e língua de diferentes países | Mundo                        | Educação e Assistente Técnica |  |  |  |
| <b>Espaço Sala</b> | <b>Localização</b>                               | Rés-do-chão   |  |                              |                               |  |  |  |
|                    | <b>Piso térreo</b>                               | Não   |  |                              |                               |  |  |  |
|                    | <b>Segurança</b>                                 | Sim   |  |                              |                               |  |  |  |
|                    | <b>Limpeza</b>                                   | Sim   |  |                              |                               |  |  |  |
|                    | <b>Os espaços revelam qualidade estética?</b>    | Sim   |  |                              |                               |  |  |  |
|                    | <b>Organização do espaço</b>                     | Área da biblioteca, área da plástica, área da cozinha, área do quarto, área da pediatria, área das construções, área dos jogos.   |  |                              |                               |  |  |  |
|                    | <b>Papel da criança na organização do espaço</b> | As crianças, juntamente com as estagiárias, tiveram oportunidade de reformular a área da biblioteca e criar uma nova área (da tenda), tendo em conta os seus interesses e necessidades. |  |                              |                               |  |  |  |
|                    | <b>Ventilação</b>                                | <b>Natural</b>  | <b>Artificial</b>  | <b>Consciência ecológica</b> |                               |  |  |  |

|  |   |   |                   |   |
|--|---|---|-------------------|---|
|  |   | X   |                   |   |
|  | <b>Luminosidade</b>   | <b>Natural</b>  | <b>Artificial</b> | Sim   |
|  |   | X   | X                 |   |
|  | <b>Aquecimento</b>  | <b>Natural</b>  | <b>Artificial</b> |   |
|  |   | X   | X                 |   |
|  | <b>A organização da sala é feita em função das necessidades das crianças?</b>                   |   |                   | Sim   |
|  | <b>A organização do espaço e materiais estimula a autonomia da criança?</b>                     |   |                   | Sim   |
|  | <b>O espaço é adequado ao número de crianças?</b>   |   |                   | Sim   |
|  | <b>Existe acesso direto à parte exterior?</b>   |   |                   | Sim   |
|  | <b>Existe alguma área que possibilite à criança a vivência de momentos mais calmos?</b>         |   |                   | Sim, essencialmente, a área da biblioteca e da tenda. |
|  | <b>O espaço contempla a documentação de atividades e projetos desenvolvidos pelas crianças?</b> |   |                   | Sim   |
|  | <b>Existem registos/trabalhos expostos nas paredes da sala?</b>                                 | Sim, criados pela equipa educativa da sala e alguns pelas crianças. |                   |   |
|  | <b>Existem imagens de obras de arte e de outros elementos culturais e</b>                       | Sim.  |                   |   |

|               |  |   |                 |                                  |
|---------------|--|---|-----------------|----------------------------------|
|               | naturais?  |   |                 |                                  |
|               | O mobiliário e equipamentos são proporcionais ao tamanho das crianças?<br>Com que frequência com que são utilizados? | Aqueles que são usados pelas crianças são proporcionais ao seu tamanho e são usados várias vezes por dia. |                 |                                  |
| Casa de banho | Ventilação   | Natural<br>X  | Artificial      | Consciência Ecológica<br><br>Sim |
|               | Luminosidade   | Natural   | Artificial<br>X |                                  |
|               | Aquecimento  | Natural<br>X  | Artificial      |                                  |
|               | Os equipamentos são proporcionais à estatura das crianças?   | Sim   |                 |                                  |
|               | Os espaços são cuidados?   | Sim   |                 |                                  |
|               | Os equipamentos favorecem a segurança  | Sim   |                 |                                  |

|            |   |              |            |                              |
|------------|---|--------------|------------|------------------------------|
|            | e autonomia das crianças?   |              |            |                              |
|            | Existem os produtos e recursos necessários à higiene das crianças? As crianças acedem a eles autonomamente?                                       | Sim          |            |                              |
|            | Segurança   | Sim          |            |                              |
| Refeitório | As crianças participam na preparação do espaço, como pôr a mesa?  | Não          |            |                              |
|            | Ventilação  | Natural<br>X | Artificial | Consciência Ecológica<br>Sim |
|            | Luminosidade  | Natural<br>X | Artificial |                              |
|            | Aquecimento   | Natural<br>X | Artificial |                              |
|            | O espaço e equipamento são facilitadores da aprendizagem do saber estar e regras de proceder às refeições (utilização de talheres, entre outros)? | Sim          |            |                              |
|            | Os espaços oferecem conforto e segurança às crianças?   | Sim          |            |                              |

|                 |  |  |  |
|-----------------|--|--|--|
| ço ue<br>desc   | <b>O espaço é agradável e apresenta condições de bem-estar facilitadoras do diálogo entre as crianças?</b> | Sim  |  |
|                 | <b>Existe um espaço só para descanso?</b>  | Não, é feito na sala.  |  |
| Espaço exterior | <b>Localização</b>   | No rés-do-chão   |  |
|                 | <b>Materiais diversos? Contemplam as áreas do saber?</b>   | Sim: trotinetes, triciclos, diferentes brinquedos, pneus, bolas, cestos, balizas, instrumentos musicais de metal. Contemplam, essencialmente, o domínio da expressão motora e expressão musical. |  |
|                 | <b>Quantidade de materiais. São suficientes?</b>   | Não, nem em número, nem em qualidade, pois não favorecem o desenvolvimento de várias áreas de conteúdo.  |  |
|                 | <b>Acessibilidade dos materiais</b>  | Adequada   |  |
|                 | <b>Atividades desenvolvidas</b>  | Jogo espontâneo e expressão motora   |  |
| Interações      | Criança - Criança  | As crianças envolvem-se em brincadeiras, jogos cooperativos e projetos comuns?   | Sim, inclusivamente com os outros grupos da instituição.   |
|                 |  | Manifestam as suas ideias, pensamentos e emoções?  | Sim, são sempre capazes de justificar ações e comportamentos, mesmo quando não questionados.               |
|                 |  | Demonstram sensibilidade para com os sentimentos, necessidades, dificuldades e interesses dos outros?  | Sim, ajudam-se mutuamente.   |
|                 |  | Interagem autonomamente umas com as outras?  | Sim  |
|                 |  | Evidenciam iniciativa e autonomia na resolução de  | Algumas crianças sim, justificando-se convenientemente. Outras, recorrem diversas vezes à ajuda do adulto. |

|                     |             |  |   |
|---------------------|-------------|--|---|
|                     |             | conflitos com os pares?  |   |
|                     |             | As crianças apoiam-se mutuamente na resolução de problemas?  | Quando o problema ocorre entre 2 crianças normalmente não, mas quando há um problema geral do grupo tentam encontrar um consenso. |
|                     |             | Partilham voluntariamente brinquedos e objetos?  | Por vezes   |
|                     |             | As crianças participam ativamente nas dinâmicas da sala e institucional?   | Sim   |
|                     |             | As crianças revelam autonomia na interação com as crianças da outra sala?  | Sim   |
| Criança - Educadora | ade         | A educadora procura, por vezes, atividades que vão ao encontro das necessidades das crianças. Valoriza a criança e encoraja-a nas suas ações, contudo, o afeto, atenção e confiança dedicada varia de criança para criança.    |   |
|                     | Estimulação | A educadora estimula o diálogo e o pensamento das crianças, tenta corresponder às necessidades do grupo, porém, a motivação criada e a atenção dada a uma atividade não é coerente entre todas as crianças.                    |   |
|                     | ia          | A educadora permite à criança escolher, em certos momentos, a atividade que pretende realizar, dando-lhes oportunidade de fazer experiências. Encoraja-as a ser autónomas, a assumir responsabilidades e a resolver conflitos. |   |
| Criança - Auxiliar  | atendimento | A auxiliar é sensível às intervenções das crianças, mantendo uma postura positiva. As crianças são respeitadas, valorizadas e encorajadas de igual modo, sendo-lhes dada a atenção necessária.                                 |   |
|                     | ção         | Há uma preocupação em motivar a criança, sendo que, quando tem oportunidade partilhar as atividades da criança, dá-lhes importância. A ação desenvolvida vai ao encontro das necessidades e interesses do grupo.               |   |

|  |   |   |          |  |
|--|---|---|----------|--|
|  | n   | Por vezes, encoraja a criança a resolver conflitos e assumir responsabilidades.   |          |  |
|  | Educadora – auxiliar  | A colaboração existente entre a educadora e a auxiliar revela-se bastante positiva, sendo que se verifica respeito mútuo pelo trabalho desenvolvido por cada elemento. A planificação e as intenções pedagógicas da educadora são partilhadas com a auxiliar, revelando uma partilha de saberes e experiências na tomada de decisões. |          |  |
|  | Educadora – Educadoras  | Entre as educadoras existentes no JI existe respeito e colaboração, verificando-se respeito mútuo pelo trabalho desenvolvido por cada elemento. Existe uma negociação e partilha de saberes e experiências na tomada de decisões. Existe uma comunicação sistemática.   |          |  |
|  | Comunidade educativa  | <b>Relação entre a educadora e os pais/familiares das crianças</b>  | Adequada |  |
|  |   | <b>Relação entre a auxiliar e os pais/familiares das crianças</b>   | Adequada |  |
|  |   | <b>Os pais/familiares levam as crianças à sala?</b>   | Sim      |  |
|  |   | <b>Os pais participam ativamente nos projetos e dinâmicas da sala?</b>  | Sim      |  |
| <b>Existem evidências de interação / articulação com outras instituições ou recursos sociais e culturais da comunidade próxima e alargada?</b> |   | Sim   |          |  |
|  |   |   |          |  |
| Organização do grupo   | <b>Como é organizado o grupo?</b>                             | Depende da situação. Podem estar em grande grupo, mas também em pequeno grupo, ou até mesmo individualmente, dependendo do tipo de atividade a desenvolver.   |          |  |
|  | <b>As escolhas e interesses das crianças são valorizados?</b> | Sim   |          |  |

|  |   |
|--|---|
| Interesses manifestados pelas crianças | <p><b>Área do Conhecimento do Mundo</b> Os continentes e os países; Países que têm água a fazer fronteira; Bandeiras dos países; Porquê de os dentes caírem, como nascem os novos dentes;</p> <p><b>Domínio de expressão motora:</b> Jogos de movimento;</p> <p><b>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita:</b> Ouvir contar histórias;</p> <p><b>Domínio da expressão dramática:</b> Fazer dramatizações com fantoches;</p> <p><b>Domínio da expressão musical:</b> Cantar músicas e tocar instrumentos;</p>   |
| Resultados de aprendizagem             | <p>Algumas crianças compreenderam a importância de fazerem uma alimentação saudável e o seu contributo para o seu bem estar físico.</p> <p>O JA, DF e T já conseguem partilha os brinquedos e colaborar com outras crianças na realização de jogos.</p> <p>As crianças sabem associar as bandeiras aos países que pertencem, nomeadamente a de Angola, Madagáscar, Brasil, E.U.A.</p> <p>A maioria das crianças entenderam porquê que os dentes caem e que é importante fazer uma correcta higiene oral para tratar dos dentinhos e mantê-los saudáveis.</p> <p>O A2, o DF, na abordagem aos meios de transporte mostraram compreender o porquê de não podermos utilizar determinados transportes para nos deslocarmos de um continente para outro, ou de um país para outro.</p> <p>Todas as crianças do grupo demonstraram facilidade em decorar as músicas, nomeadamente a Head, Shouders, Knees and Toes.</p> |
| comentários e                          |   |



### Anexo III- Exemplo de planificação (semana 4 a 8 de março)

| PLANIFICAÇÃO SEMANAL - de 4 a 8 de março de 2013  |   |                    |   |                |                    |  |
|---|---|--------------------|---|----------------|--------------------|--|
| <p><b><u>Necessidades de desenvolvimento evidenciadas</u></b></p> <p><b>Domínio da expressão plástica</b><br/>- Dificuldade em recortar</p> <p><b>Área do Conhecimento do Mundo</b></p> | <p><b>Instituição: Monfortinhos de Real</b><br/><b>Sala: 4 anos</b></p>   |                    | <p><b>Equipa Educativa:</b><br/>Educadora: Joana Pinto      Assistente Técnica: Sofia Ribeiro<br/>Estagiárias: Cátia Meireles e Tânia Silva</p> |                |                    |  |
|   | <p><b>Objetivos de Desenvolvimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Promover o desenvolvimento do <b>desenho, colagem e recorte</b> como forma de escrita e de comunicação</li> <li>Potenciar o desenvolvimento <b>de aspetos fundamentais da educação musical: escutar e cantar</b></li> <li>Potenciar o desenvolvimento da expressão motora: dança</li> <li>Promover o desenvolvimento da motricidade global</li> <li>Estimular o desenvolvimento de competências de interação em grupo</li> <li>Fomentar o desenvolvimento da capacidade de partilha e <b>de poder</b></li> <li>Incentivar o reconhecimento da cultura, costumes e tradições das diferentes populações do continente americano (índios).</li> </ul> |                    |   |                |                    |  |
|   | <b>PLANO DE AÇÃO</b>  |                    |   |                |                    |  |
|   | <b>SEGUNDA-</b>   | <b>TERÇA-FEIRA</b> | <b>QUARTA-</b>  | <b>QUINTA-</b> | <b>SEXTA-FEIRA</b> |  |

**[MN4] Comentário:** Assim expressas são técnicas: o que esperam desenvolver nas crianças?

**[MN5] Comentário:** Da educação musical: potenciar capacidades de escuta e de canto

**[MN6] Comentário:** ?

**[MN1] Comentário:** O grupo ou que crianças?

Coloquem todas as áreas e domínios de modo a intencionalizarem a vossa observação

|  |  |  |   |   |   |   |
|--|--|--|---|---|---|---|
| - Dificuldade em identificar e localizar os continentes.<br>- Dificuldade em diferenciar continente de país<br><br><b>Interesses evidenciados</b><br><br><b>Área do Conhecimento do Mundo</b><br><br>- Conhecer a cultura, costumes e tradições dos Índios (povo que habita no continente) | <b>M</b><br><b>A</b><br><b>N</b><br><b>H</b><br><b>Ã</b> | <b>FEIRA</b><br><sup>1</sup> Acolhimento<br><br>Higiene<br>Lanche<br>Higiene<br><br><sup>2</sup> Música<br><br><b>Domínio da Expressão musical</b><br><br><sup>3</sup> Construção de um instrumento musical (guiseira)-(J)<br><br>Tempo de arrumação Higiene | <sup>1</sup> Acolhimento<br><br>Higiene<br>Lanche<br>Higiene<br><br><sup>4</sup> Desenvolvimento do projeto “Meu e Teu”: -História do “Princepezinho e o Pássaro de Fogo” (J)<br><br>Tempo de arrumação Higiene | <b>FEIRA</b><br><sup>1</sup> Acolhimento<br><br>Higiene<br>Lanche<br>Higiene<br><br><b>Domínio da Expressão plástica</b><br><br><sup>6</sup> Elaboração do convite para o dia do pai (J, C e T)<br><br><sup>10</sup> Atividades de Jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala<br><br>Tempo de arrumação Higiene | <b>FEIRA</b><br><sup>1</sup> Acolhimento<br><br><sup>7</sup> Sessão de Expressão Motora<br><br><sup>10</sup> Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala<br><br>Higiene<br>Lanche<br>Higiene<br><br><b>Domínio da solidariedade/respeito pela diferença</b><br><sup>8</sup> Visualização de um vídeo com imagens características | <sup>1</sup> Acolhimento<br><br>Higiene<br>Lanche<br>Higiene<br><br><b>Domínio da expressão musical e motora</b><br><br><sup>12</sup> Aprendizagem de uma coreografia de dança indígena (C e T)<br><br><sup>10</sup> Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala<br><br>Tempo de arrumação Higiene |
|  |  |  |   |   |   |   |

**[MN7] Comentário:** Não percebo se é uma sessão, ou a exploração de uma música

**[MN8] Comentário:** Significam o mesmo

|   |  |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|--|
| americano);   |  |  |  |  | dos indígenas (C e T)  |  |
| <b>Resultados de aprendizagem evidenciados</b><br><b>Domínio da Matemática</b><br>- O grupo de crianças evidenciou grande disposição na associação da quantidade ao numeral, à excessão de quatro crianças (B <sub>1</sub> ., P., B <sub>2</sub> ., S.) que |  |  |  |  | <b>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</b><br><br>⁹ Diálogo e questionamento sobre o que foi visualizado ( C e T)<br><br>Tempo de arrumação<br>Higiene |  |
|   |  |  |  |  | <b>ALMOÇO</b>  |  |

[MN2] Comentário: O que é que observaram?

|  |                                  |  |  |  |  |  |
|--|----------------------------------|--|--|--|--|--|
| mostraram, ainda, dificuldades que se justificam pela ausência do conhecimento específico do numeral . Isto é, sabem a “ladainha” mas não conseguem identificar o numeral quando é pedido para definir uma quantidade;<br><b>Área do Conhecimento do Mundo</b><br>- O grupo de crianças conseguiu, após a leitura da história: “ Meninos de todas as cores”, associar as personagens aos | <b>T<br/>A<br/>R<br/>D<br/>E</b> | Higiene<br>Repouso<br><b>Domínio da Expressão musical</b><br>Continuação da atividade da manhã (J)                                 | Higiene<br>Repouso<br><b>Domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita</b><br><sup>5</sup> Registro da história explorada de manhã (J) | Higiene<br>Repouso<br><b>Domínios da Expressão plástica</b><br>Continuação da atividade da manhã (J,C e T)                         | Higiene<br>Repouso<br><b>Domínio da Expressão plástica</b><br><sup>11</sup> Construção de uma tiara (diadema) de penas (C e T)     | Higiene<br>Repouso<br><b>Domínio Expressão plástica</b><br><sup>13</sup> Construção de uma tenda indígena                          |
|  |                                  | Higiene<br>Lanche<br>Higiene<br><sup>10</sup> Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala<br><br>Tempo de arrumação | Higiene<br>Lanche<br>Higiene<br><sup>10</sup> Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala<br><br>Tempo de arrumação       | Higiene<br>Lanche<br>Higiene<br><sup>10</sup> Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala<br><br>Tempo de arrumação | Higiene<br>Lanche<br>Higiene<br><sup>10</sup> Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala<br><br>Tempo de arrumação | Higiene<br>Lanche<br>Higiene<br><sup>10</sup> Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala<br><br>Tempo de arrumação |

[MN3] Comentário: Por memorização

[MN9] Comentário: Gráfico?

|   |  |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|--|
| diferentes continentes pela cor;<br>- Compreenderam que nos diferentes continentes há uma cor que caracteriza os seus habitantes;<br>- O grupo compreendeu também que, ao viajarmos pelos diferentes continentes, deparamo-nos com uma diversidade de cor em qualquer um deles, uma vez que as pessoas emigram por vários motivos, tendo assim que permanecer noutro continente do qual não são oriundas. |  |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|--|

#### **Recursos Pedagógicos:**

- **Gestão do Grupo:**
  - Individual: 3, 5, 6, 11
  - Grande grupo: 1, 2, 4, 7, 8, 9, 12, 13
  
- **Gestão do Espaço:**
  - Área do acolhimento: 1, 2, 4, 9, 12, 13
  - Todas as áreas: 10
  - Mesas de trabalho: 3, 5, 6, 11
  - Espaço polivalente: 7, 8
  
- **Gestão dos Materiais:**
  - 1 – Quadro de presenças
  - 4 - Livro *Princepezinho e o Pássaro de Fogo* de Katherine Quenot
  - 5 – Material de desenho
  - 6 – Imagens do livro: *Pai galinha e o seu filho pintainho*; tecidos, cola, lápis de cor, tesoura, folhas de feltro, botões, lã, folhas de eva, olhos cintilantes
  - 8 – Vídeo: imagens de índios ( vestuário, pinturas, danças, alimentação, hábitos de caça) aacompanhadas de músicas de fundo relativas às tradições indígenas
  - 11- Cartão, penas, tintas, pincéis, recipientes para as tintas
  - 12- Música indígena

**Áreas de conteúdo e domínios predominantes:**

|   |
|---|
| Área do Conhecimento do Mundo<br>Área da formação pessoal e social<br>Área de expressão e comunicação<br>-Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita<br>-Domínio das expressões motora, plástica e musical |
| <b>Responsável pela dinamização das Atividades:</b><br>Joana Pinto (J)<br>Cátia Meireles (C)<br>Tânia Silva (T)   |
|   |

**[MN10] Comentário:** Coloquem aqui o número da ação e retirem a referência do plano

Anexo IV- Exemplo de planificação (semana 20 a 24 de maio)

| <b>PLANIFICAÇÃO SEMANAL – de 20 a 24 de maio de 2013</b>        |  |
|---|--|
| <b>Instituição:</b> Monfortinhos de Real<br><b>Sala:</b> 4 anos | <b>Equipa Educativa:</b><br>Educadora: Joana Pinto      Assistente Técnica: Sofia Ribeiro<br>Estagiárias: Cátia Meireles e Tânia Silva |

### **Necessidades de desenvolvimento evidenciadas**

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

Em situação de jogo, crianças como o A2 e o DL continuam apresentar dificuldade na interação, não mostrando autonomia para gerir conflitos. Outras evidenciam não saber respeitar regras de jogo, nomeadamente o T, JA e o DF. O F e a S2 revelam dificuldades na partilha de brinquedos nos momentos de jogo espontâneo.

#### **Área do Conhecimento do Mundo**

Na exploração da história, grande parte do grupo mostrou dificuldade em compreender o que são pombos correio. Ainda neste momento a S perguntou “o que é o barro?”

#### **Área da Expressão e Comunicação:**

##### **Domínio da expressão motora**

O J1 e o J4 demonstraram dificuldade na realização de trabalhos que envolvem a motricidade fina (desenho e recorte).

##### **Domínio da expressão plástica**

Algumas crianças do grupo como o DL, DF, B1 e J1 no desenho têm dificuldade em representar as partes do corpo na folha A4, não desenhando o tronco, por exemplo, proporcional aos membros, desenhando-o mais pequeno em relação aos braços e pernas.

##### **Domínio da matemática**

Algumas crianças do grupo apresentaram dificuldades na identificação das figuras geométricas, nomeadamente o B1, J4, F que referiram que o retângulo colocado na moldura correspondia a um triângulo. O J3 proferiu ainda “a moldura não é

um retângulo é um quadrado”.

A B1 revelou dificuldades na associação de quantidades, notando-se que não tem assimilada a noção de quantidade quando são trabalhados conjuntos.

#### **Domínio da linguagem oral e escrita**

O A2 evidenciou dificuldade em compreender o que é uma lenda. Também a C questionou “porque é que as lendas não estavam em livros?”, mostrando que não entendeu que as lendas passavam de boca em boca de geração em geração.

#### **Interesses evidenciados**

##### **Área do Conhecimento do Mundo**

A C, A3, L, o J3 revelaram interesse em conhecer as tradições de Angola, concretamente a confeção dos panos típicos e de objetos feitos com barro.

Questionaram sobre o que era um oleiro e evidenciaram interesse por conhecer mais sobre esta profissão.

O F, J3, B1, DL, DF e o T mostraram interesse por conhecer os animais da savana, especificamente o elefante, zebra, chita, leoa, rinoceronte, crocodilo, camelo e leão. Questionando relativamente às diferenças entre algumas desses animais, o DF perguntou “Qual a diferença entre a chita de África e a onça da Amazónia?”

##### **Área da Expressão e Comunicação:**

##### **Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita**

O grupo revela um grande interesse por livros, uma vez que trazem quase diariamente livros de casa e questionam se os podemos ler e explorar com eles.

O AM, J4 revelam ainda dificuldade em comunicar nas situações de diálogo em grande grupo.

**Domínio da expressão plástica**

Após a leitura da história “Bruna e a galinha d’Angola”, as crianças revelaram interesse em trabalhar com barro, assim como realizar trabalhos usando diferentes materiais (areia, botões). A S proferiu “Vamos usar areia da praia para a nossa moldura que giro!”

**Domínio da expressão musical**

A C, a L, a B2, a AC e o F pedem diariamente para cantarmos músicas.

**Resultados de aprendizagem evidenciados****Área de Formação Pessoal e Social**

Todo o grupo mostrou compreender que a família não se restringe apenas ao pai, mãe e irmãos, sendo que algumas crianças como a P, AC e o T desenharam na moldura situações que representavam os primos, avós e tios.

No momento de pintura e decoração do avião mostraram capacidade de trabalho em equipa, não gerando qualquer tipo de conflito. Contudo em momentos de jogo espontâneo essas situações de ajuda mútua, partilha e respeito pelo outro não se verificam por parte de crianças como o DF, JF, T, F, a P, a S2.

**Área do Conhecimento do mundo**

O grupo correspondeu significativamente ao trabalho pedido para que com os pais pesquisassem imagens sobre aspetos relacionados com África para a decoração do avião. Em situação de diálogo sobre as imagens trazidas de casa, a pesquisa com os pais revelou-se profícua pois reconheciam a que correspondia as imagens. Por exemplo, o DL revelou saber que tinha pesquisado uma imagem da chita e não da onça que tinham explorado na Amazônia.

**Área ...**

**Domínio da Linguagem oral**

Crianças como o DF, JA, T, DL, a C conseguem expressar as suas ideias e opiniões e revelam-se bastante questionadores. O B1 tem melhorado significativamente a sua interação verbal nos momentos em grande grupo. Todavia o AM, J4 revelam ainda dificuldade em enunciar-se em situações de diálogo em grande grupo. No geral o grupo de crianças conseguiu compreender o que é uma lenga-lenga e verbalizar a cantilena da mesma.

**Domínio da expressão plástica**

O grupo revelou interesse pelo uso de areia e de botões para a decoração das molduras, não revelando dificuldades na colagem destes materiais. Na decoração do avião a motivação esteve intrínseca na mistura das diferentes cores com as mãos. O AM e o T estavam sempre a misturar cores, por exemplo, com o azul ciano e branco tanto clarearam que resultou num azul claro. O JA referiu “agora vou colocar azul numa mão e amarelo na outra e misturar, que é para ter verde”. O T também se questionou se misturasse todas as cores, qual era o resultado, experimentando seguidamente para ver o resultado.

**Objetivos de Desenvolvimento:**

- Estimular o desenvolvimento de competências de interação cooperativa em grupo;
- Fomentar o desenvolvimento da capacidade de partilha e respeito pelo outro;
- Potenciar o conhecimento de diversas técnicas de expressão plástica- construções em barro, pintura em tecido;
- Potenciar o desenvolvimento da linguagem verbal(alguma especificidade);
- Promover o desenvolvimento do conhecimento da cultura africana (alguma especificidade);
- Incentivar para o reconhecimento das figuras geométricas –separaria estes objetivos (mesmo que fossem explorados na mesma atividade) classificar e seriar;  
(trata-se de uma estratégia)O conhecimento e representação do corpo não foi objetivado

| PLANO DE AÇÃO         |                   |             |              |              |             |
|-----------------------|-------------------|-------------|--------------|--------------|-------------|
| M<br>A<br>N<br>H<br>Ã | SEGUNDA-<br>FEIRA | TERÇA-FEIRA | QUARTA-FEIRA | QUINTA-FEIRA | SEXTA-FEIRA |

|  |  |   |   |  |  |
|--|--|---|---|--|--|
|  | <p><sup>1</sup>Acolhimento</p> <p>Higiene<br/>Lanche<br/>Higiene</p> <p><sup>2</sup>Sessão de Expressão Musical</p> <p><sup>3</sup>Registo do continente americano para o portefólio.</p> <p><sup>10</sup>Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala</p> <p>Tempo de arrumação</p> | <p><sup>1</sup>Acolhimento</p> <p>Higiene<br/>Lanche<br/>Higiene</p> <p><sup>4</sup>Exploração da história do filme "Heffalump".</p> <p><sup>10</sup>Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala</p> <p>Tempo de arrumação</p> | <p><sup>1</sup>Acolhimento</p> <p>Higiene<br/>Lanche<br/>Higiene</p> <p><sup>6</sup>Diálogo sobre a origem e funcionalidades do barro.</p> <p><sup>7</sup>Exploração das casas de Marrocos construídas com barro.</p> <p><sup>10</sup>Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala.</p> <p>Tempo de arrumação</p> | <p><sup>1</sup>Acolhimento</p> <p><sup>9</sup>Sessão de expressão motora</p> <p>Higiene<br/>Lanche<br/>Higiene</p> <p><sup>11</sup>Visualização de imagens relativas aos panos típicos africanos.</p> <p><sup>12</sup>Confeção dos panos de Angola-seriação.</p> <p><sup>10</sup>Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala.</p> | <p><sup>1</sup>Acolhimento</p> <p>Higiene<br/>Lanche<br/>Higiene</p> <p><sup>13</sup>Leitura e exploração da história: "Os amigos geométricos"</p> <p><sup>14</sup>Exploração do material estruturado Blocos Lógicos</p> <p><sup>10</sup>Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala.</p> <p>Tempo de</p> |
|--|--|---|---|--|--|

|  |  |  |  | Tempo de<br>arrumação | arrumação |
|--|--|--|--|-----------------------|-----------|
|  |  |  |  |                       |           |

|                                  |  |
|----------------------------------|--|
| <p>T<br/>A<br/>R<br/>D<br/>E</p> | <p>Higiene<br/>ALMOÇO<br/>Higiene<br/>Repouso<br/>Higiene<br/>Lanche<br/>Higiene</p> |
|----------------------------------|--|

|  |   |  |   |  |   |
|--|---|--|---|--|---|
|  | <p>Continuação da atividade iniciada de manhã</p> <p><sup>10</sup>Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala.</p> <p>Tempo de arrumação</p> | <p><sup>5</sup> Registo gráfico da história.</p> <p><sup>10</sup>Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala.</p> <p>Tempo de arrumação</p> | <p><sup>8</sup>Moldagem de barro.</p> <p><sup>10</sup>Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala.</p> <p>Tempo de arrumação</p> | <p>Continuação da atividade da manhã</p> <p><sup>10</sup>Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala.</p> <p>Tempo de arrumação</p> | <p><sup>15</sup>Alteração da área das construções</p> <p><sup>10</sup>Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala.</p> <p>Tempo de arrumação</p> |
|--|---|--|---|--|---|

### **Recursos Pedagógicos:**

- **Gestão do Grupo:**
  - Individual: 3,5,8,12,
  - Pequeno grupo: 9,14
  - Grande grupo: 1,2,4,6,7,10,11,13,15
  
- **Gestão do Espaço:**
  - Área do acolhimento: 1,2,4,6,7,8,11,13
  - Todas as áreas: 10
  - Mesas de trabalho: 3,5,8,12
  - Espaço polivalente: 9
  - Área das construções: 15
  
- **Gestão dos Materiais:**
  - 1- Quadro de presenças;
  - 3- Portfólio individual da cada criança, folhas A4 e lápis de carvão.
  - 4- Livro "Heffalump" da Walt Disney;
  - 5- Folhas A4, materiais de desenho- lápis de carvão, lápis de cor, marcadores, lápis de cêra;
  - 7- Imagens das casas de Marrocos e peças de barro;
  - 8- Barro e água;
  - 11- Imagens dos panos caraterísticos angolanos;
  - 12- Tecido recortado na forma quadrangular e tintas para pintar tecido;
  - 13- História : "Os amigos geométricos".
  - 14- Duas caixas de material estruturado blocos lógicos, folhas A4, lápis de cor, marcadores;

15- Cones de linhas, pneus, latas e madeiras em diferentes formas e tamanhos.

**Áreas de conteúdo e domínios predominantes:**

Área de formação pessoal e social – 1, 10

Área do Conhecimento do Mundo – 5, 6, 7, 11

Área de expressão e comunicação

- Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita- 3, 4, 13

- Domínio da matemática- 12, 13, 14

- Domínio da expressão musical – 2

- Domínio da expressão motora – 9

- Domínio da expressão plástica – 5, 8

**Responsável pela dinamização das Atividades:**

Joana Pinto (J)

Cátia Meireles (C)

Tânia Silva (T)

## Anexo V- Exemplo de planificação (semana 27 a 31 de maio)

| <b>PLANIFICAÇÃO SEMANAL – de 27 a 31 de maio de 2013</b>   |  |
|--|--|
| <b>Instituição: Monfortinhos de Real</b><br><b>Sala: 4 anos</b>  | <b>Equipa Educativa:</b><br>Educadora: Joana Pinto      Assistente Técnica: Sofia Ribeiro<br>Estagiárias: Cátia Meireles e Tânia Silva |
| <b><u>Necessidades de desenvolvimento evidenciadas</u></b>   |  |
| <b>Área de Formação Pessoal e Social</b><br>O T revelou não respeitar as regras de jogo. As crianças não conseguem dialogar para resolverem os seus conflitos, estando constantemente a dirigirem-se ao adulto para resolver os seus conflitos com os colegas. |  |
| <b>Área do Conhecimento do Mundo</b><br>Necessidade de consciencialização para a existência de crianças no Mundo que não têm as mesmas condições de vida que eles.   |  |
| <b>Área da Expressão e Comunicação:</b>  |  |

**Domínio da expressão motora**

O J, a S2, o B2 tiveram dificuldade na realização de trabalhos que envolvem a motricidade fina (desenho).

**Domínio da expressão plástica**

As crianças têm dificuldade em realizar construções tridimensionais com materiais como o barro e a plasticina. - objetivar  
O recorte continua também a ser uma dificuldade observada em todo o grupo. Não será da expressão motora? -  
objetivar (até porque as crianças vão aprender a apertar os cordões)

**Domínio da matemática**

A B1 revelou dificuldades na associação de quantidades, notando-se que não tem assimilada a noção de quantidade quando são trabalhados conjuntos.

A S2 apresenta dificuldades em diferenciar as formas geométricas. A S2 e a P identificam o círculo como “roda” não compreendendo o porquê de o círculo não se poder chamar roda.

**Domínio da linguagem oral e escrita**

O AM continua a revelar dificuldade em dialogar, em comunicar com o restante grupo quando em atividades orientadas. Algumas crianças do grupo não têm interesse em comunicar, em partilhar saberes com os colegas, nomeadamente o AM, o B2, a S2.

**Interesses evidenciados****Área do Conhecimento do Mundo**

O grupo voltou a demonstrar interesse por conhecer os animais da savana, como o leão, a girafa, o hipopotamo. O J, o

JA, o DF, imitam animais várias vezes em atividades de jogo espontâneo.

O J3, analisando os animais que estavam colocados no avião, referiu: “gostava de poder brincar com os animais de África”.

O grupo tem vindo a pronunciar interesse pelos vulcões, como são, o que acontece nos vulcões, em imagens apresentadas referiram poder ser vulcões. Sobre uma das imagens a A referiu “não pode ser um vulcão porque tem gelo. E os vulcões não podem ter gelo porque lançam fogo”.

Uma vez que, como forma de motivação, exploramos com as crianças que nesta semana teríamos várias profissões, como oleiro, pintor de tecidos e construtor, as crianças referiram querer ter mais profissões. A S, referiu “que profissões vamos ter para a semana?”.

Interesse em conhecer novos países de África, quando o JA em atividade de jogo espontâneo no avião construído referiu “chegamos ao egipto, vamos conhecer este país”.

#### **Área da Expressão e Comunicação:**

##### **Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita**

O grupo revela um grande interesse por livros, uma vez que trazem quase diariamente livros de casa e questionam se os podemos ler e explorar com eles.

Outro interesse evidenciado foi na exploração de filmes, quando o DF proferiu “parece que estamos no cinema”.

##### **Domínio da expressão plástica**

Interesse em explorar diferentes materias, quando foi apresentado o barro, sendo que ficaram muito motivados por poderem experimentar algo novo. Questionaram também se poderiam voltar a trabalhar com areia.

##### **Domínio da expressão motora**

Pedem diariamente para realizar jogos de movimento.

### **Resultados de aprendizagem evidenciados**

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

Através da exploração da história do *Heffalump*, as crianças compreenderam que devem ser amigos uns dos outros, sem conflitos, que se devem ajudar mutuamente.

Ao explorar os blocos lógicos, o DF, o JA, a S revelaram capacidades de negociar com os restantes colegas, de partilhar as peças e de as trocar.

Na alteração da área das construções, as crianças mostraram compreender as regras negociadas para a manutenção da área.

#### **Área do Conhecimento do mundo**

Tanto com o barro, como com os panos, as crianças compreenderam que estes, estavam relacionados com as tradições de África.

#### **Área da Expressão e Comunicação:**

##### **Domínio da Linguagem oral**

O grupo mostrou ser capaz de dialogar em grande grupo, apresentar ideias, dar a sua opinião. Nas construções com os blocos lógicos foram capazes de verbalizar o que viam nas construções realizadas.

##### **Domínio da expressão plástica**

A motivação para moldar barro foi evidente, isso levou a que tentassem criar objetos do quotidiano. No entanto,

algumas crianças do grupo como o J4 e o AM apresentaram dificuldade em criar algo em 3D.

No espaço que ficou livre nos panos depois do desenho da sequência, as crianças revelaram autonomia em decorá-los e criatividade.

A maioria do grupo revelou autonomia no desenho das figuras geométricas. Apenas o J, a P e o AM apresentaram dificuldades no desenho, particularmente no triângulo.

A A, na realização de um desenho livre, afirmou: “vou fazer uma casa, já sei que formas preciso, é um quadrado e um triângulo”.

Ao realizarem o registo das construções dos blocos lógicos, as crianças apresentaram dificuldades em conseguir desenhar literalmente o que tinham construído. A S, o B2 a C utilizaram as formas para delinear na folha de registo.

#### **Domínio da matemática**

O grupo conseguiu seriar, na pintura dos panos, entendendo a sequência e que figuras teriam de colocar depois para dar continuidade à mesma.

Todo o grupo consegue identificar claramente as formas geométricas, exceto a S2.

As características presentes nos blocos lógicos foram bem identificadas pelo grupo.

#### **Domínio da expressão dramática**

O AM e o B2, em atividade de jogo espontâneo foram capazes de improvisar um teatro de fantoches, verbalizando falas de diferentes animais.

Há relação destas evidências com os objetivos da semana anterior: continuem

**Objetivos de Desenvolvimento:**

- Fomentar o desenvolvimento da capacidade de partilha e respeito pelo outro;
- Potenciar o desenvolvimento da linguagem verbal;
- Promover o desenvolvimento do conhecimento da cultura africana; e o conhecimento dos animais?
- Incentivar para o reconhecimento da importância ajudar o outro;
- Promover o desenvolvimento do conhecimento de aspetos físicos sobre os vulcões;
- Incentivar ao reconhecimento da importância do rigor científico; devem reformular o objetivo (interessa saber-se o processo)
- Promover o desenvolvimento da capacidade de orientação espacial.

**PLANO DE AÇÃO**

|          | <b>SEGUNDA-FEIRA</b> | <b>TERÇA-FEIRA</b> | <b>QUARTA-FEIRA</b> | <b>QUINTA-FEIRA</b> | <b>SEXTA-FEIRA</b> |
|----------|----------------------|--------------------|---------------------|---------------------|--------------------|
| <b>M</b> |                      |                    |                     |                     |                    |

|                  |  |  |  |  |   |
|------------------|--|--|--|--|---|
| A<br>N<br>H<br>Ã | <sup>1</sup> Acolhimento   | <sup>1</sup> Acolhimento   | <sup>1</sup> Acolhimento   | <sup>1</sup> Acolhimento   | <sup>1</sup> Acolhimento  |
|                  | Higiene<br>Lanche<br>Higiene   | Higiene<br>Lanche<br>Higiene   | Higiene<br>Lanche<br>Higiene   | <sup>9</sup> Sessão de expressão motora<br><br>Higiene<br>Lanche<br>Higiene                        | Higiene<br>Lanche<br>Higiene  |
|                  | <sup>2</sup> Sessão de Expressão Musical                                 | <sup>5</sup> Exploração da história "Aprender a apertar os sapatos"      | <sup>7</sup> Diálogo de sensibilização para o projeto de recolha de bens para crianças | <sup>11</sup> Experiência sobre as diferentes granulometrias da areia vulcânica e da areia amarela | <sup>13</sup> Sessão de cinema "Madagáscar 2"                             |
|                  | <sup>3</sup> Exploração dos registos realizados com formas geométricas.  | <sup>10</sup> Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala | <sup>10</sup> Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala.              | <sup>10</sup> Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala.                          | <sup>10</sup> Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala. |
|                  | <sup>10</sup> Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala | Tempo de arrumação   | Tempo de arrumação   | Tempo de arrumação   | Tempo de arrumação  |
|                  | Tempo de arrumação   |  |  | Tempo de arrumação   |   |

|                                  |   |  |   |  |   |
|----------------------------------|---|--|---|--|---|
| <b>T<br/>A<br/>R<br/>D<br/>E</b> | <b>Higiene<br/>ALMOÇO<br/>Higiene<br/>Repouso<br/>Higiene<br/>Lanche<br/>Higiene</b>  |  |   |  |   |
|                                  | <p><sup>4</sup>Exploração da área das construções</p> <p><sup>10</sup>Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala.</p> <p>Tempo de arrumação</p> | <p><sup>6</sup>Atar cordões em molde de sapatilha construído pelas crianças.</p> <p><sup>10</sup>Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala.</p> <p>Tempo de arrumação</p> | <p><sup>8</sup>Apresentação do projeto de recolha de bens às restantes salas.</p> <p><sup>10</sup>Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala.</p> <p>Tempo de arrumação</p> | <p><sup>12</sup>Experiência de flutuação com a pedra Pomes</p> <p><sup>10</sup>Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala.</p> <p>Tempo de arrumação</p> | <p><sup>14</sup>Exploração dos animais presentes no filme</p> <p><sup>10</sup>Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala.</p> <p>Tempo de arrumação</p> |

### **Recursos Pedagógicos:**

- **Gestão do Grupo:**

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

- **Gestão do Espaço:**

- Área do acolhimento: 1, 2, 5, 7, 14
- Todas as áreas: 10
- Mesas de trabalho: 3, 6, 11, 12
- Espaço polivalente: 9, 13
- Área das construções: 4
- Sala dos 3 e dos 5: 8

- **Gestão dos Materiais:**

- 2- Quadro de presenças;
- 6- Registos realizados, blocos lógicos;
- 7- Cones de plástico, tampas, rolos de cartão, pneus, madeiras;
- 8- Livro: “Aprender a apertar os sapatos” de Yoko Books;
- 9- Moldes de sapatos, cordões;
- 9- Imagens colocadas no avião com crianças descalças;
- 10- Assistente técnica caracterizada de habitante de África;
- 16- Peneiros, areia amarela, areia vulcânica, cartolina para registo, lupas, cartas de planificação;
- 17- Pedra Pomes, tina de vidro, 2L de água, cartas de planificação;

- 18- Filme: “Madagáscar 2”, cadeiras, bilhetes com letra e número, cartões para identificação da fila e número da cadeira;  
19- Imagens dos animais.

**Áreas de conteúdo e domínios predominantes:**

Área de formação pessoal e social – 1, 3, 4, 7, 8, 10

Área do Conhecimento do Mundo – 4, 7, 11, 12, 14

Área de expressão e comunicação

- Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita- 5, 8, 13, 14
- Domínio da matemática- 3, 11, 12, 13
- Domínio da expressão musical – 2
- Domínio da expressão motora – 6, 9

**Responsável pela dinamização das Atividades:**

Joana Pinto (J)

Cátia Meireles (C)

Tânia Silva (T)

## Anexo VI- Guião de pré-observação

### Guião de pré-observação da prática pedagógica supervisionada

**Instituição cooperante:** Infantário Monfortinhos de Real  
**Orientador cooperante:** Joana Pinto **Sala:** 4 anos  
**Díade:** Cátia Meireles e Tânia Silva  
**Data da observação:** 17/04/2013

**Formatado:** Sublinhado

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

No decorrer do desenvolvimento do projeto de sala a temática de preservação do ambiente várias vezes tem sido referenciada. Assim, considerámos importante abordar a reciclagem com as crianças para que percebam como poderemos ajudar nessa preservação, iniciando a separação do lixo tanto em suas casas, como na escola.

Associado ao referido pretendemos trabalhar o jogo com o grupo, uma vez que crianças como o

**[MN1] Comentário:** Como? Evidências/ exemplos (e.g. verbalizações das crianças)

DF, JA, J3, B1, não conseguem respeitar e aceitar regras de jogo, bem como realizar jogos em equipa.

### **Atividade pedagógica**

A atividade iniciará com um diálogo sobre o que é a reciclagem e os ecopontos existentes para realizar a separação do lixo. Esse diálogo será acompanhado pela demonstração de imagens relacionadas com a temática. Posteriormente as imagens serão colocadas em cartolinas com as respetivas cores dos ecopontos. Seguidamente será apresentado o jogo de estafetas, como será realizado e as regras que terão de ser cumpridas. O grupo de crianças terá de jogar em equipas, sendo que o testemunho é o lixo que terá de ser colocado no ecoponto correspondente.

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

Área da formação pessoal e social

Área do conhecimento do mundo

Área da expressão e comunicação

- domínio da linguagem oral

- domínio da expressão motora

**[MN2] Comentário:** E saber hábitos das crianças, ou outros, em diferentes contextos!

- domínio da plástica

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

- Incentivar o reconhecimento da importância da reciclagem para a preservação do ambiente;
- Promover o desenvolvimento de conhecimentos relativos à reciclagem;
- Fomentar o desenvolvimento de respeito pelas regras de jogo e trabalho em equipa;
- Promover o desenvolvimento da motricidade global;
- Promover situações de diálogo entre o grupo e a equipa educativa;
- Fomentar o interesse em comunicar;
- Favorecer o progressivo domínio da linguagem.

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

A parte inicial da atividade, o diálogo, será realizada em grande grupo, na rodagem de grande grupo, para que todas as crianças participem e possam visualizar as imagens reais dos ecopontos e resíduos que serão impressas e plastificadas. O diálogo iniciará com uma breve

**[MN3] Comentário:** É uma estratégia

**[MN4] Comentário:** Que critério/s para a apresentação sequenciada de cada imagem?

As imagens e cartolinas serão colocadas no chão, no centro do círculo?

contextualização sobre o que foi abordado relativamente à importância de preservar o ambiente e os conhecimentos prévios que o grupo possui em relação à temática da reciclagem. Para orientar o diálogo, a formanda Cátia Meireles colocará algumas questões, tais como:

- O que é a reciclagem?
- O que podemos reciclar?
- Que ecopontos conhecem?
- O que se coloca no ecoponto verde?
- O que se coloca no ecoponto amarelo?
- O que se coloca no ecoponto azul?
- O que se coloca no ecoponto vermelho? Que nome lhe é atribuído?

As imagens mencionadas anteriormente irão passar de criança para criança, enquanto decorre o diálogo, e posteriormente colocadas em três cartolinas que serão afixadas na sala quando forem construídos os ecopontos para fazer a separação do lixo. As imagens serão coladas de acordo com o ecoponto e cor da cartolina. A colagem será feita pelas crianças.

Relativamente à concretização do jogo de estafetas, este será realizado no espaço exterior, no pátio, onde estarão dispostos ~~3~~ três postos com três caixotes do lixo, com a respetiva cor dos

**[MN5] Comentário:** Como será realizada a transição e motivação?

ecopontos. As crianças serão distribuídas por 3 equipas, sendo o grupo constituído por 18 crianças, cada equipa terá 6 elementos. A formanda Cátia Meireles terá em consideração o número de elementos para não criar um compasso muito extenso de espera, uma vez que poderá provocar a dispersão das crianças.

O jogo realizar-se-á da seguinte forma: serão colocados 3 postos de caixotes de lixo (um para cada equipa). No local de partida estará colocado o lixo e o primeiro elemento terá de escolher um objeto e deslocar-se até ao posto, tendo de colocar o objeto no respetivo ecoponto. Após a realização da separação terá de voltar ao local de partida para que a segunda criança da sua equipa avance e concretize a prova. Cada criança das respetivas equipas só poderão iniciar as provas sempre que o seu colega regresse ao local de partida, passando assim o testemunho.

Todas as crianças terão a oportunidade de realizar o jogo pelo menos duas vezes. No primeiro momento terão de se deslocar em marcha acelerada (correr). Assim que todas as equipas terminarem a sua primeira prova, uma nova ordem de deslocação será referida pela formanda Cátia Meireles. Essa estará relacionada com a passagem de obstáculos (cones ou pneus).

No final da atividade as crianças serão organizadas em grande grupo, no espaço exterior e verificar-se-á se realizaram de forma correta a separação, consolidando deste modo os

**[MN6] Comentário:** Como?

**[MN7] Comentário:** Até dez por extenso

**[MN8] Comentário:** Quem realizou estes caixotes e recolheu o material a reciclar; que preocupações tiveram?

Não haverá qualquer marcação no chão?

**[MN9] Comentário:** Como?

conhecimentos adquiridos.

**Recursos:** 12 caixas de cartão pintadas de acordo com as cores dos ecopontos, resíduos de lixo (garrafas de vidro, boiões de vidro, jornais, revistas, caixas de papel ou cartão, sacos de compras, embalagens de leite e de iogurte, latas); cones, pneus; imagens reais dos 4 ecopontos; imagens de resíduos orgânicos e inorgânicos; 3 cartolinas (verde, amarela e azul), cola.

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

No diálogo a dificuldade que pode surgir é a dispersão das crianças para outros assuntos, uma vez que a formanda irá contextualizar com o que já foi desenvolvido, no âmbito do projeto de sala. Neste sentido é importante conduzir o diálogo para a temática a abordar. As questões serão o ponto encadeador desse momento. Se as crianças mostrarem interesse em comunicarem todas ao mesmo tempo, a formanda terá de ter em atenção as regras de comunicação, levantar a mão e só depois dar a palavra e dizer que só falam na sua vez, tal como **terem** de estar com atenção ao que as outras crianças dizem. Uma outra dificuldade está relacionada com a demonstração das imagens, pois ao passar de criança para criança poderá induzir para diálogos paralelos sobre o que estão a visualizar. Assim sendo, será importante mudar a estratégia e

**[MN10] Comentário:** e.g. perguntar se não querem ouvir o/a colega

colocar as imagens num local visível para todos, no centro da roda, por exemplo, depois de a formanda as mostrar.

Por fim, uma última dificuldade que a formanda poderá confrontar-se é de as crianças não perceberem como terão de jogar em equipa. Nesta situação será crucial a formanda demonstrar como têm de fazer com o auxílio do par pedagógico.

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

- A capacidade de desenvolver a atividade, tendo em conta as intervenções de cada criança;
- A forma como se resolve os conflitos, caso existam, durante o jogo;
- A forma como se tenta criar a motivação, quando as crianças começam a ficar desmotivadas;

**[MN11] Comentário:** a chegada ao espaço exterior e a criação dos grupos não serão momentos frágeis?

**[MN12] Comentário:** Como espera resolvê-los?

## Anexo VII- Lista de figuras



Fig.1- Aprendizagem da música indígena



Fig. 2- Aprendizagem da dança indígena



Fig. 3- Aprender a reciclar



Fig.4-Jogo de estafetas “Vamos reciclar”



Fig.5- Visualização dos tecidos típicos de Angola



Fig.6- Confeção dos panos de Angola



Fig.7- Exploração dos materiais vulcânicos



Fig. 9- Concretização da experiência “A pedra mágica”

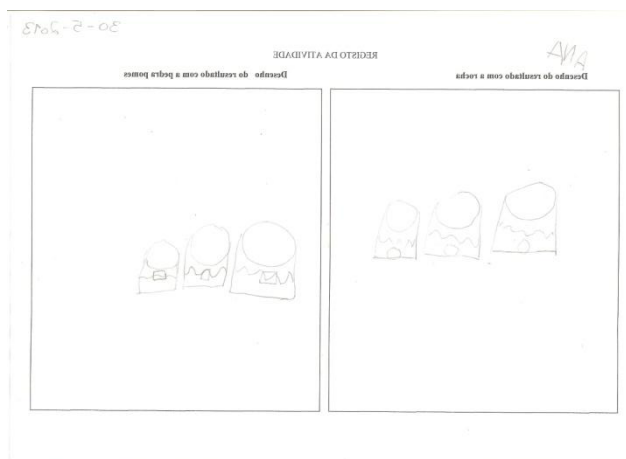


Fig.10- Registo Gráfico da experiência “A pedra mágica”



## Anexo VIII- Grelha de avaliação de grupo

| Avaliação geral do grupo <sup>1</sup> |            |                             |                                  |              |                  |                     |                    |                     |   |  |   |                               |
|---------------------------------------|------------|-----------------------------|----------------------------------|--------------|------------------|---------------------|--------------------|---------------------|---|--|---|-------------------------------|
| Indicadores                           | Atitudes   |                             |                                  |              |                  | Domínios essenciais |                    |                     |   |  |   | Observações/Comentários       |
|                                       | Autoestima | Auto-organização iniciativa | Curiosidade e desejo de aprender | Criatividade | Ligação ao mundo | Motricidade Fina    | Motricidade grossa | Expressão artística | Desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita | Pensamento lógico, conceitual e matemático | Compreensão do mundo físico e tecnológico |                               |
| Nomes                                 |            |                             |                                  |              |                  |                     |                    |                     |   |  |   |                               |
| AM                                    | 2          | 2                           | 2                                | 2            | 3                | 4                   | 4                  | 3                   | 4   | 2  | 3   | O AM é uma criança que revela |

<sup>1</sup> A avaliação será feita de 1 a 5, sendo que 5 é Excelente, 4 Muito bom, 3 Bom, 2 Suficiente, 1 Insuficiente

|    |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|--|
|    |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  | <p>pouca autoestima, sendo muito reservado. Evidencia, de forma pouco clara, interesse pelas diversas atividades, deste modo, necessita de ser bastante estimulado para tomar iniciativa de participação e de lhe ser dada mais atenção e oportunidade de destaque nos diálogos.</p> |
| A2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 3 | 4 | <p>O A2 é uma criança que revela bastante facilidade</p> |  |

|    |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
|    |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | em interagir como outro. Possui uma linguagem clara e é bastante questionador. Tem muito interesse por atividades que envolvam a descoberta. Contudo necessita de ser mais estimulado ao nível do pensamento lógico matemático. |   |
| AC | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3   | A AC é a criança mais nova do grupo, completou apenas 4 anos, em março. Integra-se sem dificuldade alguma no grupo, |

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | revelando capacidades cognitivas, comportamentais para acompanhar o restante grupo. Apresenta ainda algumas limitações no que concerne à compreensão de certos fenómenos físicos, uma vez que o seu pensamento ainda carece de bastante simbolismo e por vezes não identifica algo se o objeto está ausente. |
| B | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 5 | 3 | 2 | 2 | 2 | A B é uma criança  |



|    |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
|    |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | apresentando uma ótima capacidade de reação. Ao longo do tempo foram desencadeados diversos estímulos, contudo não se mostraram suficientes. Pode-se afirmar que a curiosidade neste período final esteve bastante presente em relação aos assuntos relativos ao conhecimento do mundo. |
| B1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | O B1 é uma criança com uma  |



|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | recorrendo aos fantoches ou ao assumir personagens de séries animadas televisivas. |
| C | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 4 | 3 | A C é uma criança bastante motivada para a realização de determinadas atividades, nomeadamente tudo o que está relacionada com música, expressão motora, dramatizações. Revela grande interesse pela leitura de livros. O |  |

|    |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
|    |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | comportamento é a maior dificuldade evidenciada pela C, apesar de gostar de partilha com os colegas, por vezes não mostra respeito quer por eles como pelos materiais presentes na sala de atividades. |
| DF | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | O DF é uma criança que revela uma capacidade de raciocínio lógico-matemática bastante desenvolvida, compreende fenómenos   |

|    |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
|    |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | científicos relacionados com o meio físico. No entanto, a sua dificuldade relaciona-se com o seu comportamento, o que o faz, por vezes, perder certas aprendizagens. |
| DL | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | O DL é uma criança com bastante curiosidade no que concerne ao conhecimento do mundo. Mostra compreender a cientificidade de aspectos                                |

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|--|
|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  | relacionados com o meio-físico. Revela-se questionador e capaz de respeitar a opinião do outro.  |
| F | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 3 | 3 |  | O F mostra-se bastante curiosidade em relação aos países. É a temática que mais interesse lhe suscita. Não apresenta qualquer dificuldade na interação e na interajuda com o outro, respeitando a opinião e partilhando. |

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| J | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | <p>A J é uma criança bastante reservada e ao longo deste tempo, foi uma conquista muito significativa conseguir a sua confiança. É muito afetuosa mas apenas com as pessoas que lhe são mais próximas. Apresenta algumas dificuldades no campo da linguagem oral, se bem que pelo acompanhamento terapêutico observou-se uma melhoria significativa. Na</p> |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|

|    |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
|    |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | expressão global também evidência ainda algumas dificuldades e é uma criança que necessita de bastante motivação no âmbito da criatividade e da auto-organização e iniciativa, pois se vir que não consegue fazer algo não revela um esforço por conseguir. |
| J1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | O J1 apresenta dificuldades maioritariamente a nível motor.   |

|    |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
|    |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | Necessita de ser bastante estimulado, para além do aspeto frisado, na criatividade, e para o cumprimento de regras de saber-estar, principalmente no saber esperar pela sua vez de falar e ouvir o outro |
| JA | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | O JA é uma criança que revela bastantes conhecimentos em relação a várias temáticas, nota-se que existe uma predisposição para   |

|    |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
|    |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | o querer aprender. Todavia precisa de ser muito estimulado para o desenvolvimento de capacidades de partilha, respeito pelo outro, um trabalho mais específico na área de formação pessoal e social. |
| J3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 5 | 3 | 2 | 2 | 3 | O J3 necessita de ser acompanhado na aquisição de métodos de saber-estar, pois revela um comportamento pouco adequado em determinadas  |

|    |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
|    |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | <p>situações, não respeitando ordens que são dadas. embora tenha este comportamento é uma criança muito afetuosa e revela interesse por saber e conhecer aspetos físicos e ligados ao mundo.</p> |
| J4 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | <p>O J4 é uma criança que apresenta dificuldades em vários parâmetros, talvez por não ter acompanhado o grupo e o trabalho desenvolvido durante quatro</p>                                       |



|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|---|
|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  | O J4 também foi uma grande conquista a sua confiança, uma vez que apenas começou a frequentar a escola no mês de maio.  |
| L | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 5 | 4 | 3 | 3 |  | A L é uma criança que revela interesse em conhecer, não apresenta dificuldades na área de formação pessoal e social, pelo contrário evidencia interesse em querer ajudar os amigos. Revela grande aptidão |

|    |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
|    |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | para jogos de expressão dramática.   |
| P  | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 2 | 2 | A P é uma criança bastante afetuosa e que por vezes tem dificuldade em estar concentrada por causa dessa característica. Revela interesse por conhecer. Não consegue ainda gerir os conflitos que lhe surgem, recorrendo sempre à ajuda dos adultos. |
| S1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | A S1 é uma criança que não evidencia muito interesse em  |

|    |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
|    |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | querer aprender, quando tem de fazer algum trabalho, não mostra capacidade de organização, iniciativa e criatividade, tendo o adulto que acompanhar o que está a fazer. A S1 necessita de ser estimulada ao nível da concentração. |
| S2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 | 4 | A S2 é uma criança bastante curiosa em relação a tudo o que a rodeia, revela uma linguagem clara conseguindo   |

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | expressar os seus desejos e emoções. Evidencia especial interesse pelas expressões artísticas, principalmente pela música, representação e dança.                       |
| T | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 3 | 2 | 5 | 5 | O T mostra um grande interesse por construções e tudo o que envolve o raciocínio lógico conceptual e matemático. Evidencia conhecimentos profícuos em relação a algumas |



## Anexo IX- Circular enviada para os pais, no âmbito do projeto de recolha de bens.

Olá Pais,



No âmbito de um projeto de sensibilização que está a ser desenvolvido em parceria com as salas dos 3, 4 e 5 anos, vimos por este meio pedir a vossa ajuda para as crianças carenciadas de África. Gostaríamos, assim de apelar à **recolha de roupas e jogos/brinquedos** a entregar nesta instituição para posteriormente seguir para África através da *Cruz Vermelha*.

Muita obrigada pela cooperação,

As estagiárias: Ana Rita Craveiro

Cátia Meireles

Erica Almeida

Esmeralda Rocha

Inês Paulo

Tânia Silva

## Anexo X- Narrativa individual

7 de março de 2013

A manhã de 7 de Março iniciou com o acolhimento das crianças na sala quer as que estão no acompanhamento às famílias quer das que vão chegando com os pais. Noto que por parte de alguns pais ainda não existe um sentimento de confiança e de interação para comigo e para com a Tânia, este facto poderá ser justificado por ainda só lá estarmos à três semanas e não nos encontrarem diariamente.

Antes de se sentarem nas mesas para lancharem, as crianças vão realizar atividades de jogo espontâneo para as diferentes áreas, contudo algumas são chamadas pela educadora para terminarem os trabalhos do dia anterior. Considero importante as crianças terminarem os seus trabalhos antes de serem iniciadas novas atividades, todavia questiono-me se não seria mais relevante estabelecer um diálogo em situação de grande grupo para que pudessem relatar factos que aconteceram no dia anterior ou até mesmo expressarem as suas curiosidades. Este momento normalmente acontece na hora do lanche que decorre entre as 9:30 e as 10:00. Se nestas idades é fulcral, atendendo à área de formação pessoal e social, inculcar hábitos de saber-estar, como por exemplo não falar com a boca cheia de comida, ao quererem comunicar não compreendem essa norma de postura à mesa.

À quinta feira é dia de sessão de expressão motora, o grupo é dividido em dois subgrupos para realizar a sessão mas neste dia o professor não veio dar aula, então foi possível terminar o lanche mais cedo e finalizar os convites para o dia do pai. Posteriormente, exploramos a história que tinha sido trabalhada: “Meninos de Todas as Cores” para que as crianças que faltaram durante a semana anterior, a AC e a J2 ficassem a par do que estava a ser abordado, neste caso os continentes e especificamente nesta semana o continente americano, contextualizando assim o que iríamos fazer.

Tendo em conta que a leitura tinha sido realizada na semana anterior, pensei que o grupo fosse sentir alguma dificuldade em recordar a história, no entanto

“a capacidade de visionar acontecimentos passados e futuros liberta as crianças mais novas de uma vida exclusivamente no presente, e abre-lhes portas para brincadeiras imaginativas e para a criação de símbolos. Pelo facto de as crianças [em idade] pré-escolar serem capazes de formar imagens mentais, as suas acções, pensamentos e sentimentos, são influenciados pela relação entre aquilo que na realidade vê e aquilo que podem lembrar ou antecipar” (Hohmann e Weikart, 1997, p.475).

As crianças identificaram as personagens da história, associaram o continente do qual eram oriundas sem apresentar dificuldade em relação à Ásia, o que não se verificou na semana anterior pois não a conseguiam identificar.

Após o diálogo estabelecido foi mostrado um vídeo que retratava as tradições, costumes e vestuários dos índios uma vez que é uma das populações que está presente em todo o continente americano, apesar de terem diferentes formas de habitação, vestuário e alimentação. Esse vídeo foi um recurso utilizado para de seguida ser explorado. Quando questionadas relativamente ao continente em que existiam os índios, grande parte do grupo conseguiu identificar, com a excessão do B1 que referiu que era o continente Africano. Foi necessário mostrar ao B1 o planisfério e relacionar novamente os continentes às cores dos meninos da história, associando também o auxiliar ao continente de onde é oriunda, já que veio de Angola que pertence à África.

Desde a primeira semana que tenho observado atentamente as características de cada criança e em específico o B1, é uma criança que por vezes fica apática e não fala, por mais que se questione não dá resposta ficando estático a olhar para a educadora ou para quem esteja a confrontá-lo com alguma situação. No entanto, em situação de jogo espontâneo com o grupo não evidencia qualquer dificuldade de interação e diálogo. Senti necessidade de questionar a educadora se o B1 estava a ser acompanhado, mencionou que não uma vez que os pais consideravam que o seu desenvolvimento estava a decorrer normalmente. O B1 é uma criança que em situação de atividade quando interage não estabelece um diálogo sobre o que está a ser abordado, no entanto à dias em que não interage e a expressão apática cobre-lhe o rosto parecendo que está ausente de tudo o que se está a fazer. Espero futuramente conseguir dar resposta ao comportamento do B1 começando talvez por interagir mais com ele em situações de jogo espontâneo para perceber melhor o que provoca as evidências relatadas.

As crianças ficaram bastante motivadas com o que visualizaram, ocorrendo pedidos, nomeadamente do DF, JA e C, para verem novamente o vídeo.

Depois da atividade e do momento de higiene, dirigimo-nos com as crianças para o almoço. Uma incidência ocorreu que fez com que tivesse de chamar a atenção de uma das crianças. A SB faltou ao respeito à Tânia, no momento em que lhe pediu para se sentar direita à mesa e comer a sopa. Depois de ver o sucedido dirigi-me à beira da SB e questioneei-a sobre o que tinha feito, ela respondeu que não se tinha passado nada. Insisti e disse que tinha visto o que fez referindo que devemos repetir toda a gente e que quando nos pedem para estarmos bem sentados à mesa e não estarmos a brincar, temos de obdecer. Tenho verificado que algumas crianças do grupo, a SB e o J3, por exemplo, não respeitam a minha autoridade ou a da Tânia, penso que falta um diálogo sobre o papel que representamos na sala, quer pela nossa parte quer por parte da educadora. O diálogo com a SB foi importante para que tivesse a noção do erro e não voltasse a repetir.

Depois da hora de almoço, seguiu-se o repouso e quando as crianças acordaram auxiliiei na rotina diária de higiene e do lanche. No momento seguinte, as crianças voltaram para a sala e iniciámos com eles a elaboração das tiaras de Índios, que serão necessárias para a atividade do dia seguinte. Permitimos que as crianças escolhessem como iriam decorar a sua tiara: o desenho, os materiais de pintura e as cores a usar. No meu ponto de vista é crucial dar à criança “a possibilidade de fazer escolhas e de utilizar o material de diferentes maneiras, que incluem formas imprevistas e criativas” (OCEPE, 1997, p.37), para que seja envolvida no sentido responsabilização. Nesta atividade a principal dificuldade que percecionei foi ao pintar, não conseguirem pintar dentro dos contornos que tinham desenhado e crianças como o J3 apresentarem dificuldades a pintar com marcador, pois não tem noção de que se deve pintar sempre para o mesmo lado. Seria interessante e importante futuramente trabalhar a pintura com diferentes recursos, pincéis, marcadores, lápis, tintas de óleo para que as crianças fiquem familiarizadas com estes e saberem as diferenças na pintura.

## Anexo XI- Narrativa colaborativa

### 1ª Narrativa Colaborativa

**Episódio observado:** Aprendizagem de música indígena e respetiva coreografia

**Data:** 08-03-2013

| Comentário da observadora<br><b>Tânia Silva</b>   | Comentário da observada<br><b>Cátia Meireles</b>  | Comentário da educadora cooperante<br><b>Joana Pinto</b>   |
|---|---|--|
| <p>Esta atividade surgiu partindo do interesse que as crianças demonstraram pelos costumes e tradições dos índios, uma vez que estamos a explorar o continente americano.</p> <p>Ao promover esta atividade estabeleceram-se como objetivos promover o desenvolvimento da educação musical: potenciar capacidades de escuta e de canto; potenciar o desenvolvimento da expressão motora: dança; e promover o desenvolvimento da motricidade global <u>(podia ser mais específico)</u>.</p> <p>A Cátia iniciou a atividade através de um</p> | <p>Recorrendo à metodologia de projeto que pressupõe “a escuta atenta do educador acerca dos interesses, motivações, interrogações e dificuldades das crianças” (Kilpatrick <u>data</u>, citado por Vasconcelos,1998 <u>pág.</u>), a atividade, tal como referido pela Tânia Silva, foi delineada de acordo com os interesses e curiosidades do grupo, em relação às tribos indígenas, nomeadamente as danças.</p> <p>Durante o diálogo estabelecido, no início da atividade, percebi que as crianças adquiriram os <u>"novos"</u> conhecimentos transmitidos através do vídeo, uma vez que mencionaram vários aspetos relacionados com as tradições e costumes</p> | <p>A atividade observada (aprendizagem de música indígena e respetiva coreografia) foi pensada e planeada para responder à curiosidade das crianças acerca das tribos indígenas da Amazónia. Sendo a dança uma prática muito presente e característica destes povos, e tendo em conta o interesse do grupo por este tipo de dinâmicas, fazia todo o sentido proporcionar-lhes esta experiência.</p> <p>A Cátia começou a atividade com um diálogo em grande grupo, questionando as crianças sobre um vídeo que</p> |

|  |   |   |
|--|---|---|
| <p>diálogo, para proceder ao levantamento dos conhecimentos prévios das crianças relativamente às danças indígenas, uma vez que as crianças no dia anterior visualizaram um vídeo sobre os índios, que referia/<u>demonstrava algumas destas</u> danças, e o porquê de estes realizarem esses rituais.</p> <p>Posteriormente a este diálogo, seguiu-se o ensino da letra da música que as crianças iriam interpretar. Para isso, a Cátia foi dizendo a letra da música frase por frase, para as crianças repetirem, ainda antes de introduzir o ritmo e a coreografia. Foi importante começar inicialmente apenas com a letra e não introduzir logo a coreografia, sendo que “é mais fácil para as crianças concentrarem-se, ou nas palavras, ou nos gestos, em vez de se centrarem em ambos em simultâneo” (Hohmann &amp; Weikart, 2009, p. 671).</p> <p>Refletindo sobre o observado nesta etapa da atividade, constatou-se que as crianças começaram a dispersar,</p> | <p>indígenas, reforçando as danças, relacionando as <u>guizeiras</u> por elas construídas com as <u>guizeiras</u> usadas pelos índios numa das danças visualizadas. Fomentar o diálogo permitiu desenvolver a capacidade de comunicação e a interação das crianças em grande grupo.</p> <p>Após o diálogo e como exposto pela Tânia Silva, comecei por ensinar <u>vs. explorar</u> a letra da música, frase a frase. Poderia ensinar a música toda, uma vez que as crianças “retiram um especial prazer em serem capazes de cantar canções inteiras” (Hohmann &amp; Weikart, 1997, p. 669). Contudo, refletindo antes da ação constatei que seria mais profícua a aprendizagem da letra frase a frase, até porque estava a ensinar uma letra com uma linguagem específica indígena.</p> <p>Durante esta tarefa verifiquei que as crianças começavam a mostrar desinteresse, pois estando focada em que memorizassem a letra pedi para que repetissem os versos várias vezes. Refletindo após a ação, compreendi que nem todas as crianças estão</p> | <p>visualizaram no dia anterior. Considero que houve preocupação em contextualizar a atividade e em ouvir o grupo de crianças. No entanto, é importante haver um maior controlo do rumo que o diálogo toma. É essencial deixar as crianças refletir e opinar sobre as temáticas que estamos a trabalhar, mas cabe ao adulto o papel de orientador. O adulto deve ser capaz de tirar partido das situações imprevistas e intervir quando necessário, caso contrário o diálogo pode seguir rumos pouco proveitosos e a aprendizagem fica comprometida. O tempo destinado ao diálogo é igualmente importante, pois um diálogo muito demorado, torna-se enfadonho e pouco estimulante para as crianças cujo poder de concentração é ainda diminuto.</p> <p>De seguida a Cátia apresentou a letra da música de forma faseada (frase por frase), utilizando</p> |
|--|---|---|

|   |   |   |
|---|---|---|
| <p>pois passaram muito tempo na repetição das frases e estas começaram a perder o interesse, pois não estava a surgir nada de novo. Isto levou a que posteriormente houvesse menos tempo para a realização da dança, que foi a parte que estas se sentiram mais motivadas.</p> <p>No ensino da coreografia, a Cátia levou as crianças a associar os gestos à respetiva parte da música, ainda sem o áudio de fundo, apenas as crianças a cantarem.</p> <p>Algumas crianças revelaram dificuldades nos movimentos e perante essa situação, a Cátia incentivou e deu maior apoio a essas crianças, voltando a explicar e a exemplificar, verificando se estas estavam agora a conseguir fazer.</p> <p>Por fim realizou-se a dança com o áudio original a acompanhar. Aqui surgiu uma nova dificuldade, pois a música que estava a acompanhar as crianças na realização da dança revelou-se demasiado rápida para que as</p> | <p>motivadas de igual modo para a aprendizagem das letras das músicas e que na altura em que é ensinada nem “todas saberão as palavras, mas virão a aprendê-las mais tarde ou mais cedo” (Hohmann &amp; Weikart, 1997, p. 670).</p> <p>Pelo contrário, na aprendizagem da coreografia que, como a Tânia Silva referiu, consistiu na associação de gestos aos versos da música, o grupo mostrou bastante interesse para realizar a dança. Deste modo, posso afirmar que o grupo estava motivado (<u>evidências...</u>), na medida em que a motivação, por definição, “ocorre quando as pessoas agem de determinada maneira pelo facto de a ação lhes trazer uma satisfação ou prazer pessoal (Arends, 1995, p. 556).</p> <p>O ensino da dança indígena permitiu o desenvolvimento da motricidade global (<u>porquê? - seria necessário evidenciar e qualificar resultados das crianças individualmente e em grupo</u>), correspondendo, assim, a um dos objetivos traçados para a atividade. Na parte inicial da música, o instrumental, as crianças estavam em roda a fazerem</p> | <p>como recurso a sua própria voz. Depois introduziu os gestos e só por último usou o rádio e acompanhou a música com gestos. Nesta parte da atividade, penso que seria mais motivante para o grupo se a Cátia tivesse apresentado logo a música indígena e respetiva coreografia. As crianças gostam de desafios e é importante incitá-las. Considero que a repetição das frases se tornou um pouco maçador e pouco estimulante. É fulcral dar tempo às crianças, para assimilar os conteúdos e é igualmente importante proporcionar-lhes momentos de prazer. Uma criança motivada, satisfeita aprende melhor e mais rápido. A Cátia teve perceção disso mesmo e na realização da coreografia o grupo mostrou-se muito mais motivado. Quando lhes foi proposto acompanhar a música do rádio, as crianças tiveram alguma dificuldade em acompanhar o ritmo,</p> |
|---|---|---|

|  |   |   |
|--|---|---|
| <p>crianças conseguissem fazer a coreografia acompanhando o áudio.</p> <p>Por forma a ultrapassar este obstáculo, teve então lugar a reflexão na ação, por parte das estagiárias, uma vez que esta “surge associada ao modo como se lida com problemas da prática profissional (...) descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções” (Oliveira &amp; Serrazina, 2002, p. 4).</p> <p>Através desta reflexão, mostrou-se necessário alterar a estratégia, e cantar e dançar sem a música de fundo. Apenas se utilizava a primeira parte da música, só instrumental, para as crianças andarem em roda, e depois, quando a música parava, é que as crianças realizavam a coreografia da música enquanto cantavam.</p> <p>Nesta parte da atividade o grupo demonstrou bastante motivação, pois, como já <del>t</del>inhamos observado noutras situações, todo o grupo gosta bastante de dança. Assim, o interesse das mesmas pela atividade foi</p> | <p>o grito dos índios e a andarem em passo acelerado. Nos dois primeiros versos com os membros superiores, gesticulavam de acordo com o esquema traçado por mim e pela Tânia Silva, em consonância com o ritmo da música. E nos versos finais, além dos membros superiores as crianças tinham de executar dois batimentos nos membros inferiores. Assim sendo, para a coreografia todas as partes do corpo eram necessárias o que possibilitou a “tomada de consciência dos diferentes segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações” (OCEP, 1997, p.58).</p> <p>Neste sentido, observando cada criança prestei atenção às dificuldades relacionadas com a execução dos gestos. Algumas crianças mostraram essa dificuldade, perante esses casos voltei a exemplificar a coreografia, gesto a gesto, como referiu a Tânia Silva, incentivando as crianças e acompanhando-as até conseguirem concretizar a tarefa.</p> <p>Como já foi relatado pela Tânia Silva, após a</p> | <p>mas a Cátia respondeu positivamente à dificuldade do grupo sendo capaz de arranjar uma alternativa. Considero importante alertar para a preparação dos recursos a utilizar e para a qualidade dos mesmos (o ritmo da música era bastante acelerado e o volume não era o melhor). É importante que o adulto se certifique da qualidade dos materiais, pois eles influenciam diretamente o desenvolvimento da atividade e condicionam o seu resultado.</p> <p>Da parte da tarde, a Cátia repetiu a atividade, mas desta vez, as crianças usaram adereços (tearas e roupas indígenas) e tiveram possibilidade de fazer pinturas faciais. Estes adereços, permitiram criar um ambiente mais real e promotor de maior divertimento. Neste caso, considero que os recursos utilizados foram um forte aliado para a motivação das crianças. O resultado</p> |
|--|---|---|

|   |  |   |
|---|--|---|
| <p>evidente, uma vez que “o nível de interesse que [as crianças] têm por uma tarefa (...) está certamente associado com a sua motivação” (Arends, 1995, p.126).</p> <p>Uma vez que houve pouco tempo para a realização da dança e canto conjunta, foi necessário voltar à atividade noutra altura, nomeadamente da parte da tarde, onde realizamos com as crianças as pinturas faciais e colocamos umas vestes e a teara! que cada um construiu e voltamos a colocar a música e a realizar a dança indígena.</p> <p><u>Podia enquadrar melhor a atividade; é bom ser crítica e avaliar as estratégias, mas não avalia o desenvolvimento das crianças quanto aos objetivos</u></p> | <p>aprendizagem dos gestos e ao fazer a articulação com a música gravada, surgiu um obstáculo que nos levou a refletir no momento da ação. Considero que a estratégia utilizada revelou-se uma mais valia até porque levou a que as crianças usassem da sua memorização para recordarem e cantarem a música.</p> <p>Refletindo, no momento, após a ação, com o par pedagógico, e perspetivando uma ação futura, tomámos como aprendizagem que devemos ter em atenção os recursos a utilizar, neste caso em específico o ritmo das músicas.</p> <p>Como já apontado pela Tânia Silva, foi necessário voltar a concretizar a atividade da parte da tarde, o que do meu ponto de vista se tornou uma mais valia. Não só porque possibilitou criar um cenário <del>indígena</del><u>indígena</u>, com as roupas e pinturas faciais, para além de ter ainda a tenda, mas também, porque permitiu a consolidação das aprendizagens efetuadas de manhã - <u>podia retomar o conceito de projeto e como este será desenvolvido.</u> Assim, o que mencionei</p> | <p>foi muito positivo, as crianças divertiram-se e foram capazes de cantar enquanto acompanhavam a música com gestos. O facto de voltar à atividade mais tarde foi uma mais-valia para as crianças e também para a Cátia que teve oportunidade de testemunhar a importância de dar tempo às crianças para compreenderem os conteúdos abordados, e a importância de saber parar em vez de persistir numa estratégia que não está a resultar conforme pretendido.</p> <p>Para terminar, acredito que a Cátia tirou uma grande lição do papel do adulto. Segundo Weikart (1995, p.1) “O papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela acção.” (Weikart, 1995, p.1).</p> |
|---|--|---|

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | <p>acima de que as crianças podem não saber na altura da aprendizagem a letra das músicas mas a seu tempo saberão, foi constatado. Da parte da tarde as crianças já sabiam a letra, não foi necessário voltar a ensinar verso a verso.</p> <p>No que diz respeito à minha interação com as crianças, considero que inicialmente estava um pouco apreensiva pelo facto de estar a ser observada, mas à medida que a atividade ia decorrendo, a atitude de confiança e de interação com o grupo intensificou-se. Tentei sempre adequar o tom de voz e transmitir, constantemente, reforços positivos, no decorrer da atividade.</p> <p><u>Que relação com a mobilização e construção dos seus saberes?</u></p> |  |
|--|--|--|

### Referências Bibliográficas:

Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Mac Graw-Hill

DEB /ME. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, (1.ª Ed.).

Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança 5ª Edição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

Vasconcelos, T. (1998). *Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa*. In Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar. ME-DEB-NEPE, 124-158

O itálico é no título do livro

Anexo XII- Grelha de avaliação intermédia sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO  
 2012-2013

AVALIAÇÃO SOBRE OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

**COMPETÊNCIA-CHAVE** Mobilizar os saberes científicos, pedagógicos e culturais na conceção, desenvolvimento e avaliação de um projeto curricular, à luz de modelos conceituais adequados e rigorosos que fomentem o trabalho intelectual dos sujeitos da aprendizagem.

Nota explicativa: A – Excelente; B – Muito Bom; C – Bom; D – Suficiente; E – Insuficiente

| DOMÍNIO DA OBSERVAÇÃO   |   |             |   |   |   |   |   |
|---|---|-------------|---|---|---|---|---|
| Competências  | Dimensões   | Observações | A | B | C | D | E |
| Desenvolver sistematicamente a observação participante sobre os contextos, processos e resultados de aprendizagem das crianças. | Revela conhecimentos teóricos e de enquadramento legal que fundamentam a observação.  |             |   |   |   | X |   |
|   | Observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades, capacidades e interesses da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem. |             |   |   | X |   |   |
|   | Regista regularmente e de forma sistematizada, os dados recolhidos através da observação.   |             |   |   | X |   |   |
|   | Recolhe informação sobre o contexto educativo, familiar e meio sociocultural.   |             |   |   | X |   |   |
|   | Pratica adequadamente a auto e hetero-observação sobre/com todos os atores do processo.   |             |   |   |   | X |   |

| DOMÍNIO DA PLANIFICAÇÃO  |  |             |   |   |   |     |
|--|--|-------------|---|---|---|-----|
| Competências   | Dimensões  | Observações | A | B | C | D E |
| Planificar e avaliar a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens integradas das crianças.                 | Revela saber de currículo da educação pré-escolar e dos conteúdos dos vários domínios do saber.  |             |   |   |   | X   |
|  | Planifica a ação educativa de forma congruente com os objetivos do projeto curricular de sala.   |             | X |   |   |     |
|  | Planifica a ação educativa recorrendo a estratégias e recursos diversificados.   |             |   |   | X |     |
|  | Articula adequadamente objetivos, estratégias e avaliação.   |             |   |   |   | X   |
| Planifica atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares. | Planifica integrando as propostas das crianças e as situações imprevistas.   |             |   |   |   | X   |
|  | Planifica atividades integradas e integradoras que promovam a diferenciação pedagógica., sustentadas no conhecimento das crianças e no contexto educativo. |             |   | X |   |     |

| DOMÍNIO DA AÇÃO  |  |             |   |   |   |   |   |
|--|--|-------------|---|---|---|---|---|
| Competências   | Dimensões  | Observações | A | B | C | D | E |
| Organizar adequadamente o ambiente educativo para a interação pedagógica intencional.  | Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular.   |             |   | X |   |   |   |
|  | Organiza e gere o tempo respeitando princípios de regularidade e de flexibilidade.   |             |   |   | X |   |   |
| Fomentar o desenvolvimento de relações positivas e capacitantes com as crianças, de modo a promover nestas segurança afetiva e predisposição para as aprendizagens.                    | Revela saber pedagógico na comunicação verbal e não verbal com as crianças (sensibilidade, estimulação e autonomia).   |             |   |   | X |   |   |
|  | Desenvolve atividades recorrendo a estratégias diferenciadas, incentivando o desenvolvimento da curiosidade e autonomia da criança.  |             |   |   | X |   |   |
| Desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica que atendam à diversidade e à Inclusão.  | Promove o envolvimento da criança em projetos, incentivando processos democráticos de negociação, experimentação e cooperação.   |             |   |   | X |   |   |
|  | Integra e estimula situações de jogo espontâneo das crianças.  |             |   | X |   |   |   |
| Ativar recursos existentes na comunidade, por forma a enriquecer o desenvolvimento do currículo na Educação de Infância.   | Evidencia iniciativa nos processos de construção de parcerias com a família e comunidade, valorizando a instituição educativa enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural, conferindo relevância educativa à realidade natural/ambiental e sociocultural, próxima e alargada. |             |   |   |   | X |   |
|  | Evidencia interações pedagógicas de natureza colaborativa com todos os atores da equipa e do centro educativo.   |             |   |   | X |   |   |
| Desencadear ações de envolvimento familiar no processo de ensino e de aprendizagem das crianças que promovam, de forma equilibrada, o seu desenvolvimento afetivo, social e cognitivo. | Evidencia interações pedagógicas de natureza colaborativa com todos os atores da equipa e do centro educativo.   |             |   |   | X |   |   |
|  | Revela uma postura democrática, ética e deontológica adequada na interação pedagógica com todos os atores do processo de ensino e de aprendizagem.   |             |   |   | X |   |   |

| DOMÍNIO DA REFLEXÃO   |  |             |   |   |   |   |   |
|---|--|-------------|---|---|---|---|---|
| Competências  | Dimensões  | Observações | A | B | C | D | E |
| Problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida. | Pratica sistematicamente a reflexão sobre, na e para a ação, identificando os pontos críticos do seu trabalho.   |             |   |   | X |   |   |
|   | Mobiliza para a reflexão os referentes teóricos e legais adequados à construção dos saberes sobre a prática.   |             |   |   | X |   |   |
|   | Manifesta uma postura indagadora e crítica sobre a prática pela problematização das questões emergentes.   |             |   |   | X |   |   |
|   | Aceita e articula criticamente, com pares e formadores, diversos pontos de vista, valores, saberes e crenças na perspetiva da co construção do saber profissional.                 |             |   |   |   | X |   |
|   | Avalia reflexivamente o processo de ensino e aprendizagem/formação, perspetivando a melhoria da qualidade educativa/formativa, considerando princípios de responsabilidade social. |             |   |   |   | X |   |

Porto, 12 de abril de 2013

Cátia Reis

Formando/a

Educador/a cooperante

Supervisor/a da ESE

Equipa de estagiários/as

Anexo XIII- Grelha de avaliação final sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO  
2012-2013

AVALIAÇÃO SOBRE OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

**COMPETÊNCIA-CHAVE** Mobilizar os saberes científicos, pedagógicos e culturais na conceção, desenvolvimento e avaliação de um projeto curricular, à luz de modelos conceituais adequados e rigorosos que fomentem o trabalho intelectual dos sujeitos da aprendizagem.

Nota explicativa: A – Excelente; B – Muito Bom; C – Bom; D – Suficiente; E – Insuficiente

| DOMÍNIO DA OBSERVAÇÃO   |   |             |   |   |        |   |   |
|---|---|-------------|---|---|--------|---|---|
| Competências  | Dimensões   | Observações | A | B | C      | D | E |
| Desenvolver sistematicamente a observação participante sobre os contextos, processos e resultados de aprendizagem das crianças. | Revela conhecimentos teóricos e de enquadramento legal que fundamentam a observação.  |             |   |   | X<br>+ |   |   |
|   | Observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades, capacidades e interesses da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem. |             |   |   | X<br>+ |   |   |
|   | Regista regularmente e de forma sistematizada, os dados recolhidos através da observação.   |             |   | X |        |   |   |
|   | Recolhe informação sobre o contexto educativo, familiar e meio sociocultural.   |             |   | X |        |   |   |
|   | Pratica adequadamente a auto e hetero-observação sobre/com todos os atores do processo.   |             |   |   |        | X |   |

| DOMÍNIO DA PLANIFICAÇÃO  |  |             |   |   |   |   |   |
|--|--|-------------|---|---|---|---|---|
| Competências   | Dimensões  | Observações | A | B | C | D | E |
| Planificar e avaliar a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens integradas das crianças.<br><br>Planifica atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares. | Revela saber de currículo da educação pré-escolar e dos conteúdos dos vários domínios do saber.  |             |   |   | X |   |   |
|  | Planifica a ação educativa de forma congruente com os objetivos do projeto curricular de sala.   |             |   | X |   |   |   |
|  | Planifica a ação educativa recorrendo a estratégias e recursos diversificados.   |             |   | X |   |   |   |
|  | Articula adequadamente objetivos, estratégias e avaliação.   |             |   |   | X |   |   |
|  | Planifica integrando as propostas das crianças e as situações imprevistas.   |             |   |   | X |   |   |
|  | Planifica atividades integradas e integradoras que promovam a diferenciação pedagógica., sustentadas no conhecimento das crianças e no contexto educativo. |             |   |   | X |   |   |

| DOMÍNIO DA AÇÃO  |  |             |   |   |   |   |   |
|--|--|-------------|---|---|---|---|---|
| Competências   | Dimensões  | Observações | A | B | C | D | E |
| Organizar adequadamente o ambiente educativo para a interação pedagógica intencional.  | Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular.   |             |   | X |   |   |   |
|  | Organiza e gere o tempo respeitando princípios de regularidade e de flexibilidade.   |             |   |   | X |   |   |
| Fomentar o desenvolvimento de relações positivas e capacitantes com as crianças, de modo a promover nestas segurança afetiva e predisposição para as aprendizagens.                    | Revela saber pedagógico na comunicação verbal e não verbal com as crianças (sensibilidade, estimulação e autonomia).   |             |   | X |   |   |   |
|  | Desenvolve atividades recorrendo a estratégias diferenciadas, incentivando o desenvolvimento da curiosidade e autonomia da criança.  |             |   | X |   |   |   |
| Desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica que atendam à diversidade e à Inclusão.  | Promove o envolvimento da criança em projetos, incentivando processos democráticos de negociação, experimentação e cooperação.   |             |   |   | X | + |   |
| Ativar recursos existentes na comunidade, por forma a enriquecer o desenvolvimento do currículo na Educação de Infância.   | Integra e estimula situações de jogo espontâneo das crianças.  |             |   | X |   |   |   |
| Desencadear ações de envolvimento familiar no processo de ensino e de aprendizagem das crianças que promovam, de forma equilibrada, o seu desenvolvimento afetivo, social e cognitivo. | Evidencia iniciativa nos processos de construção de parcerias com a família e comunidade, valorizando a instituição educativa enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural, conferindo relevância educativa à realidade natural/ambiental e sociocultural, próxima e alargada. |             |   |   | X | + |   |
|  | Evidencia interações pedagógicas de natureza colaborativa com todos os atores da equipa e do centro educativo.   |             |   | X |   |   |   |
| Desenvolver ações facilitadoras da continuidade das aprendizagens e do desenvolvimento ao longo dos diferentes níveis de educação na infância.   | Revela uma postura democrática, ética e deontológica adequada na interação pedagógica com todos os atores do processo de ensino e de aprendizagem.   |             |   | X |   |   |   |

| DOMÍNIO DA REFLEXÃO   |  |             |   |   |   |   |   |
|---|--|-------------|---|---|---|---|---|
| Competências  | Dimensões  | Observações | A | B | C | D | E |
| Problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida. | Pratica sistematicamente a reflexão sobre, na e para a ação, identificando os pontos críticos do seu trabalho.   |             |   | X |   |   |   |
|   | Mobiliza para a reflexão os referentes teóricos e legais adequados à construção dos saberes sobre a prática.   |             |   | X |   |   |   |
|   | Manifesta uma postura indagadora e crítica sobre a prática pela problematização das questões emergentes.   |             |   | X |   |   |   |
|   | Aceita e articula criticamente, com pares e formadores, diversos pontos de vista, valores, saberes e crenças na perspetiva da co construção do saber profissional.                 |             |   | X |   |   |   |
|   | Avalia reflexivamente o processo de ensino e aprendizagem/formação, perspetivando a melhoria da qualidade educativa/formativa, considerando princípios de responsabilidade social. |             |   |   | X | 1 |   |

Porto, 17 de junho de 2013

*Cécilia Teixeira*

Formando/a

Educador/a cooperante

Supervisor/a da ESE

Equipa de estagiários/as

