

Ana Luísa Pereira Moreira

**Relatório de Estágio de
Qualificação Profissional
(Fase Intercalar do Estágio)**

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

Ana Luísa Pereira Moreira

Relatório de Estágio de Qualificação Profissional (Fase Intercalar de Estágio)

Relatório final de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO

Orientação

Prof.ª Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro

Prof. Mestre Carlos Jorge de Sá Pinto Correia

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

RESUMO

O presente relatório de estágio de qualificação profissional enquadra-se no âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Pré-Escolar, sendo nele explanado uma parte do processo de formação da mestranda, nomeadamente, o desenvolvimento de competências enquanto futura educadora de infância.

Essa mesma prática pedagógica desenvolveu-se com base em perspetivas construtivistas, sendo a criança um sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem. O sucesso desse mesmo processo e da qualidade da educação depende do papel do educador de infância. Por sua vez, este intervém com base no conhecimento de Modelos Curriculares para a Educação de Infância, enveredando por uma metodologia de investigação-ação.

O processo de investigação-ação, através do desenvolvimento dos seus ciclos e instrumentos, possibilita ao educador de infância ser capaz de compreender os seus conhecimentos, adotando uma postura questionadora, crítica e reflexiva antes do agir novamente. Assim, o objeto de investigação é a prática e os resultados da reflexão são reinvestidos na prática.

Em suma, a adoção de uma postura reflexiva e investigativa aliada ao saber pensar e agir nos contextos educativos com estratégias pedagógicas diferenciadas, à coconstrução de saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas e disseminação do seu impacto na transformação da educação e à problematização das exigências da prática profissional, apresentam-se como competências essenciais para a construção e desenvolvimento da profissionalidade enquanto educador de infância.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Investigação-ação; Prática Pedagógica Supervisionada

ABSTRACT

This internship report falls within the scope of the course Supervised Teaching Practice in Preschool Education, explained it being a part of the process of formation of the graduate student, in particular, the development of skills as future kindergarten teacher.

This same teaching practice was developed based on constructivist perspectives, while the child was an active subject in the teaching-learning process. The success of that process and the quality of education depends on the role of the early childhood educator. In turn, this involved knowledge-based Models of Curriculum for Early Childhood Education, embarking on a methodology of action research.

The process of action research, through the development of their cycles and tools, enables the kindergarten teacher to be able to understand their knowledge, adopting an inquiring, critical and reflective posture before acting again. Thus, the object of investigation is the practice and outcomes of reflection are reinvested in practice.

In short, adopting a reflexive stance and investigative allied with the knowledge to think and act in educational contexts with different pedagogical strategies; the co-construction of professional knowledge through research projects and dissemination practices for their impact on the transformation of education; and the problematization of the requirements of professional practice are presented as key competences for the construction and development of professionalism as kindergarten teacher.

Keywords: Preschool Education; Action inquiry; Supervised Teaching Practice

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo 1. Enquadramento Teórico Concetual	5
Capítulo 2. Caracterização Geral da Instituição de Estágio	21
Capítulo 3. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e resultados obtidos e apresentação de eventuais propostas de transformação.	27
Capítulo 4. Reflexão Final	55
Referências Bibliográficas	61

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexos Tipo A (em suporte papel)	66
Anexo A1 – Exemplos de Diário de Formação	67
Anexo A2 – Planificação Semanal	79
Anexos A3 – Guião de Pré-observação	87
Anexos A4 – Narrativa Colaborativa	71
Anexos A5 – Grelha de Avaliação Específica do Grupo de Crianças	103
Anexos Tipo B (em suporte digital)	
Anexos B1: Exemplos Do Diário de Formação	
Anexos B2: Planificações Semanais	
Anexos B3: Guiões de Pré-Observação	
Anexos b4: Narrativas Colaborativas	
Anexos B5: Grelhas de Avaliação Específica do Grupo	
Anexos B6: Planos Esquemáticos da Organização da Sala de Atividades	
Anexos B7: Registos Fotográficos	
Anexos B8: Recursos Pedagógicos	

LISTA DE ABREVIACÕES

JI – Jardim de Infância

MEM – Movimento da Escola Moderna Portuguesa

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PCG – Projeto Curricular de Grupo

UC – Unidade Curricular

OCEPE – Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escola

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular Prática pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar, integrada no plano de estudo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico emerge o presente relatório de estágio de qualificação profissional.

A elaboração deste mesmo relatório tem como objetivo primordial explicar a construção e desenvolvimento dos saberes profissionais para a Educação Pré-Escolar da mestranda através da responsabilização progressiva da ação educativa. Neste sentido, face ao término do período de prática pedagógica deverão ser evidenciadas determinadas competências, nomeadamente, a mobilização os saberes científicos, pedagógicos e culturais 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. Por sua vez, o saber pensar e agir nos contextos educativos com estratégias pedagógicas diferenciadas, visando responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da educação; bem como 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, serão competências que, igualmente, deverão ser demonstradas. Paralelamente, a coconstrução de saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas e disseminação do seu impacto na transformação da educação, junto da comunidade educativa e outros públicos; a par da problematização das 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, revelam-se igualmente

competências essenciais a desenvolver no âmbito desta Unidade Curricular (Ribeiro, 2012).

A mesma unidade curricular apresenta-se estruturada em sessões teórico-práticas e seminários, paralelas uma componente de estágio. Por sua vez, o estágio de qualificação profissional desenvolveu-se numa parceria formal entre a Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto e o Agrupamento de Escolas António Nobre. No caso em específico e que serve de base ao presente relatório, a prática pedagógica realizou-se na sala B do Jardim de Infância da Escola Básica das Antas, ao longo de dezasseis semanas, todas as quartas, quintas e sextas-feiras, sendo desenvolvido em díades de formação.

O presente relatório, tendo por base o trabalho desenvolvido ao longo desse período de prática pedagógica, encontra-se estruturado em diferentes capítulos. No primeiro capítulo relativo ao enquadramento teórico e concetual são explanados um conjunto de pressupostos teóricos e legais estudados com base em pesquisas autónomas e/ou orientadas e relativos ao contexto de Educação Pré-Escolar que visam a compreensão da ação da mestranda ao longo do período de prática pedagógica.

Num segundo capítulo é caracterizado o contexto educativo, no qual se desenrolou o período de estágio. No mesmo é apresentado e caracterizado o centro de estágio tendo em conta o agrupamento de escolas em que este está inserido, bem como o meio sociocultural. Por outro lado, é caracterizado grupo de crianças, assim como a sala de atividades e a equipa educativa.

No que concerne ao terceiro capítulo, este apresenta-se como a parte fundamental do presente relatório, incidindo sobre a descrição e análise das atividades desenvolvidas ao longo da prática pedagógica. Assim, são apresentadas atividades previamente selecionadas pela mestranda, analisando o seu impacto quer para o grupo de crianças quer para o processo de formação da mesma. De igual modo, a par da reflexão sobre essas mesmas atividades são apresentadas propostas de transformação.

No último capítulo emerge uma reflexão final do contributo da prática pedagógica supervisionada na Educação Pré-Escolar no desenvolvimento das competências profissionais.

Por forma a confrontar e a ilustrar informações desenvolvidas ao longo do relatório, após as referências bibliográficas, é apresentado um conjunto de anexos pré-selecionados pela mestranda referentes a um exemplar de cada instrumento desenvolvida pela mesma e pelo seu par de formação. O restantes anexos encontram-se disponíveis em suporte digital, num cd que acompanha o presente relatório.

CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCRETUAL

Neste capítulo será apresentada uma revisão bibliográfica de enquadramento ao trabalho desenvolvido no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada na Educação de Pré-Escolar. No decorrer da prática, a mestranda sustentou a sua ação pedagógica num conjunto de pressupostos teóricos e legais que, conseqüentemente, contribuirão para a formação de sua identidade profissional enquanto futura educadora de infância.

O conceito de Educação tem evoluído ao longo dos tempos, emergindo vários significados, não podendo ser vista numa só perspetiva, sendo encarada de várias formas, como uma necessidade de vida, função social, direção, crescimento e, sempre, sob um ponto de vista humano (Dewey,1994, citado por Maia, 2008).

O sistema educativo português, tal como definido na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, p. 3067), “é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”. No normativo legal em questão a educação pré-escolar, a educação escolar (ensino básico, secundário e superior) e a educação extra-escolar são apresentadas como estruturas que o sistema educativo português compreende.

No que concerne à Educação Pré-Escolar, esta surge como a primeira etapa da educação básica, “complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, [...] tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/97, p 670).

O desenvolvimento desta visão de escola nas famílias como um espaço complementar e necessário para os seus educandos é de facto um dos pilares da Educação Pré-Escolar. Neste sentido, a cooperação e criação de parcerias

com as famílias apresentam-se como imprescindíveis para o processo de formação e desenvolvimento das crianças. O papel do educador de infância surge, portanto, como um mediador entre escola e a família, sendo igualmente preponderante para o processo de formação e desenvolvimento da criança. Contudo, é de realçar que o princípio da responsabilidade de todos os profissionais de educação deve ser o interesse superior do educando, sendo o seu papel de elevada competência e de particular dever de exemplaridade.

O desenvolvimento do perfil de um educador de infância exige uma constante atualização de conhecimentos, de práticas, de estratégias e de reflexão, sendo necessário o constante desenvolvimento de estratégias que sustentem toda a prática, isto é, “assume-se como um profissional de educação [...] que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” (Decreto-Lei n.º 240/2001).

Considerando a educação como uma atividade humana, esta é uma prática de natureza ética uma vez que contém um objetivo social de grande dimensão, construindo diversos sentidos no ser humano. Toda a investigação educativa deve, portanto, ter como objetivo final as condições inerentes à criança. Neste sentido, a criança é o elemento fundamental de todo o processo pedagógico, no qual o educador deverá valorizar uma construção do conhecimento partindo do seu quotidiano e da realidade vivida. O objeto de investigação é a prática e os resultados da reflexão são reinvestidos na prática. A ação pedagógica do educador de infância deverá ser desenvolvida numa linha entre o real (o que é a educação) e o ideal (o que a educação poderia ser) para que seja possível construir possibilidades nos contextos.

Nesta linha de pensamento, o processo de investigação do docente caracteriza-se como um processo de investigação-ação, sendo esta “um vaivém entre a investigação e ação, pelo que os saberes construídos sobre e na acção são reinvestidos nessa acção, sendo necessária que em contexto educativo, seja feita pelos e com os professores” (Caetano, 2004 citado por

Ribeiro, 2012a). Na sua essência, tal como Altrichter afirma (1993, citado por Afonso, 2005, p.4), “a investigação-ação destina-se a ajudar professores a enfrentarem os desafios e problemas das suas práticas, e a concretizarem inovações de uma forma reflexiva”.

Face ao exposto, o educador de infância deve ter presente os eixos de ação e reflexão sempre em paralelo, adotando uma postura questionadora, crítica e reflexiva. Incorporando na sua prática o processo de investigação-ação, o educador centra-se num processo dinâmico e aberto que requer atividades de retorno cíclico. Assim, numa fase inicial, emerge o desenvolvimento da planificação, que deriva das necessidades a dar resposta, bem como dos objetivos e metodologias a utilizar, no sentido de orientar a ação. A ação demarca-se como uma outra etapa que deverá ser intencional e estrategicamente desenvolvida. Desta última etapa ocorre uma outra, a observação, sendo também de carácter avaliativo e possibilitando através da recolha de dados uma futura reflexão. A reflexão é, portanto, uma outra fase deste ciclo, podendo ser ajudada pela discussão entre membros, levando à reconstrução do significado da situação, sendo esta a base para uma nova planificação e continuação de um outro ciclo (Kemis,1988; McKenan, 1999; McNiff e outros 1996 cit. por Latorre cit. por Ribeiro, 2012b).

Contudo, a investigação-ação que requer a participação de grupos, no processo de reflexão e de diálogo dos participantes e observadores apresenta-se como uma estratégia de desenvolvimento profissional privilegiado para os docentes, sendo um importante fator indutor de comportamentos e de ideias, propiciando um clima de aprendizagem profissional com base no entendimento da prática por forma a facilitar a compreensão e transformação da mesma prática (Gimeno & Gómez, 1995, citado por Ribeiro, 2012a).

Considerando o Decreto-Lei n.º 241/2001, é da responsabilidade do educador de infância conceber e desenvolver o respectivo currículo, “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projectos curriculares, com vista à construção de

aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, p. 5572). Por conseguinte, é através do desenvolvimento de várias fases, nomeadamente, de observação, planificação, ação, avaliação, comunicação e articulação que o educador de infância promove a intencionalidade do processo educativo (Silva, 1997).

O processo de observação, tal como Estrela (1994, p. 29) afirma esta representa a “primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada”, essencial no trabalho de um educador bem como um pilar na formação de um docente. Este exige um constante esforço, visto que o conceito de observação não se restringe à mera perceção, implicando uma série de operações de sensibilização e de concentração, de atenção, de comunicação e de discernimentos, dirigidas por uma intenção.

Este processo abarca um conjunto diversificado de formas e meios de observação, podendo ser caracterizado relativamente à situação ou atitude do observador; ao processo de observação; e ao campo de observação. Por sua vez, no que respeita à atitude do observador, a observação poderá constituir como participante, não participante distanciada, participada, intencional ou espontânea. Considerando o processo de observação desenvolvido, esta poderá ser caracterizada como sistemática, ocasional, naturalista, armada, desarmada, contínua, intermitente, direta ou indireta. Por último, a delimitação do campo de observação leva a que esta seja caracterizada como molar, molecular, verbal, gestual, individual ou grupal (Trindade, 2007; Estrela 1994).

Do processo de observação e recolha de informação emerge o processo de planificação, como forma de previsão sobre a futura ação a desenvolver por forma a atingir determinados objetivos que previamente definimos como essenciais. Nesta linha de pensamento “a planificação orienta a ação futura e por isso é um instrumento imprescindível” (Diogo, 2010, p.4).

Segundo o autor citado, a planificação é um instrumento político que incide sobre a realidade, significando optar, escolher entre diversas oportunidades e estabelecer prioridades. Caracteriza-se por uma estrutura

lógica e fundamentada que admite um conjunto de fases, nomeadamente, avaliação das necessidades; análise da situação e estabelecimento de prioridades; selecção de objectivos; selecção e organização dos conteúdos; definição das estratégias de ensino; plano de avaliação (*Idem*).

A definição de estratégias implica um processo de tomada de decisões conscientes e intencionais de acordo com as necessidades das crianças na sua diversidade e unicidade, conteúdos curriculares e finalidades preconizadas pelos mesmos, por forma a constituírem um conjunto de acções com uma organização sequencial lógica e com procedimentos diversificados (Font, 2007; Roldão, 2009). É neste linha de pensamento que o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas se desenvolve, isto é, o educador de infância considerando as características individuais e níveis de desenvolvimento que cada criança de encontra realiza uma “selecção apropriada de métodos de ensino adequadas às estratégias de aprendizagem de cada aluno em situação de grupo” (Cadima *et al*, 1997, p. 14). Neste sentido, o educador deve consciencializar-se de importância do desenvolvimento de uma educação baseada na diferenciação dos estilos de aprendizagem, partindo sempre da identificação e da valorização das competências mais evidenciadas pelas crianças. De acordo com a Reorganização Curricular do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 6/2001), o objetivo da docência deve ser a garantia de uma educação de base para todos, implicando conceder uma particular atenção às situações de exclusão e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como as mesmas se processam, independentemente da sua origem étnica, religiosa, cultural e linguística.

Contudo, o processo de planificação é um processo de flexibilização e de colaboração (Diogo, 2010). Ao considerar o carácter flexível da planificação salienta-se o ajuste desta às circunstâncias do desenrolar da ação educativa, uma vez que é no decorrer deste momento que emergem imprevistos que devem ser superados através do processo de reflexão na ação. Por outro lado, o processo de planificação envolve o trabalho em equipa, isto é, um momento

de reunião em torno de um projeto comum, cuja realização passa por diversas formas de acordo e de cooperação Perrenaud (2000). Trabalhar em equipa é, portanto, uma questão de competências e pressupõe a convicção de que a colaboração é um valor profissional e um “princípio articulador e integrador da ação, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação” (Hargreaves, 1998, p. 277).

Para que o processo educativo proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas para as crianças, é importante que exista um rigoroso planeamento do que é realizado no contexto, implicando a reflexão e avaliação sobre as intenções educativas, prevendo e organizando experiências de aprendizagem. Avaliar, numa perspetiva formativa, assume-se como uma reflexão acerca dos efeitos da ação educativa, a partir da observação de cada criança e do grupo, reconhecendo a pertinência e sentido das oportunidades educativas. Segundo o Despacho-normativo n.º 1/2005 a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, possibilitando uma recolha sistemática de informações que, após uma análise, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens. Refere-se, portanto a uma identificação e problematização de questões emergentes da prática educativa, identificando potencialidades e dificuldades.

Neste sentido, o desenvolvimento de instrumentos que permitam uma “avaliação e monitorização contínuas no decurso da experiência de jardim de infância configuram-se como uma abordagem mais fidedigna e respeitadora do desenvolvimento e aprendizagem das crianças” (Portugal&Laevens, 2010, p.10).

O educador infância poderá basear-se em instrumentos que lhe possibilitam refletir e avaliar as suas ações no sentido de as melhorar numa futura intervenção. A Escala de Empenhamento do Adulto de Ferre Lavers (1993) poderá constituir-se um instrumento de grande eficácia na avaliação do processo educativo, considerando a interação adulto-criança. Para além disto, verifica-se uma correlação muito forte entre a qualidade da intervenção

do adulto com a qualidade da aprendizagem da criança. Entenda-se por empenhamento o conjunto de características que influenciam a competência do adulto em motivar, promover e envolver a crianças no processo de aprendizagem. Face ao isto, as ações são determinadas em conformidade com a sensibilidade, a estimulação e a autonomia salientadas no comportamento do docente. A sensibilidade equipara-se à atenção e cuidado que o adulto demonstra para com o bem-estar emocional da criança. Por sua vez, a estimulação representa o modo como o adulto concretiza a sua intervenção e, por fim, a autonomia caracteriza-se pelo grau que o adulto faculta à criança para experimentar, emitir juízos, escolher atividades e expressar as suas ideias e opiniões (Bertram & Pascal, 2009).

Transversal aos processos enunciados anteriormente está o processo de reflexão, uma vez que um profissional de educação deve refletir sobre as suas práticas, baseando-se na experiência, na investigação e em outros recursos que lhe permitam avaliar o seu desempenho profissional (Decreto-Lei n.º 240/2001). Este processo engloba três fases cruciais segundo Schön – reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. A primeira etapa ocorre durante a prática e a segunda depois do acontecimento. A reflexão sobre a reflexão na ação permite ao profissional progredir no seu desenvolvimento e construir a sua forma pessoal de conhecer. Esta última etapa remete para uma reflexão orientada para a ação futura compreendendo novos problemas e descobrindo novas soluções. Neste sentido, o educador deve fazer uma reflexão sobre o processo educativo por forma a recolher informação correta e autêntica sobre a sua ação, as razões da sua ação e as consequências dessa ação levando a uma prática reflexiva e meditativa (Oliveira & Serrazina, 2002).

Por forma a auxiliar esse processo de reflexão e tendo em conta o período de prática pedagógica supervisionada, poderão ser desenvolvidas um conjunto de estratégias, nomeadamente, a construção e desenvolvimento de um diário de formação, bem como o desenvolvimento de uma reflexão partilhada através da elaboração de narrativas colaborativas.

Neste sentido, o diário de formação apresenta-se como uma estratégia que parte da “observação reflexiva das práticas, da contextualização dos saberes adquiridos (em processos de formação/supervisão ou outros) ou de processos investigativos vivenciados” (Vieira & Moreira, 2001, p. 42), contribuindo para que a prática ganhe sentido. Como tal, o desenvolvimento desta estratégia possibilita o desenvolvimento de “aprendizagens de construção de práticas críticas” (*Ibidem*), dado a expressão e análise de determinadas situações, ações e/ou vivências do foro individual das práticas de ensino-aprendizagem, da avaliação e da formação.

Paralelamente, as narrativas colaborativas desenvolvidas em contexto de prática pedagógica supervisionada promovem o exercício da reflexão partilhada entre os pares de formação e o docente cooperante. Neste sentido, as narrativas colaborativas evidenciam-se como uma importante estratégia formativa, assumindo uma função indagatória. O processo de escrita equipara-se ao processo de reflexão sobre a ação, uma vez que permite um recuar no tempo, recupera acontecimentos passados e distanciados, possibilitando um reposicionamento do educador face à ação, pelo “efeito de espelho”. (Vieira & Moreira, 2011). Nesta linha de pensamento, a construção das mesmas possibilita o desenvolvimento de um autoconhecimento e um alterconhecimento através da compreensão do significado que cada um atribui à ação do outro, o modo como pensa e interpreta a experiência vivida, favorecendo a transformação da ação profissional assente numa epistemologia praxeológica (Sá-Chaves, 2003 cit. por Ribeiro & Moreira, 2007).

A prática pedagógica não se desenvolve apenas através da ativação dos processos explanados anteriormente, esta tem de considerar as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que por sua vez apresentam-se como “um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Silva, 1997, p. 13). Perante isto, é concedido ao educador autonomia para conceber e desenvolver o respetivo currículo. Tal

como é referenciado no mesmo documento, o desenvolvimento curricular deverá ter em conta: os objetivos gerais decretados pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar; a organização do ambiente educativo que sustente o trabalho curricular e a sua intencionalidade; as Áreas de Conteúdo como referências gerais de concretização da ação educativa; a continuidade educativa; e a intencionalidade educativa.

Por outro lado, essa mesma prática educativa poderá basear-se em diferentes modelos curriculares. Segundo Zabalza (2003, p. 86 citado por Maia, 2008, p. 33) um modelo de curricular é “um esquema simplificado das dimensões que, a partir de uma dada posição teórica, se identificam com os eixos fundamentais em torno dos quais se articulam as restantes componentes de ensino”. Constituindo, portanto, um importante instrumento de mediação entre a teoria e a prática do educador de infância.

Atualmente, os modelos pedagógicos para a educação de infância fundamenta-se em teorias específicas de aprendizagem e/ou desenvolvimento da criança. Neste sentido, são identificáveis modelos que se regem numa linha comportamentalista, definindo objetivos que se centram nas competências académicas, outros que se regem numa linha essencialmente construtivista, com objetivos centrados no desenvolvimento dos processos cognitivos (*Idem*).

Centrando o olhar numa linha construtivista torna-se relevante destacar alguns modelos curriculares que sustentam a ação pedagógica da mestranda, nomeadamente, High/Scope, Reggio Emilia e Movimento da Escola Moderna (MEM).

De índole construtivista, o modelo curricular High/Scope “apoia-se extensivamente no trabalho cognitivo-desenvolvimentista de Jean Piaget (1969, 1970) e seus colaboradores, bem como na filosofia de educação progressiva de John Dewey” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 21). Nesta perspetiva construtivista, o desenvolvimento da criança é descrito em estádios sequenciais. Por sua vez, o desenvolvimento representa a finalidade da educação, como tal, a criança é o centro do processo educativo, sendo

necessário considerar o nível de desenvolvimento em que esta se encontra e apoiar o seu percurso para o estágio seguinte. É da responsabilidade do educador estimular o desenvolvimento intelectual da criança ao longo da sua infância, através de um ambiente educativo propício à aprendizagem pela ação, bem como através de experiências várias e ajudando-as a reflectir sobre as mesmas com recurso a questões que estimulem essa reflexão (Spodek e Brown, 2002, citado por Maia, 2008).

A aprendizagem pela ação, as interações, o contexto de aprendizagem, a rotina diária e a avaliação emergem como elementos estruturantes do modelo curricular High/Scope, numa lógica que coloque a criança no centro da construção da sua autonomia (Mesquita-Pires, 2007).

Como supracitado anteriormente, a criança é encarada como um agente ativo, construindo o seu próprio conhecimento do mundo através de ações e interações que estabelece - aprendizagem pela ação - a criança age, coloca questões, resolve problemas, criando as suas próprias estratégias. Esta aprendizagem pela ação depende, igualmente, das interações que a criança estabelece, sendo de destacar a interacção adulto-criança, uma vez que, “a extensão com que os adultos apoiam as iniciativas das crianças e compreendem as suas acções determina o sucesso desta abordagem pedagógica” (Maia, 2008, p. 34).

No que respeita ao contexto de aprendizagem, o modelo curricular High/Scope, coloca grande ênfase no planeamento da estrutura da jardim de infância e na selecção dos materiais apropriados. Na organização do espaço, verifica-se uma divisão em áreas de interesse específico possibilitando a visibilidade e, também, a locomoção entre as mesmas por forma a permitir “à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, 2012, p. 83-84). Deste modo, a organização de um espaço bem definida e um agrupamento coerente e acessível de materiais (variados, estimulantes e promotores de uma responsabilização, partilhada por todas as crianças), bem como a sua etiquetagem concede à criança autonomia quer ao nível das suas escolhas

quer, posteriormente, ao nível da arrumação. Contudo e considerando a organização do espaço como elemento potencializador de uma aprendizagem ativa, esta não se apresenta de carácter fixo, sendo motivo de alterações de acordo com as necessidades e interesses das crianças.

No currículo High/Scope a aprendizagem ativa é sustentada na criação e planeamento de rotinas diárias, através de uma estrutura flexível que possibilita “às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e [dando-lhes] um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 8). Inerente a esta rotina está o processo planear-fazer-rever, ou seja, é concedido à criança a oportunidade de expressar a sua intenção, concretizá-la e refletir sobre a mesma, viabilizando a aquisição de competências de regulação da sua ação.

Neste sentido, o conhecimento da rotina diária, sendo ela constante, estável e, conseqüentemente, previsível para a criança, promove a sua autonomia, uma vez que permite à criança sequenciar acontecimentos e organizar-se progressivamente de forma a adquirir maior independência do adulto (Oliveira-Formosinho, 2012). Em paralelismo

“Enquanto as áreas de interesse (...) proporcionam uma estrutura para o espaço físico que as crianças usam nos ambientes High/Scope, a rotina diária oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia (...) para permitir às crianças construírem as suas ações sobre os seus planos, interesses e talentos” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 224).

Face ao exposto, o educador apresenta-se como um elemento de apoio, organizando o tempo, o espaço, os materiais e as experiências, observando e interpretando as ações das crianças por forma a sustentar futuras propostas educativas de acordo com os interesses e necessidades das crianças. Este colabora na construção de situações que provoquem o choque cognitivo da criança, isto é, situações que desafiem o seu pensamento e encorajando as mesmas (Oliveira-Formosinho, 2012). A organização do espaço apresenta-se como potencializador de uma aprendizagem ativa quer para a criança, quer para o educador permitindo “uma consonância entre as mensagens verbais e

as não verbais, uma coerência entre o currículo explícito e o implícito, uma facilitação das suas propostas” (*Idem*, p.85).

Nesta linha construtivista do desenvolvimento da criança emerge um outro modelo curricular, Reggio Emilia, que tal como modelo caracterizado anteriormente aposta na aquisição de novos conhecimentos através de acções sendo acompanhada pela promoção do planeamento e pelo desenvolvimento da capacidade de abstracção por parte das crianças (Maia, 2008).

Em Reggio Emilia as relações e as interações, bem como a comunicação entre crianças, professores e pais e com a restante comunidade em geral, assumem-se como elementos a considerar no desenvolvimento da criança, isto é, “a criança é conceptualizada como ativa, competente, construindo o seu conhecimento no âmbito de uma rede de interações que estabelece (...) com quem interage na escola, na família, na comunidade” (Lino, 2012, p. 118).

As famílias desempenham um papel ativo podendo estar a par do processo de desenvolvimento dos seus educandos, bem como contribuir para o mesmo, participando na ação educativa, expondo as suas ideias, experiências e conhecimentos e debatendo sobre as mesmas (Maia, 2008).

“um dos pilares do modelo de Reggio Emilia é o sentimento e a vivência de comunidade educativa, onde os professores e as famílias constituem uma equipa de trabalho, cooperando e colaborando para conseguir um atendimento de melhor qualidade para as crianças. A aprendizagem processa-se de forma bilateral e recíproca entre as crianças, professores e famílias, em que todos aprendem com todos” (Lino, 2012, p.111).

Importa, ainda, realçar o papel que a estética assume em Reggio Emilia, existindo uma preocupação com a beleza e harmonia dos espaços. Nos diversos espaços, os materiais apresentam-se como diversificados e organizados harmoniosamente, por uma determinada lógica e acessível às crianças em diversos armários ou prateleiras. Paralelamente a estes, as paredes constituem um elemento importante e com uma função pedagógica, isto é, “servem de espaço temporário ou permanente de exposição da

documentação que as crianças [,famílias] e os professores produzem no âmbito das experiências e projectos que realizam” (Lino, 2012, p.123).

Importa, ainda, referir que o modelo curricular Reggio Emilia segue a metodologia da investigação como principal fonte de descoberta e construção do conhecimento considerando que a escola deve ser flexível, respondendo às necessidades, ideias e interesses das crianças e valorizando a expressão pela arte dando a possibilidade de cada criança construir e comunicar as suas significações através de diferentes formas de linguagem (Mesquita-Pires, 2007).

Por sua vez, o modelo curricular Movimento Escola Moderna (MEM) influenciado pela pedagogia de Freinet, foi-se contextualizando em Portugal na linha de Vygostsky e de Bruner, evoluindo para uma perspetiva de desenvolvimento das aprendizagens (Maia, 2008).

A comunicação e a escuta são elementos centrais da pedagogia ativa que este modelo promove, sendo a escola vista “como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2012, p. 144). É através de práticas democráticas e de negociação que são tomadas decisões sobre as atividades, os meios, os tempos e as responsabilidades.

Nesta perspetiva democrática, os jardins de infância deste modelo curricular são constituídos por grupos de crianças, não por níveis etários, mas sim por várias idades no sentido de assegurar a heterogeneidade geracional e cultural, promovendo o respeito pelas diferenças individuais, a entreatajuda e colaboração entre as crianças e entre as crianças e adulto (*Idem*).

O espaço educativo encontra-se dividido em seis áreas básicas de atividades (biblioteca e documentação, oficina de escrita e reprodução, espaço da carpintaria e construções, laboratório de ciências, canto dos brinquedos e área central polivalente), que tentam reproduzir uma oficina de trabalho semelhante à dos adultos. Havendo uma preocupação com a criação de um ambiente agradável e estimulante, as paredes são utilizadas como expositores permanente das produções das crianças, bem como do conjunto

de mapas de registos (Plano de Atividades, Lista Semanal de Projetos, Quadro Semanal de Distribuição de Tarefas, Mapa de presenças, Diário do grupo e Jornal de parede) que se encontram ao nível da sua altura (Maia, 2008; Niza 2012).

Considerando o ambiente educativo no qual a mestrandia desenvolve a sua prática pedagógica são de realçar os instrumentos de monitoragem da ação educativa como o mapa de presenças mensal. Este representa, tal como é defendido no MEM, um quadro de dupla entrada com os dias do mês, na parte superior, na horizontal e os nomes das crianças na vertical à esquerda. Cada criança, diariamente, utilizando um sinal convencional marca a sua presença no quadrado de cruzamento entre a coluna do dia e a coluna do seu nome.

Ao nível da organização do tempo é ainda de destacar o facto de para cada dia da semana desenrolar-se uma actividade diferente, por exemplo, a segunda-feira, destina-se à “Hora do Conto”. Nesta organização a criança assume um papel preponderante ao nível da planificação, realização e avaliação do trabalho, respeitando o seu ritmo (Maia, 2008).

Considerando as características apresentadas por estes dois últimos modelos e, tal como menciona Vasconcelos (1998, citado por Maia, 2008, p. 51) “o modelo do Movimento da Escola Moderna [...] incorporou nas suas rotinas a existência de “actividades” e “projectos”, [e que] o modelo de educação pré-escolar criado em Reggio Emilia, Italia, incorpora, de forma admirável, sua pedagogia, o trabalho de projecto”.

A metodologia de projeto insere-se na mesma linha construtivista dos modelos apresentados apresentando como principal objectivo “o desenvolvimento intelectual das crianças através do envolvimento das suas mentes” (Katz e Chard, 1997, p. 3). Um projeto consiste na exploração em detalhe de um assunto que uma ou mais crianças evidenciou, num determinado período de tempo e em conjunto com o educador (*Idem*).

Na sua essência a metodologia à abordagem de projeto possibilita que as crianças desenvolvam a sua autonomia e a sua capacidade de tomada de

decisões, através das oportunidades que lhes são concedidas em usarem as suas capacidades, de acordo com as suas competências, motivações intrínsecas e encorajando que estas definam o que fazer. Por outro lado, desenvolve hábitos de pensamento e de atitudes, nomeadamente a capacidade de previsão, de pesquisa, de inquirição, de reflexão, de persistência, aprendendo a “gostar de aprender” (Katz, 1994; Vasconcelos, 1998 citado por Maia, 2008, p.50).

O projeto pode ter como ponto de partida uma situação problema ou de uma história sugerida pelo educador ou pelas crianças. Numa primeira fase são discutidos em grande grupo ideias e estratégias sobre essa situação problema, realizando um levantamento das concepções das crianças definindo o que se pretende saber bem como os possíveis desenvolvimentos do projeto. Numa segunda fase, torna-se relevante traçar o percurso a seguir e que definam os materiais necessários, distribuição de tarefas, entre outros. Definidos estes elementos emerge uma terceira fase de pesquisa de informação, medição, comparação, discussão, desenhos e registos. No decorrer desta fase o educador promove a interação e comunicação discutindo as atividades desenvolvidas e com o objetivo de reformular, caso necessário, o projeto. Por último, numa quarta fase o grupo de crianças deve divulgar o seu trabalho realizando uma síntese de informação, bem como avaliar o trabalho desenvolvido considerando a qualidade das tarefas realizadas, a interação entre todos e o conhecimento adquirido (Vasconcelos, 1998).

Face ao exposto e segundo Vasconcelos (1998), o desenvolvimento do trabalho de projeto decorre em quatro fases: a definição do problema; planificação e lançamento do trabalho; execução; avaliação e divulgação. Contudo, Katz e Chard (1997) definem três principais etapas: o planeamento e arranque; o desenvolvimento do projeto; reflexões e conclusões, assumindo a definição do problema e a planificação e lançamento do trabalho uma só fase.

Considerando esta metodologia, o educador de infância assume o papel de “co-construtor de conhecimentos num processo de interação com os outros, [tendo que] assumir os seus próprios saberes e os saberes que os outros

possuem, integrando-os dinamicamente no processo de conhecimento” (Vasconcelos, 1998, p. 132).

Em suma, dada a complexidade dos modelos curriculares e a metodologia da abordagem de projeto exige que os formandos pensem globalmente, isto é, desenvolvam “um pensamento global e integrador, partindo de uma visão alargada que englobe as interacções entre os fenómenos, permite compreender a situação vivida e agir sobre ela.” (Mesquita-Pires, 2007, p. 74).

CAPÍTULO 2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

A prática pedagógica supervisionada na Educação Pré-Escolar foi desenvolvida no Centro Escolar das Antas (Escola Básica das Antas) pertencente ao Agrupamento de Escolas António Nobre, sendo a sua localização na freguesia de Campanhã, Porto.

“O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino” (Decreto-Lei n.º 137/2012, p. 3341)

Face a isto, o agrupamento de escolas em questão tem como sede a Escola Secundária António Nobre englobando a Escola EB 2/3 da Areosa, Escola Básica João de Deus, Escola Nicolau Nasoni, Escola Básica Monte Bello, Escola Básica Monte Aventino e Escola Básica das Antas.

As instituições educativas regem-se por normativos legais nacionais, contudo, paralelamente, são detentoras de documentação institucional própria, nomeadamente, o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades e os Projetos Curriculares.

No que concerne ao Projeto Educativo, tal como é mencionado no Decreto-Lei n.º 115 A/98, este é um documento “elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão [...] no qual se explicitam os princípios, valores, metas e estratégias segundo os quais a escola se propõe a cumprir a função educativa”. É, portanto, um documento pedagógico que caracteriza a identidade de cada escola através da adequação do quadro legal, sendo elaborado com a coparticipação da comunidade educativa (Pacheco, 1996). Revela-se um importante documento orientador com o objetivo de assegurar a coerência e a unidade da ação educativa, expressando a identidade e autonomia da escola.

Relativamente ao PEA de Escolas António Nobre pode ler-se que este

“visa consagrar a orientação educativa explicitando os princípios, os valores e as referências a cumprir, articuladas verticalmente, de forma a facilitar a participação da Comunidade Educativa na vida da Escola, tendo como principal objetivo o sucesso dos Alunos numa perspetiva abrangente de cidadania” (PEA de Escolas António Nobre, 2012, p. 3)

Paralelamente, dar resposta às necessidades efetivas de todas Escolas do Agrupamento, promover o trabalho cooperativo entre o corpo docente, respeitar as características individuais de cada aluno e melhorar os resultados finais da avaliação dos alunos, definem-se como as linhas orientadoras deste PEA. Este documento não apresenta qualquer tipo de temáticas, contudo são de destacar alguns dos seus objetivos: estabelecer contactos com a comunidade tendo em conta o trabalho a desenvolver; participar e dinamizar projectos; participar e dinamizar atividades do Plano Anual de Atividades; desenvolver nos alunos atitudes de auto estima, respeito mútuo e regras de convivência que contribuam para a sua educação como cidadãos tolerantes, justos, autónomos, organizados e civicamente responsáveis; promover uma rede de comunicações escola/família. (PEA de Escolas António Nobre, 2012)

Por sua vez, o Projeto Curricular desenvolve-se como um elo de ligação entre o currículo-base e o projeto educativo da escola, por um lado, e a planificação de atividades que cada professor prepara, por outro. Promovendo uma articulação entre as decisões da administração central com as decisões dos docentes tomadas no contexto escolar (Pacheco, 1996). O Projeto Curricular de Grupo (PCG) elaborado pela Educadora Cooperante visa a temática a partilha e da entreajuda, definindo como tema “Aprender a ajudar partilhando”. Este tema advém do tema geral do Agrupamento de Escola decidido em reunião de conselho pedagógico, “Voluntariado – um recurso para a comunidade” e do Projeto dos Jardins de Infância, “Ajudar é bom...” que, por sua vez, apresenta como objetivos: desenvolver conceitos de cidadania e voluntariado; fomentar na criança o conceito de voluntário; promover a tomada de consciência da importância do voluntariado, para a

construção de um mundo melhor. Importa referir que o Projeto Curricular de Escola encontra-se em elaboração.

A instituição de desenvolvimento da Prática Pedagógica engloba dois níveis de educação, o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, reunindo um corpo docente constituído por uma professora coordenadora de estabelecimento ao pessoal docente existem três educadoras de infância, seis professoras do 1.º ciclo do ensino básico, dois professores do ensino especial e uma docente de apoio sócio educativo, dois profissionais de Educação Especial, uma professora de apoio educativo, e oito professores responsáveis pelas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). O pessoal não docente, da responsabilidade da Câmara Municipal do Porto, é constituído por duas assistentes técnicas e três assistentes operacionais na valência de jardim de infância; e ainda outras três assistentes operacionais para o 1.º ciclo, dois P.O.C. (do Plano Ocupacional de Emprego) e uma tarefeira. Estão ainda presentes seis estagiárias da Escola Superior de Educação do Porto, duas em cada sala de educação pré-escolar. Quanto ao pessoal técnico, deslocam-se também, ao Centro Escolar uma terapeuta da fala e uma terapeuta ocupacional para apoio dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Em termos de caracterização do espaço físico da instituição em questão, esta é uma construção relativamente recente (três anos), encontrando-se dividido em dois pisos. O primeiro piso engloba três salas de atividades da Educação Pré-Escolar, oito salas de 1.º ciclo do Ensino Básico, uma sala destinada à Educação Especial, uma sala do corpo docente, sala de direção e um gabinete médico. O piso inferior é constituído por um espaço polivalente; um ginásio; dois balneários (um para as crianças do sexo masculino e outro para as do sexo feminino); arrecadação para arrumação de materiais utilizados nas atividades de expressão motora; uma biblioteca pertencente à rede pública de bibliotecas que inclui, além dos livros, vários computadores, uma televisão e várias mesas; outro espaço exterior equipado com alguns materiais de psicomotricidade; e um refeitório.

Relativamente a sala de atividades, na qual se desenrolou a prática pedagógica da mestrandia, esta abarca uma equipa educativa composta por uma educadora de infância, duas estagiárias de Escola Superior de Educação do Porto, uma auxiliar técnica e pontualmente por uma terapeuta ocupacional, uma terapeuta da fala e uma docente de Educação Especial que em conjunto proporcionam uma variedade de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

A nível da caracterização física, a sala de atividades apresenta-se como ampla, acolhedora, com bastante iluminação, tanto natural como artificial. Existem três janelas amplas, uma delas servindo de portada para o espaço exterior de recreio. As paredes da sala de actividade são de corticite e encontra-se pintada de verde e com afixações de informações escolares, registos das crianças, poesias e canções, tabelas de registo (de marcação de presenças, tarefas, pacotes de leite, quadro de aniversários, avaliação da atividade preferida do dia, meteorologia), regras da sala, quadro de voluntários. Existe um ponto de água com uma banca facilitando a participação das crianças na limpeza dos materiais utilizados bem como dos talheres utilizado, por exemplo, no momento do lanche. Contém, igualmente, vários armários de arrumação de materiais de apoio à prática pedagógica.

A organização da mesma enquadra-se na abordagem High/Scope, caracterizada no capítulo anterior, encontrando-se dividida por áreas de interesses, nomeadamente, área da leitura, área dos jogos de chão/construções, área dos jogos de mesa, área do jogo simbólico, área da expressão plástica, área da garagem, área da conversa. Importa mencionar que se trata de uma organização que possibilita a visualização de todas as áreas que estimula a autonomia da criança, possuindo vários materiais didáticos e lúdicos.

Quanto à organização do tempo, o horário lectivo é das 9 horas às 12 horas e das 13 horas e 30 minutos às 15 horas e 30 minutos. No entanto, algumas delas são recebidas antes, uma vez que o Jardim de Infância abre às 8 horas ficando em horário não letivo e ao encargo de pessoal da Componente de

Apoio à Família. Ao nível da sala de atividades é de mencionar a existência de uma rotina diária flexível, iniciando-se com o acolhimento, marcação de presença, eleição do chefe do dia e canto dos Bons dias. Este primeiro momento da rotina diária é, igualmente, um momento de partilha de vivências familiares ou de outros assuntos de interesse da criança. A restante parte da manhã é destinada atividades dirigidas pelo adulto ou atividades de jogo espontâneo e tempo de recreio.

O grupo de crianças é constituído por vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, dez do sexo masculino e quinze do sexo feminino. Catorze das crianças eram pertencentes do grupo da sala de atividades no ano anterior sendo que seis delas frequentam pela primeira vez o jardim-de-infância. As restantes vieram de outros estabelecimentos. Continua neste grupo a criança sinalizada do ano anterior, agora com 5 anos, com Síndrome de Asperger, acompanhada pela Educação Especial.

Por último, importa referir que a população (diversificada a nível social, económico e cultural) residente na freguesia de Campanhã dispõe de um meio urbano onde existem diferentes serviços e edifícios característicos como o Estádio do Dragão, o centro comercial Dolce Vita e a Loja do Cidadão (situada na Torre das Antas). Existe ainda uma rede de transportes diversificada constituída pelas linhas do metropolitano junto do Estádio e outras ligações de autocarros públicos e privados.

Ao nível da história da freguesia de Campanhã a tradição associativa é um marco da mesma, tendo sido impulsionada pela construção dos bairros de habitação social. Existem, portanto, mais de 50 associações com atividade nas mais diversas áreas da cultura, desporto, promoção social, ambiente havendo ainda dois ranchos folclóricos. Em Campanhã, o Parque escolar é constituído por doze Escolas EB1, três EB2/3, um Centro de Formação e uma Universidade (Campanhã Online).

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

No presente capítulo serão abordadas e analisadas as atividades desenvolvidas pela mestranda e pelo seu par de formação, bem como propostas de transformação.

Primeiramente, revela-se importante evidenciar que o desenvolvimento da intervenção educativa apresenta uma dinâmica muito própria e complexa. Como tal, a mobilização de saberes científicos, pedagógicos e culturais na conceção, desenvolvimento e avaliação de Projetos Educativos e Curriculares revela-se uma competência essencial. De igual modo, uma outra competência prende-se ao saber agir nos contextos educativos desenvolvendo estratégias pedagógicas diferenciadas de modo a responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da ação pedagógica. Face ao exposto, revela-se importante a adoção de uma postura profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões em contexto e perante determinadas situações, refletindo sobre, na e para a ação. Por outro lado, a coconstrução de saberes profissionais através de projectos de investigação sobre as práticas e disseminar o seu impacto na transformação da educação, junto da comunidade educativa e outros públicos. A problematização das exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz da aprendizagem ao longo da vida, apresentam-se, também, como competências que a mestranda considera importante desenvolver (Ribeiro, 2012).

Por outro lado, importa ainda considerar objetivos primordiais definidos pela própria para o processo de formação, nomeadamente, a importância nas interações entre as crianças, bem como entre a criança e o adulto durante a

ação, o carácter investigativo durante o processo de intervenção educativa e, a importância do trabalho em equipa essencial ao longo da prática.

Todos estes aspetos foram definidos pela mestranda, constituindo o suporte para o desenrolar da sua intervenção educativa. Tal como mencionado no capítulo 1 do presente relatório, a metodologia de investigação-ação é a base da intervenção educativa do educador de infância. No decorrer do processo de intervenção educativa, foi desenvolvida a metodologia da investigação-ação, nomeadamente, a investigação qualitativa, dado se tratar do campo da educação.

Ao longo prática pedagógica emergiram problemas que permitiram acionar o ciclo da investigação-ação. Neste ciclo de investigação-ação, o profissional de educação suporta-se de uma espiral ação-reflexão, sendo que é através dos resultados da reflexão que transforma a sua práxis, reinvestindo os mesmos (Azevedo, 2009).

O primeiro momento do mencionado ciclo remete para a observação, sendo esta a primeira e necessária etapa de todo o desenvolvimento da prática do profissional de educação, isto é, a base da ação do educador de infância. Este “observa cada criança, bem como os pequenos grupos e grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (Decreto-Lei 241/2001, p. 5573). Desenvolvendo este processo, ao longo da prática pedagógica supervisionada foram sido recolhidos dados do contexto educativo que possibilitaram a definição de necessidades e interesses do grupo de crianças e de cada criança individualmente, bem como de todo o contexto educativo.

Por sua vez, importa mencionar a evolução que ocorreu relativamente ao processo de observação. Na perspetiva da mestranda, inicialmente, a sua observação apresentava-se como generalista e centrada, maioritariamente, no grande grupo de crianças. Para além de que se debruçou sobre perspetivas holísticas e sobre as rotinas das crianças, isto é, revelou-se uma observação mais superficial, muito próxima do simples olhar. Contudo, no desenrolar da

prática pedagógica, este processo revelou-se mais focalizado e intencional, evoluindo no sentido de identificar necessidades e interesse não só do grande grupo mas, também, de pequenos grupos e individualmente, considerando todo o comportamento da criança (cognitivo, psicomotor, linguístico, emocional e interação com o outro).

Esta evolução deveu-se, por um lado, a um maior envolvimento e interação que a mestranda foi tendo, progressivamente, no contexto educativo, por outro lado, ao constante registo e reflexão no seu diário de formação. Por sua vez, o desenvolvimento desta estratégia foi, igualmente, sofrendo evoluções, dado que numa fase inicial este apresenta-se de carácter mais descritivo das rotinas diárias do grupo, bem como descrições de atividades dinamizadas pela educadora cooperante ou pela díade. Progressivamente, verifica-se uma maior anotação de notas de campo, bem como anotações de informações mais detalhadas do grupo de crianças e de determinadas situações ou episódios da prática pedagógica, a par de uma maior conceção com os referenciais teórico-legais (cf. Anexos Tipo A, A1 e Anexos Tipo B, B1).

Uma vez que a prática pedagógica supervisionada foi desenvolvida em par pedagógico, na opinião da mestranda, este revelou-se outro factor importante na evolução de uma observação progressivamente mais aprofundada. Neste sentido, permitiu uma maior troca de informações, bem como diferentes perspetivas de uma mesma situação ou acontecimento, entre as estagiárias. Contribuindo, igualmente, para uma definição mais concisa de necessidades e interesse quer das crianças quer do ambiente educativo em que estas se inserem. Desenvolvendo, deste modo, uma auto e hétero observação.

Face ao exposto, foi possível através do processo de observação definir as necessidades e interesses do grupo de crianças em questão e que sustentaram o processo de planificação e ação das formandas. No que concerne às necessidades evidenciadas pelo grupo de crianças são de destacar dificuldades ao nível da linguagem oral, nomeadamente, na articulação de alguns fonemas; no cumprimento de algumas regras da sala de

atividades construídas em cooperação com o grupo de crianças; ao nível das noções de lateralidade; e ao nível da motricidade global, por parte de uma minoria de crianças de cinco anos de idade. É importante ressaltar que uma minoria de crianças requer bastante atenção e afeto do adulto, por contactarem de forma limitada com os seus familiares devido à profissão dos encarregados de educação e, em alguns casos, pela existência de problemas familiares (como divórcios e desentendimentos familiares – informação referida pela educadora). Por sua vez, é destacar as necessidades individuais do A.V. dado o seu diagnóstico de Síndrome de Asperger, pelo que exige um forte estímulo (ou pelo adulto ou pelo grupo de crianças) para que participe nas atividades e rotinas.

No que concerne aos interesses demonstrados pelo grupo destaca-se o de escutar histórias. O grupo de crianças solícita, de forma sistemática, à educadora ou às estagiárias que lhes sejam lidas histórias em atividades de jogo espontâneo na área da leitura trazendo, igualmente, livros de casa para partilhar as histórias com as restantes crianças. A realização de pequenas dramatizações é, igualmente, um outro interesse evidenciado, bem como a construção e utilização de fantoches para as mesmas. Aquando das atividades de jogo espontâneo e na componente de apoio à família, as crianças demonstram interesse na concretização de atividades de dança, exercícios motores e musicais. Importa ainda referir que a reutilização de materiais é outro dos interesses evidenciados pelo grupo de crianças, pelo que aquando de atividades enquadradas no domínio da expressão plástica, são as próprias crianças que sugerem a utilização de materiais reutilizáveis com rolhas de cortiça, botões, embalagens de pacotes de leite, caixas de ovos, garrafas de plástico, entre outros. Estas atitudes demonstram a consciência ecológica evidenciada pelas crianças tendo em vista a preservação ambiental segundo a reutilização de materiais.

Tendo por base o processo de observação e todas as informações recolhidas no âmbito do mesmo que o educador de infância orienta a sua

ação futura, desenvolvendo o processo de planificação, orientador da ação futura.

Este instrumento, tal como o mencionado no capítulo 1 (p. 8-9), emerge de uma dinâmica muito característica. Esta envolve uma avaliação de necessidades, situações ou interesses evidenciados pelo grupo de crianças ou por uma criança em particular, conseqüentemente, uma análise das mesmas e estabelecimento de prioridades, para que se estabeleça e organize um conjunto de objetivos, emergindo dos mesmos a definição de estratégias (Diogo, 2010).

Tendo em conta esta dinâmica, este processo foi desenvolvido semanalmente com a equipa educativa da sala de atividades, díade de formação e educadora cooperante para planear a semana seguinte. Importa mencionar que, pontualmente, a assistente técnica da sala de atividades foi igualmente englobada neste momento, dado que é parte integrante da mesma equipa contribuindo igualmente para o desenvolvimento das crianças e observando e definindo carências e interesses das mesmas.

No decorrer deste processo foi utilizado, pela mesma equipa educativa, a grelha de planificação (cf. Anexo Tipo A, Anexo A2). Nesta, numa primeira coluna são elencados as necessidades, os interesses e os resultados observados de crianças e do grupo. Com base nestas informações são definidos objetivos de desenvolvimento, através da selecção e organização dos conteúdos e desenvolvendo estratégias diversificadas. Para além disto, são identificáveis as rotinas diárias do grupo de crianças, bem como a existência de atividades enquadradas numa determinada área de conteúdo correspondente a cada dia da semana. Assim, às segundas-feiras é dinamizada a atividade “A história do dia” correspondendo à “Hora do Conto”; às terças-feiras, é dinamizada uma sessão de motricidade; às quartas-feiras, a atividade “A Poesia do Dia”; às quintas-feiras, é dinamizada uma sessão de dança; e às sextas-feiras a “Canção do dia”.

Importa mencionar que esta estratégia tendo sido desenvolvida pela educadora cooperante desde o início do ano lectivo, enquadrando-se no

modelo curricular MEM, esta organização semanal foi definida em conjunto com o grupo de crianças. Por outro lado, o desenvolvimento desta estratégia tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento e estruturação do pensamento das crianças que, segundo a mesma, apresentam dificuldades ao nível da identificação dos dias da semana. Perante isto e considerando tratar-se de uma estratégia que potencia a estruturação mentalmente a sequencialização temporal das diferentes dias da semana, a díade considerou importante dar continuidade à mesma. Numa fase inicial, de facto, eram observáveis, por parte de crianças de idades de três e quatro anos, essas mesmas dificuldades, progressivamente, essas mesmas dificuldades já não eram tão observáveis. Por sua vez, o facto de diariamente, a par do momento de marcação de presença, ser identificável em grande grupo o dia do mês e o dia da semana, as crianças associavam e debatiam em grande grupo essa mesma definição. Eram, igualmente, observáveis estratégias desenvolvidas pelas mesmas como o recurso à tabela de marcação de presenças e/ou à tabela de registo diário do mês (instrumentos desenvolvidos e elaborados pelas crianças).

De modo a englobar o grupo de crianças e para que este dê, igualmente, o seu contributo, estimulando o sentido de responsabilidade e a próprio reflexão das crianças, a díade criou um novo momento semanal através do desenvolvimento da atividade “O que gostaríamos de fazer?”. Esta atividade emergiu através da observação da díade em que pontualmente algumas crianças apresentavam sugestão de atividades a poderiam ser desenvolvidas. Por outro lado, foi possível constatar que algumas crianças apresentavam alguma dificuldade em relatar atividades transatas.

A atividade caracterizava-se, então, como um momento de recordar atividades e situações anteriores, de reflexão sobre as mesmas e de partilha de interesses e sugestões de futuras atividades, analisando conjuntamente a viabilidade das mesmas e os recursos necessários. Importa referir que a reflexão, tal como defende Alarcão (1996), não se destina apenas ao docente mas também à próprio crianças. Nesta linha de pensamento, um educador

reflexivo e potencializador da reflexão nas crianças promove a sua capacidade de pensar, de construir o seu próprio saber e de se tornar mais autónomo.

Em retrospectiva, o desenvolvimento desta atividade semanalmente apresentou grandes evoluções para as próprias crianças, no sentido de elas próprias refletirem sobre acontecimentos anteriores, bem como estimulou o diálogo e partilha entre as mesmas, a partir de vivências comuns, tão importante nestas faixas etárias (Silva, 1997). Nas primeiras semanas o grupo de crianças, maioritariamente, indicava as atividades que mais gostavam não apresentando justificação para as mesmas. Esta dificuldade levou a que a díade interviesse com questões que estimulassem a reflexão das mesmas escolhas. Acontecendo o mesmo a par das sugestões de atividades, inicialmente, apenas uma criança apresentava pequenas sugestões de atividades, sendo algumas delas de atividades de jogo espontâneo. Esta sugestão alertou a díade para o facto de desenvolver e englobar mais nas futuras planificações este tipo de atividades.

Progressivamente, foram sentidas evoluções ao nível da reflexão das crianças, mais concretamente das crianças de cinco e seis anos de idade, dando justificações com mais argumentos e apresentando mais sugestões de atividades ou tarefas. Consequentemente, não foi necessário uma intervenção tão constante por parte das mestrandas, sendo o próprio grupo de crianças a gerir esse mesmo diálogo.

Para além destas potencialidades enunciadas, a díade considera que o desenvolvimento desta atividade e a anotação de sugestões dadas pelas crianças apresentou-se como uma estratégia importante para o momento de planificação semanal, bem como permitiu ter uma outra perspetiva (a das crianças) em relação a toda a ação desenvolvida ao longo de uma semana, contribuindo para a reflexão sobre a ação.

O processo de planificação não se resume apenas a nível semanal, isto é, de curto prazo, o mesmo poderá de longo prazo, correspondendo ao Projeto Curricular de Grupo. Ao longo da prática pedagógica supervisionada, uma das preocupações da díade remeteu-se para a articulação dos objetivos,

estratégias e intenções de trabalho definidos no Projeto Curricular de Grupo (elaborado e desenvolvido pela educadora cooperante e com algumas modificações apresentadas pelas formandas) com as necessidades e interesses evidenciadas pelo grupo de crianças para a elaboração da planificação semanal. Por sua vez, o processo de planificação semanal não poderia, igualmente, descurar as atividades pré-estabelecidas no Plano Anual de Atividades da instituição em questão.

Como referido anteriormente, uma das etapas do processo de planificação diz respeito à definição de estratégias e de tarefas a desenvolver, tendo sempre por base as necessidades, interesses e resultados apresentados pelo grupo de crianças em articulação com os objetivos estabelecidos. Tal como explanado no capítulo 1 (p.9), essa mesma decisão implica uma tomada de decisões conscientes e intencionais de modo a responder às necessidades das diferentes crianças. Neste sentido é de salientar o esforço para o desenvolvimento desta competência, isto é, as atividades e estratégias eram definidas pela díade por forma a contribuir para o ultrapassar das dificuldades do grupo de criança. Identifica-se, como exemplo, o desenvolvimento de atividades de exploração por parte das crianças do material estruturado, blocos lógicos (cf. Anexo Tipo B, Anexos B2.2 e B2.6). A atividade em questão foi desenvolvida em pequenos grupos e apresentou como objetivos explorar noções matemáticas, desenvolver os princípios lógicos de classificação e formação de sequências, bem como colaborar e participar em momentos de pequeno grupo. Por outro lado, esta mesma atividade englobou as necessidades e interesses evidenciados e elencados na primeira coluna da grelha de planificação de várias crianças. Isto é, nas diversas atividades e tarefas definidas a díade tentou que as mesmas abarcassem não só as necessidades e interesses de uma só criança mas de todas e que se adequassem ao nível de desenvolvimento de cada criança. Contudo, é importante mencionar que para tal foi necessário desenvolver estratégias de diferenciação pedagógicas no sentido de permitir o desenvolvimento de todos.

Paralelamente ao processo anteriormente caracterizado, também, ao nível de planificação a mestranda considera existir evoluções, principalmente no que respeita à identificação das necessidades e dos interesses das crianças, bem como da articulação entre estes, os objetivos traçados e as atividades e estratégias definidas (cf. Anexos Tipo B, Anexos B2). Sendo, igualmente de destacar a evolução ao nível da articulação e da continuidade da atividades ao longo da semana e de semana para semana, desenvolvendo uma planificação mais flexível. Este último aspeto é uma das evoluções a destacar dado que, numa fase inicial, perante situações que impediam a realização de atividades planificadas, era evidente por parte da mestranda um certo bloquear e incerteza de como as ultrapassar, sendo necessário o auxílio da educadora cooperante. Por sua vez, estas situações foram tidas em conta no sentido de melhor prever outras situações futuras idênticas e desenvolver estratégias para as ultrapassar. Neste sentido, estes aspetos contribuíram para a conscienciada importância de planificar a intervenção educativa de forma integrada e flexível tendo em conta as situações imprevistas emergentes no processo educativo (Decreto-Lei 241/2001).

Do ponto de vista da mestranda, em grande parte estas melhorias ao nível do processo de planificação tiveram como principais contributos os momentos de *feedback* com o professor supervisor, potencializadores de reflexão em díade e em tríade, contribuindo significativamente para a construção de competências essenciais ao papel do educador de infância. Por outro lado, o facto da mestranda adotar e desenvolver o ciclo de investigação-ação de modo constante e refletida sobre os mesmos, possibilita a que haja evoluções nos diferentes processos.

Contudo, no decorrer deste processo foram sentidas algumas dificuldades por parte da mestranda, mais concretamente, em articular atividades definidas no plano anual de atividades com as necessidades e interesses do grupo de crianças, por exemplo, o facto de no mesmo estar definido no âmbito da estação do ano da primavera a distribuição de flores junto da comunidade que rodeia a instituição. Esta situação, levou a que a tríade

adequasse e promovesse junto das crianças o interesse em desenvolver a mesma e que, por outro lado, desenvolvesse a mesma de acordo com necessidades do grupo e dos projetos que decorriam.

Face ao exposto e numa análise geral das planificações desenvolvidas e das atividades que estas têm nelas definidas, existiu sempre a preocupação de considerar as crianças e as suas especificidades como impulsionadores do desenvolvimento da ação pedagógica de modo a implica-las ativamente, na capacidade de construírem o seu conhecimento, através da participação, experimentação e reflexão, desenvolvendo aprendizagens significativas e pertinentes. Para tal, a díade desenvolveu um conjunto de estratégias diversificadas, como a utilização de diferentes tipos de exploração e leitura de histórias infantis e poesias; dramatizações com recurso a fantoches e dedoches; canções; coreografias; e teatro de sombras (cf. Anexos Tipo B, Anexos B2).

No que concerne ao domínio da ação, este teve sempre por base os interesses e necessidades das crianças, quer a nível grupal, quer a nível individual, bem como o ambiente educativo em que estas se encontram. Neste sentido, a ação do educador de infância envolve um conjunto de factores que não podem ser descurados, nomeadamente, ao nível da organização do ambiente educativo. A organização do ambiente educativo é, do ponto de vista da mestranda, condição fulcral para o desenvolvimento de uma ação pedagógica intencional.

Neste sentido, ao longo da prática pedagógica supervisionada foram visíveis alterações ao nível da organização do espaço definido com o contributo e opinião do grupo de crianças (cf. Anexos Tipo B, Anexos B6 e Anexos B7.1). Por outro lado, estas modificações foram motivadas por projetos em desenvolvimento e por problemas observáveis aquando os momentos de jogo espontâneo. Por exemplo, o facto de a “Área da Casinha” se encontrar junto da “Área Leitura”, eram observáveis perturbações que, por vezes, foram apresentadas à equipa educativa por parte das crianças. Tendo em conta estes aspetos, a “Área da Leitura” e considerando que a organização

proposta no modelo curricular High/Scope “é importante que esta área fique situada numa zona longe das brincadeiras vigorosas. Um local onde seja possível que as crianças se sentem junto a uma janela que deixe passar a luz natural.” (Hohman & Weikart, 2011, p. 203).

Ainda no âmbito da organização do ambiente educativo, uma outra dimensão fulcral para a profissionalidade do educador de infância é a organização do tempo. Neste sentido, esta competência foi evoluindo gradualmente, ou seja, tal como o acordado, num dos primeiros momentos da prática pedagógica supervisionada a mestranda ficou responsável pela dinamização pontual de algumas atividades, sendo que progressivamente ficou responsável por momentos de rotinas diárias, até à gestão de todo o dia de atividades e rotinas. Esta estratégia definida em tríade motivou, por um lado, a que as crianças criassem um vínculo com a mestranda e, por outro, que a própria desenvolvesse progressivamente com sucesso essa mesma gestão do tempo. Tal como foi discutido num momento de reflexão oral em tríade, numa fase inicial existia muito a preocupação para o cumprimento do tempo pré-estabelecido para cada atividade ou tarefa, o que levou a que por vezes nem sempre fosse respeitado o tempo que as crianças necessitam para o seu próprio desenvolvimento. Contudo, como o referido os momentos de reunião e reflexão semanais revelaram-se momentos fulcrais para a perceção destes aspetos, sendo progressivamente ultrapassadas através da construção de uma planificação mais flexível.

A par da organização do tempo e do espaço a ação intencional do educador de infância implica a utilização de materiais estimulantes e diversificados. Perante isto, a mestranda e o seu par de formação, tiveram o cuidado de, a par das atividades desenvolvidas, utilizar materiais pedagógicos estimulantes e promotores do desenvolvimento dessas mesmas atividades e do desenvolvimento das próprias crianças. Tal como mencionado anteriormente, um dos materiais estruturados remete-nos para os blocos lógicos. A escolha deste material prende-se pelas potencialidades que este apresenta, uma vez que proporciona “situações em que as crianças podem

construir, elas mesmas, as primeiras estruturas lógico-matemáticas” (Rosa, 2004, p.4). Dado que a sala de atividades disponha de um exemplar deste material e este não era utilizado pelo grupo de crianças, numa primeira abordagem, a díade de formação optou por realizar com o grupo de crianças uma exploração orientada (desenvolvendo duas atividades), para tal foi necessário requer esse mesmo material que se encontra disponível na Escola Superior de Educação do Porto. No entender da mestranda, para além do desenvolvimento destas atividades e, conseqüentemente, utilização deste material estruturado, estar de acordo com o conjunto de necessidades e interesses evidenciados pelo grupo de crianças, potencializou uma utilização mais autónoma por parte do grupo de crianças em atividades de jogo espontâneo.

Não retirando a devida importância à utilização de materiais estruturados, isto é, materiais que o docente tem ao seu dispor para o desenvolvimento de competências específicas enquadrados numa determinada área de conteúdo, estes nem sempre se adequam à intencionalidade da ação do educador de infância. Neste sentido, o par de formação sentiu a necessidade de construir recursos pedagógicos que possibilitaram o enriquecimento de algumas áreas de interesse da sala de atividades (cf. Anexos Tipo B, Anexos B8). A construção de um desses recursos, “Os Puzzles Musicais”, emergiu pelo facto de a díade ter observado que a M. e outras crianças de cinco anos demonstrarem facilidade e um certo desprezo por alguns puzzles presentes na área dos jogos. Perante esta situação e aliando o interesse que o grupo demonstrou por atividades de expressão musical, a díade elaborou puzzles através de impressão de imagens reais de instrumentos musicais. Com o objetivo de promover um maior interesse por parte do grupo de crianças por este jogo, a díade optou por englobar na sua confeção o grupo de crianças, tendo ficado a cargo do mesmo o recorte das diferentes peças e a colagem das mesmas em cartão prensado. Consciente da importância da qualidade dos materiais, a díade após esta tarefa plastificou as diferentes peças de cada puzzle.

É de ressaltar que este material era constituído por seis puzzles com diferentes níveis de dificuldade de construção. Por sua vez, apresenta como objetivo promover as capacidades do pensamento lógico-matemático, considerando a orientação espacial e formas das peças. É de considerar que este material e as estratégias desenvolvidas pela díade recorrendo ao mesmo, contribuíram não só para o desenvolvimento dessas capacidades mas igualmente para um maior interesse e cuidado dos materiais, por parte das crianças.

Para além deste importa apresentar um outro material construído pela díade de formação: “A Mala dos Livros”. Este material surgiu devido ao facto de não existir na sala de atividades um local onde colocar os livros que as crianças traziam de casa para partilhar a história com o restante grupo. Face a isto, a díade através da decoração de uma caixa de cartão de grandes dimensões e com um formato de uma mala construir este material. Por sua vez, a construção do mesmo e o elevado número de livros que o grupo de crianças trazia permitiu, conseqüentemente, estipular a dinamização de uma atividade semanalmente, “A Hora do Livro” (cf. Anexo Tipo B, Anexos B2). Esta atividade e o material “A Mala dos Livros” potencializaram a partilha em grande grupo, o respeito e cuidado pelos livros (noção de responsabilidade) e o gosto pela leitura.

Para além disto, no decorrer da ação pedagógica é da responsabilidade do educador de infância criar um ambiente educativo seguro e afetivo para as crianças. Para tal é necessário garantir todas as condições favoráveis ao seu bem-estar, predispondo-as para as suas aprendizagens, tendo em conta os níveis de desenvolvimento de cada uma. Neste sentido, a mestrandia consciente de que “a qualidade das interações entre o educador e a criança é um factor crítico na eficácia das experiências de aprendizagem” (Bertram & Pascal, 2009, p.137) considera que existiu, igualmente, uma evolução revelando-se mais atenta ao bem-estar e segurança das crianças, nos diferentes momentos diários, para garantir o seu pleno desenvolvimento das aprendizagens.

Por outro lado, a intervenção educativa do educador de infância deverá englobar a participação de outros adultos, nomeadamente, os pais e outros membros da comunidade, no sentido de criar oportunidades educativas e de alargar as interações das crianças (Silva, 1997).

Neste sentido e ainda no âmbito do domínio da ação do educador de infância, tendo em conta a ideologia do modelo curricular de Reggio Emilia, explanado no capítulo 1 (p.16), a ligação com a família e comunidade que rodeia a instituição de ensino constituem uma equipa de trabalho, colaborando para uma aprendizagem bilateral (Lino, 2012). Esta ligação e participação, nomeadamente dos familiares dos educandos, era um aspetos que a educadora cooperante tinha vindo a estimular junto dos encarregados de educação. Considerando as potencialidades dessa mesma cooperação direta e indireta no desenvolvimento de diferentes atividades, a díade de formação considerou importante dar continuidade à mesma.

Tal como tinha sido anteriormente desenvolvido a tríade em reunião intercalar com os educados voltou a estimular a participação dos mesmos no desenvolvimento de atividades no âmbito do PCG. Como foi referido, no capítulo 2, esta apresenta como temática “Aprender a ajudar partilhando”, sendo estimulado que os encarregados de educação e/ou familiares partilhassem com o grupo de crianças vivências, acontecimentos, situações, entre outros. Face a isto, na sua grande maioria os encarregados de educação mostraram-se interessados, sendo desenvolvidos atividades como o *Hospital do Pequeninos*, por exemplo (cf. Anexos Tipo B, Anexo B2.14).

Por outro lado, devido ao facto de não existir um contacto diário e, conseqüentemente, não existir uma comunicação direta com os pais e encarregados de educação, uma vez que estes estão impossibilitados de entregar na instituição, por normas da mesma, potencializou que a díade desenvolve-se uma estratégia de potencializar a comunicação entre escola-família. Neste sentido, tendo em conta da importância da utilização das novas tecnologias de informação e face ao contexto sociocultural foi criado um blogue, no qual diariamente é publicado as atividades desenvolvidas e avisos

importantes, constituindo também um meio de recolha de informação, nomeadamente, da opinião dos encarregados de educação. Importa mencionar que se trata de um blogue de índole privada, sendo apenas dado o acesso a encarregados de educação e familiares das crianças.

Em retrospectiva, esta estratégia superou as expectativas da díade, tendo sido possível criar uma ligação mais próxima com os encarregados de educação, podendo estes estar a par das atividades desenvolvidas.

No âmbito da temática do Projeto Curricular de Grupo referida anteriormente e tendo em conta a importância de estimular a participação de outros membros da comunidade, a díade de formação constatou que o grupo de criança associava apenas o voluntariado ao simples ato de ajudar. Face a isto e no sentido de alargar e dar a conhecer ao grupo de crianças os vários tipos de voluntariado, o par de formação através de contactos pessoais promoveu uma atividade que se caracterizou pela partilha de experiência e vivência enquanto voluntário do Banco Alimentar Contra a Fome (cf. Anexo Tipo B, Anexos B7.5). Com a dinamização desta atividade, o grupo de criança pode, igualmente, ficar a perceber a dinâmica desta mesma instituição, constituída maioritariamente por voluntários. Promovendo, também, a importância de ajudar o outro e de se tornarem cidadãos ativos.

Importa mencionar que a dinamização desta atividade promoveu, por parte da mestranda, a ativação dos recursos existentes na comunidade, por forma a enriquecer o desenvolvimento do currículo na Educação de Infância, essencial à construção da sua profissionalidade enquanto educador de infância.

De acordo com o Decreto-Lei 241/2001 “o educador de infância concebe e desenvolve o currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”.

Nesta linha de pensamento, a mestranda e o seu par de formação de acordo com as necessidades e interesses apresentadas pelas crianças e por forma a tornar o ambiente educativo mais favorável, no qual a criança tem

um papel central desenvolveu conjuntamente alguns projetos. Privilegiando-se a aprendizagens das crianças através da sua participação ativa nesses mesmos projetos (Katz & Chard, 1997).

Considerando a metodologia de projeto, já explanada no final do capítulo 1 (p.18-19), foi desenvolvido na sala de atividades um projeto que abordou a questão-problema “Como construir o nosso fantocheiro?”. Neste sentido, foram desenvolvidas atividades no âmbito do mesmo que se inserem nas diversas áreas de conteúdo, e de acordo com as necessidades e interesses demonstrados pelo grupo

Inicialmente e considerando as fases definidas por Vasconcelos (1998), numa primeira fase denominada por “Definição do Problema” levou à formulação da questão anteriormente referida. Importa mencionar que esta surgiu após a dramatização com recursos a fantoches de duas dimensões elaborados pelas crianças. No final da mesma foi partilhado, num momento de diálogo em grande grupo, o facto de a sala de atividades não possuir nenhum fantocheiro, existindo apenas um na instituição e de pequenas dimensões. Ao longo do diálogo, foi demonstrado o interesse em ter um fantocheiro na sala de atividades ao alcance de todos. Perante estes factos, a díade levantou a questão de como poderiam construir o fantocheiro da sala, emergindo a segunda fase de “Planificação e Desenvolvimento do Projeto”. Nesta fase, em conjunto com o grupo de crianças foram definidas atividades e tarefas que poderiam ser desenvolvidas e que por sua vez poderiam ser constituídas como potencializadores de aprendizagens significativas para as crianças.

Numa terceira fase denominada de “Execução” caracterizada pelo processo de pesquisa de informação e pelo desenvolvimento do projeto em questão. Considerando as características desta fase, a díade pretendia estabelecer um contacto mais direto e concreto com vários tipos de fantoches, através da visita de estudo e participação na oficina de teatro de fantoches desenvolvida na Biblioteca Almeida Garrett. Contudo, por questões burocráticas e falta de transporte esta só foi possível de realizar numa fase

final do projeto. Face ao exposto, o momento de pesquisa foi realizado com o recurso às novas tecnologias, isto é, através da pesquisa na internet utilizando o computador disponível na sala de atividades. O desenvolvimento desta tarefa requereu uma pesquisa prévia por parte do par de formação, para que a mesma tivesse sucesso e que pudesse ser dado a conhecer ao grupo de crianças um leque considerável de possíveis exemplos. Sendo, igualmente, registado pelas crianças como seria o fantocheiro (cf. Anexo Tipo B, Anexo B7.2.1).

Após a pesquisa e análise dos mesmos foram levantadas diversas questões, algumas delas pelas estagiárias, relativamente ao tamanho do mesmo e ao tipo de materiais a utilizar para a sua construção. Em discussão de grande grupo e recorrendo à prática democrática de votação por maioria, ficou decidido, para a sua construção, a utilização de embalagens vazias de pacotes de leite com a capacidade de um litro.

Por forma a tornar possível a construção do mesmo, tornou-se necessário recolher um número considerável de embalagens de pacotes de leite. Neste sentido e dada a importância da participação e da ligação estreita com as famílias, já aqui mencionada, foi estimulado pela equipa educativa a participação da mesma no projeto em questão através da recolha de embalagens vazias de pacotes de leite. Deste modo, foi possível atempadamente recolher um significativo número de pacotes de leite para a construção do fantocheiro. Para além disto, a costura da cortina para o mesmo ficou a cargo de um familiar da M..

Após a construção do fantocheiro, o grupo demonstrou interesse em colorir com desenhos e pinturas o mesmo. Para tal, a díade aconselhou que o fantocheiro fosse forrado com folhas de papel de cenário que tinham restado de outras atividades, sendo agora reaproveitadas (cf. Anexos Tipo B, Anexos B7.2.2-B7.2.6).

Ao longo da construção do mesmo, do ponto de vista da mestrandia, este apresentou grandes potencialidades. Uma delas remete, para o facto, de ter sido possível desenvolver estratégias que correspondessem às necessidades e

dificuldades apresentadas por uma minoria do grupo de crianças, nomeadamente, ao nível da contagem e da inclusão hierárquica. Perante isto, através da construção das diversas camadas do fantocheiro foi estimulado a contagem das embalagens a utilizar, sendo que caso essa contagem não estivesse correta foi observável a correção por parte de outras crianças. Por outro lado, potencializou a resolução de conflitos entre as crianças, dado que a sua construção era realizada por pequenos grupos, estimulando. Esta última estratégia desenvolvida intencionalmente contribuiu para a consciência e importância do outro em crianças de três e quatro anos que ainda evidenciam sinais de egocentrismo.

Outra potencialidade remete-nos para a estimulação da autonomia das crianças, bem como a sua participação ativa na tomada de decisões que a díade tentou desenvolver, isto é, a construção, materiais a utilizar, decoração e localização do mesmo na sala de atividades foram decididas em grande grupo por discussão, reflexão e decisão de forma democrática, de acordo com a maioria.

Por último, o facto de ter sido construído com recurso a materiais reutilizáveis potencializou a consciência ecológica das crianças com vista à preservação ambiental.

A par desta fase do projeto, a díade foi desenvolvendo atividades no âmbito da expressão dramática relacionada com outras áreas de conteúdo e de acordo com as necessidades e interesses do grupo de crianças e que, por sua vez, foram sugeridas pelo grupo de crianças na primeira fase do projeto. Sendo, portanto, de destacar o desenvolvimento de atividades com recurso à utilização de fantoches e dedoches e exploração dos mesmos (cf. Anexos Tipo B, Anexo B7.2.7-B7.28). A título de exemplo é de destacar a atividade de Expressão e Comunicação, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Expressão Dramática: *Poesia do dia - Pintar é divertido* com recurso a dedoches como motivação. No final da mesma o grupo de crianças pôde contactar com este tipo de fantoches, revelando bastante entusiasmo. Por outro lado, a exploração livre dos mesmos levou a que o A.V. (criança com

Síndrome de Asperger) recriasse uma pequena narrativa, evidenciando assim evoluções ao nível da linguagem oral, uma vez que este apresenta grandes dificuldades a este nível.

A dinamização deste tipo de atividades levou a que o grupo de crianças em momento de jogo espontâneo recriasse as histórias, poesias e adivinhas que foram desenvolvidas pelo par de formação com recurso a esses fantoches que entretanto ficaram disponíveis e ao alcance do grupo de crianças.

Como mencionado, anteriormente, já na fase final do projeto foi possível através de contactos realizados pelo par de formação realizar a participação na oficina de teatro de fantoches promovida na Biblioteca Almeida Garrett, no Porto. Dado que seria possível realizar várias sessões da mesma oficina, esta visita foi alargada às restantes salas do Jardim de Infância.

Através desta visita de estudo o grupo de crianças teve oportunidade de assistir a um teatro de fantoches e, no final do mesmo, foi dado a conhecer os bastidores desse mesmo teatro. Não foi possível que a construção de fantoches, tal como é apresentado no programa da mesma oficina, devido ao elevado número de crianças (cerca de cinquenta crianças) que nela participaram. Contudo, no final da mesma foi possível ao grupo de crianças explorar a secção infantil desta biblioteca e realizarem, no mesmo local, o registo do teatro a que assistiram. Importa salientar que esta atividade foi a última atividade desenvolvida no âmbito deste projeto (cf. Anexos Tipo B, Anexos B7.2.12-B7.2.13).

Terminado o projeto, revela-se importante refletir sobre o mesmo, isto é, realizar uma avaliação através da análise dos resultados observáveis ao longo do desenvolvimento do mesmo. Para além das potencialidades já explanadas, anteriormente, a mestrandia considera este abarcou um conjunto de atividades transversais a várias áreas de conteúdo, a construção do fantocheiro potencializou a participação e o contributo do grupo de crianças na criação de um ambiente educativo representativo para o grupo de crianças e, numa fase final, a utilização do mesmo para atividade de Expressão Dramática em jogo espontâneo (cf. Anexo Tipo B, Anexo B7.2.11). Esta última

potencialidade possibilitou que o grupo de crianças experimentasse personagens e situações de faz-de-conta ou de representação, por iniciativa própria. O manuseamento de diversos fantoches apresenta-se como outra potencialidade, uma vez que poderá estimular a destreza e coordenação motoras das crianças.

A par deste projeto é de destacar um outro desenvolvido com o grupo de crianças e que envolveu a reorganização da área da leitura da sala de atividades. Este emergiu de uma reflexão em grande grupo no final do dia, mais concretamente, após as atividades de jogo espontâneo. Nesta mesma reflexão foi evidenciada por todos o facto de área da leitura estar desorganizada. Por outro lado, tal como a díade já tinha observado, não havia uma organização que possibilitasse à criança uma arrumação estruturada, ou seja, não existia uma arrumação fixa. Face a isto e através da exploração da organização da biblioteca da instituição, o grupo de crianças decidiu organizar os seus livros presentes na área da leitura à semelhança da mesma, isto é, por categorias.

Em grande grupo foram decididas essas mesma categorias, inicialmente, as crianças enumeram bastantes, contudo foi necessário moderar essa decisão levando a que as mesmas refletissem. Foi, então, necessário analisar que livros estavam nessa mesma área. No final e com o acordo de todos ficou decidido que os livros seriam organizados em cinco categorias, cada uma com a sua respectiva cor: Aprender a aprender; Contos tradicionais; Coleções; Histórias de Princesas; Dicionário e Enciclopédia (cf. Anexo Tipo B, Anexo B7.2).

Por forma a facilitar esta organização e tal como tinham observado na biblioteca da instituição, foi sugerido etiquetar estes livros atribuindo uma cor a cada categoria e através de papel autocolante, colar nos respectivos livros. Finalizada a etiquetagem a díade refletindo para a ação levantou uma questão ao grande grupo referente ao facto de como poderíamos mais tarde recordar a que categoria correspondia cada cor. Perante esta questão e após algum debate de ideias, um grupo de crianças de cinco e seis anos de idade sugeriu

construir uma lista, em que “pintamos a cor e à frente fazemos o desenho dos livros que são dessa cor.” afirmou a C.T. (cf. Anexo Tipo B, Anexo B7.2.6)

Ainda no âmbito deste projeto foram elaborados separadores para segurar os livros já organizados no móvel. Esta sugestão já tinha sido dada aquando da análise da organização da biblioteca da instituição, uma vez que os que se encontram na mesma foram construídos pelo grupo de crianças. Por outro lado, em momentos de jogo espontâneo foi observável alguma dificuldade ainda arrumação dos livros, dado não haver separadores e os livros estarem todos juntos. Neste sentido e promovendo a consciência ecológica, foram reutilizadas as embalagens de pacotes de leite que sobraram da construção do fantocheiro. Estas foram preenchidas com gravilha, forradas a papel de cenário e decoradas pelas crianças, posteriormente, foram colocadas no devido local. Contudo, uma vez que estas atividades foram desenvolvidas em pequenos grupos, este último grupo de crianças explicou a sua funcionalidade na organização da área da leitura (cf. Anexos Tipo B, Anexos B7.2.3 – B7.2.5).

Este projeto foi desenvolvido no final do mês de abril, dado o aproximar da data da celebração do dia da mãe, tal como está definido no plano anual de atividades da instituição, e uma vez que as crianças demonstraram interesse em realizar prendas para oferecer às mães sendo uma delas um marcador de livros. Perante isto, a tríade no momento de planificação e face às dificuldades que uma minoria de crianças apresenta ao nível da motricidade fina, dinamizou uma atividade de recorte e coloração de um marcador de livro. Ao nível do recorte as crianças de três anos e uma minoria de quatro apresentou ainda grandes dificuldades apesar de conseguirem colorir dentro do contorno (cf. Anexos Tipo B, Anexo B7.2.7).

Referente, ainda, à reorganização da área da leitura e no sentido de a tornar mais confortável foram utilizados os assentos construídos para os momentos de reunião em grande grupo (cf. Anexos Tipo B, Anexos B7.2.8).

De facto, na opinião da mestranda, o conforto é um dos aspetos importante que cada área de interesse deve apresentar, nestes sentido, a reutilização destes assentos foi decidida em grande grupo

Importa mencionar que a construção destes assentos emergiu da reflexão em tríade após um dos momentos de reunião com o professor supervisor, uma vez que ao analisarmos as primeiras planificações é observável um elevado número de atividades desenvolvidas nas mesas de trabalho. Por outro lado e numa reflexão sobre a mesma a díade considerou que de facto dadas as características e organização das mesas, estas dificultavam as reuniões de grande grupo, propiciando momentos de dispersão, e não permitindo que todas as crianças tivessem contacto visual com outras de outra mesa. De igual modo, ao final de um determinado período de tempo o grupo de crianças demonstrava-se impaciente.

Face a isto, a díade optou por criar novos momentos em círculo sentados no chão. Esta nova organização possibilitou que todas as crianças pudessem estabelecer um contacto visual entre si, bem como um contacto físico. O grupo de crianças demonstrou-se entusiasmado com este momento de reunião em grande grupo, sugerindo a elaboração de acessos no sentido de terem mais conforto. Após a leitura da obra “A Manta – Uma história aos quadrinhos” de Isabel Minhós Martins (cf. Anexo Tipo B, Anexo B2.7), ficou decidido que esses assentos seriam partilhados e que cada criança teria de trazer uma fração de tecido do tamanho da sua cadeira. Esse mesmo tecido, tal como acontece na história abordada teria uma história imaginada e contada por cada criança.

De referir que estes foram, posteriormente, costurados pela díade de formação. De referir que a construção dos mesmos possibilitou observar a preocupação e entreajuda que as diversas crianças têm umas pelas outras, uma vez que as crianças que trouxeram tecido de grandes dimensões partilharam com as restantes que até aquele momento por motivos alheios não conseguiram trazer.

Retomando a análise do projeto de reorganização da área da leitura da sala de aula importa, ainda, destacar que a díade, após um momentos de reflexão, considerou importante dar o seu contributo para esta mesma área. Neste sentido ofereceu um dicionário ilustrado e jornais que diariamente são

distribuídos gratuitamente na estação de metro. Em retrospectiva, o grupo de crianças demonstrou bastante interesse, sendo igualmente o mote para algumas discussões e partilha de experiências das mesma, ao reconhecerem alguma figura pública ou acontecimento, por exemplo. A díade teve, igualmente, o cuidado de previamente analisar o conteúdo (uma vez que duas crianças já conseguem ler) ou imagens que poderiam ferir a susceptibilidade das próprias crianças.

Por último, como foi mencionado anteriormente, a par do desenvolvimento deste projeto foi necessário alterar a localização da área da leitura, de forma a situar a mesma numa zona mais calma da sala de atividades, iluminada por luz natural e confortável.

Do ponto de vista da mestrandia e em retrospectiva, o desenvolvimento deste projeto contribuiu em grande parte para o aumento da autonomia e aprendizagem por si das crianças, uma vez que estas tiveram um papel ativo, tendo sido todas as decisões tomadas em grande grupo de acordo com as sugestões que foram dadas. Neste sentido esta organização enquadra-se no que é mais significativo para o grupo de crianças. Por outro lado, o facto de esta área se encontrar organizada de acordo com o que é significativo para as crianças, leva a que os materiais da mesma estejam ao alcance de todas as crianças, facilitando a sua escolha sobre o que querem “ler” e de fácil arrumação.

No que concerne à metodologia de abordagem de projeto é destacar um outro projeto d’ “O Jardim da Nossa Sala”. Este emergiu do interesse das crianças após o R. ter levado para a sala de atividades um morangueiro. Por outro lado, o facto o grupo de crianças, dado a estação do ano em que se encontravam, a primavera, demonstrou interesse em compreender com se realizava o crescimento das flores e das plantas, bem como ter um jardim na sala de atividades. Face a estes interesses as mestrandas abordaram o grupo de crianças onde poderiam criar esse jardim e que plantas poderíamos colocar no mesmo, bem outros materiais a utilizar.

Face ao interesse em semear plantas e acompanhar o seu crescimento, foi sugerido pela equipa educativa que essas plantas fossem ervas aromáticas, uma vez que após uma pequena pesquisa por parte da díade, estas têm um período de crescimento mais curto do que as flores (como foi sugerido pelo grupo de crianças). O grupo demonstrou igualmente interessado, escolhendo para esse semear coentros, salsa e lavanda. Estes foram semeados em pequenas sementeiras construídas pela equipa educativa (reutilizando garrafas de refrigerantes) e decoradas pelo grupo de crianças.

Contudo e no sentido possibilitar, ao grupo de crianças, uma melhor observação e acompanhamento do crescimento de uma planta, a díade no âmbito deste projeto desenvolveu uma outra atividade que englobou a observação e registo do crescimento do processo de germinação de feijões em pequenos fracos transparentes e utilizando algodão e água. Esta atividade foi realizada em pequenos grupos e envolveu um registo semanal, através do desenho das crianças, desses mesmos feijões (cf. Anexos Tipo B, Anexos B7.4.2 – B7.4.12).

Após estas atividades ficou a cargo do grupo de crianças a escolha da localização do *Jardim da Nossa Sala* (sementeiras e morangueiro), tendo sido definido junto à área da casinha. Para além disto, foram definidas com o grupo de crianças alguns cuidados e rotinas que seriam necessários como, por exemplo, o regar intervaladamente, retirar as folhas velhas (no caso do morangueiro) e “dar alguns mimos” como sugeriu a auxiliar técnica da sala de atividades. Perante isto, diariamente, o grupo de crianças observava o seu jardim, tendo sido possível no caso dos feijões resultados mais significativos nos dias que se seguiram, enquanto que as ervas das sementeiras demoraram cerca de uma semana. Estas observações potencializaram que, tal como o partilhado pelo grupo de crianças, a perceção de que as plantas não crescem todas ao mesmo tempo. Por outro lado, desenvolveu nas mesmas o sentido de responsabilidade em cuidar desse jardim.

É de referir que, numa fase inicial do projeto, para que as crianças desenvolvessem conceções sobre o que implica o processo de germinação e,

utilizando como forma de motivação, foi abordado junto das mesmas a obra João e o Feijoeiro Mágico de Richard Walker e Niahm Sharkey (cf. Anexo Tipo B, Anexo B2.13).

Em retrospectiva e apesar de este projeto ainda não se encontrar finalizado pois o grupo de crianças dado que uma grande maioria continuará na componente letiva após o termino da atividade letiva e continuará a tratar do mesmo até que estes possam ser utilizados nas suas refeições. Por outro lado, a mestranda considera que tal como aconteceu com os feijões poderia ter existido um registo das restantes plantas, por exemplo, um registo fotográfico para posteriormente análise com o grupo de crianças. Por outro lado, o facto de este projeto ter sido iniciado já perto do final do ano lectivo e devido a um elevado número de atividades do plano anual de atividades, bem como de outras visitas de estudo, levou a que as atividades desenvolvidas no âmbito limitadas.

Contudo do ponto de vista da mestranda este apresentou grandes potencialidades para o grupo de crianças, uma vez que levou a um maior contato com a natureza numa sociedade maioritariamente consumista, desenvolveu nas crianças o sentido de responsabilidade e de cuidado para com o jardim.

As diversas atividades realizadas tiveram em atenção, primordialmente, as necessidades e os interesses individuais e colectivos, apoiando-se da documentação pertinente, como as metas de aprendizagem, nas quais constam todas as competências que as crianças deve possuir no final deste nível educacional, a Educação Pré-Escolar, bem como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Para além disto, ao longo do período de prática pedagógica a mestranda em consonância com o seu par de formação, tentou que a ação educativa centra-se numa lógica de articulação e de saberes entre as diferentes áreas de conteúdo a desenvolver. Contudo, ao longo do período de prática pedagógica, a formanda enfatizou conteúdos transversais e uma abordagem globalizante, além de ter orientado a sua intervenção no sentido de permitir o

desenvolvimento de projectos pedagógicos que ampliassem os saberes das crianças, implicassem um conjunto diversificado de aprendizagem e integrassem a abordagem de diferentes áreas de conteúdo. Por outro lado, esteve ainda implícita a preocupação de melhorar o ambiente educativo de forma a torná-lo mais funcional e acessível a todas as crianças potencializando o desenvolvimento de aprendizagens significativas, como foi explanado anteriormente.

Por último, e tendo ainda em conta o ciclo de investigação-ação, no final do mesmo emerge o processo de avaliação. Este, por sua vez, é um contínuo quer para o grupo de crianças quer para o processo de formação da mestranda.

Avaliar assume-se como uma reflexão acerca dos efeitos da ação educativa, a partir da observação de cada criança e grupo, reconhecendo a pertinência e sentido das oportunidades educativas. Tal como o mencionado no capítulo 1, este processo é um elemento integrante e regulador da prática educativa.

Paralelamente, ao mencionado anteriormente, a mestranda esforçou-se no sentido de desenvolver uma ação educativa promotora de aprendizagens significativas para as crianças. Para tal e de forma tornar essa avaliação mais rigorosa, a díade de formação construiu um instrumento próprio, isto é, grelhas de avaliação mensais do grupo de crianças (cf. Anexo Tipo A, Anexo A5). A utilização deste instrumento possibilitou prendia-se com o registo mensal das atitudes, do comportamento social, de evidências de evoluções ao nível de diferentes domínios e de outros comentários importantes. Em retrospectiva, o desenvolvimento desta estratégia possibilitou que a díade mensalmente realizasse o levantamento de determinadas necessidades evidenciadas por cada crianças. Por outro lado, possibilitou analisar a evolução de cada criança, bem como o impacto que as estratégias e atividades desenvolvidas tiveram para com o ultrapassar de dificuldades identificadas, anteriormente.

Importa mencionar que para além do preenchimento destas tabelas, a mestranda socorreu-se do registo sistemático efetuados com base em observações e em reflexões diárias com o par de formação e com a educadora cooperante.

Relativamente a este processo, foi sentido por parte da formanda uma progressiva evolução. Numa fase inicial, para identificar e justificar os resultados de aprendizagem que o grupo de crianças evidenciava, apresentou-se como uma dificuldade no seu processo de formação. Posteriormente e após uma pesquisa e tentativa de esclarecimento recorrendo a docentes da unidade curricular, não esquecendo os momentos de reflexão em díade e em tríade, potencializaram a uma avaliação mais detalhada, incidindo, também, sobre as áreas de conteúdo (cf. Anexos Tipo B, Anexos B5).

A par deste processo e transversal a todos os outros está o processo de reflexão. A reflexão não é, a meu parecer da mestranda, uma atividade fácil esta pressupõe um distanciamento que permite a representação mental do objeto, sendo uma forma especializada de pensar (Alarcão, 1996). Um professor reflexivo é, igualmente, um professor investigador, o que o torna mais responsável e consciente das suas práticas. Inerentes à reflexão estão, portanto, capacidades a desenvolver, nomeadamente, a de observar, descrever, analisar, confrontar, interpretar e avaliar.

Partilhando da mesma opinião da autora citada anteriormente, a reflexão não se destina apenas ao professor, mas também à própria criança. Ao ser um professor/educador reflexivo e ao potencializar essa mesma reflexão nas crianças contribui para o desenvolvimento da sua capacidade de pensar, de construir o seu próprio saber de gerir a sua aprendizagem e de ser autónomo. Tal como foi referido anteriormente neste capítulo, a díade de formação teve como objetivo desenvolver esta capacidade crítica e reflexiva no grupo de crianças, como tal a atividade “O que gostaríamos de fazer?” deu os seus contributos no desenvolver dessa competência.

No que concerne ao processo de reflexão da mestranda, este apresentou-se como um contínuo ao longo deste período de prática pedagógica, sendo

desenvolvido a vários níveis. Ou seja, a mestranda ao longo deste período desenvolveu estratégias que contribuíssem para a sua capacidade de reflexão, nomeadamente, a realização reflexões diárias e individuais, registadas no seu diário de formação (cf. Anexos Tipo A, Anexos A1 e Anexos Tipo B, Anexos B1) ; as reuniões semanais com a equipa educativa; as reuniões de supervisão e as narrativas colaborativas (cf. Anexos Tipo A, Anexos A4 e Anexos Tipo B, Anexos B3). Por outro lado e não menos importante, a elaboração de guiões de pré-observação foram sustentadas e implicavam um momento de reflexão para a futura ação (cf. Anexos Tipo A, Anexos A3 e Anexos Tipo B, Anexos B3).

CAPÍTULO 4. REFLEXÃO FINAL

A par do término do presente relatório e do período de prática pedagógica supervisionada urge este momento de reflexão sobre os mesmos. Na perspetiva da formanda esta reflexão acarreta uma “abertura de espírito para entender possíveis alternativas e admitir a existência de erros; responsabilidade que permite fazer uma ponderação cuidadosa das consequências de determinada ação; e empenhamento para mobilizar as atitudes anteriores” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.8).

Em retrospectiva, é de destacar a aquisição e o desenvolvimento de vários saberes articulados com o conhecimento teórico, deontológico e prático da formanda ao longo do seu processo de formação. Nesta linha de pensamento, a teoria assume-se ao conhecimento teórico e a prática assume o valor da experiência, não podendo dissociar estes dois conceitos.

De facto, no entender da mestranda é de realçar a oportunidade que este segundo ciclo de estudos proporciona ao formando de articular os diversos conhecimentos teóricos que desenvolveu nas diferentes unidades curriculares do primeiro ciclo de estudos e, também, deste ciclo de estudo, com a prática.

Neste sentido e considerando a articulação destes dois conceitos, destaca-se a importância do contexto da prática pedagógica como um contexto basilar para o exercício do processo de investigação-ação, pelo que o objeto de investigação é a própria prática. Através da investigação a mestranda teve oportunidade de se questionar e de reformular as suas práticas com vista ao desenvolvimento de uma identidade profissional. Promovendo, paralelamente, uma reflexão para um agir mais consciente e convicto.

No decorrer da prática pedagógica supervisionada na Educação Pré-Escolar foram várias as aprendizagens e evoluções vivenciadas. Face a isto, são de explanar alguns aspetos positivos, nomeadamente, a realização da prática pedagógica em par de formação e a dinâmica que este engloba. No entender

da mesma o trabalho desenvolvido em par de formação foi bem sucedido, em boa parte devido à coesão e cooperação das formandas, ultrapassando os obstáculos surgidos, a fim atingir os objetivos estabelecidos. É de salientar, ainda, que o trabalho em par pedagógico traz mais vantagens, possibilitando que nenhum dos elementos se destaque como o líder (Perrenoud, 2000) e promove a confiança um no outro. Por sua vez, ao ser desenvolvido em par pedagógico e não a nível individual, possibilitou um maior apoio à formanda nos diversos momentos da prática. Por outro lado, possibilita uma maior troca de informações referente ao contexto em questão, bem como contribuir de forma significativa para o processo de reflexão.

No que concerne ao processo de colaboração entre a díade e a educadora cooperante, este caracterizou-se, do ponto de vista da mestranda, como positivo. Em parte deveu-se ao facto de educadora cooperante desenvolver a sua ação educativa com base na perspectiva construtivista e de acordo com a maioria dos pressupostos teórico-conceituais, já abordados no capítulo 1 do presente relatório. Por outro lado, é de destacar o facto de esta apresentar uma grande abertura e aceitação por parte das sugestões apresentadas pelas mestrandas.

De igual modo, de destacar um outro aspeto positivo da prática pedagógica supervisionada, nomeadamente, o facto de a mesma ter possibilitado vivência e o desenvolver competências ao nível do trabalho em equipa. Neste período de estágio e o facto de no grupo de crianças existir uma criança com necessidades educativas especiais e sendo ela acompanhada por uma terapeuta ocupacional e uma terapeuta da fala, pontualmente, leva a que o trabalho em equipa não possa ser descorado para o desenvolvimento dessa criança. Tal como Perrenoud (2000, p.79) afirma, “a evolução da escola caminha para a cooperação profissional”. Trabalhar em equipa é, portanto, uma questão de competências e pressupõe a convicção de que a colaboração é um valor profissional e um “princípio articulador e integrador da ação, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação” (Hargreaves, 1998, p. 277).

Por conseguinte, a mestranda destaca, neste âmbito, o desenvolvimento de capacidades e competências, como a cooperação, a comunicação, a discussão e a valorização de ideias e opiniões. De igual modo, esta dinâmica contribuiu para o desenvolvimento do perfil geral de desempenho como futura docente da mestranda, devendo ser capaz de manifestar equilíbrio emocional nas várias circunstâncias da atividade profissional, assim como colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo (Decreto-lei n.º 240/2001).

Um outro aspeto positivo que a mestranda salienta, prende-se com o facto de a prática pedagógica possibilitar um conhecimento mais aprofundado e um maior envolvimento da dinâmica da instituição de ensino.

Por outro lado, é de destacar algumas dificuldades sentidas ao longo do período de prática pedagógica prende-se com o processo de avaliação das crianças. Considerando, como mencionado, anteriormente, um instrumento regulador da ação educativa da mestranda em consonância com as aprendizagens evidenciadas pelas crianças, este apresentou-se como um elemento de novidades no processo de formação da mestranda. Por outro lado e considerando a importância de desenvolver uma postura investigativa, esta dificuldade levou a que a mestranda, de forma a ultrapassar a mesma, realizasse pesquisas e procura-se saber mais no sentido de superar esta dificuldade.

Uma outra dificuldade sentida pela mestranda remete-nos para o envolvimento das famílias. De facto, a mestranda refletindo sobre esta dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade definida no Decreto-Lei 240/2001, numa fase inicial, a comunicação e articulação com a família foi um pouco esquecida por parte da mestranda. Contudo, progressivamente a mestranda esforçou-se para que esta dificuldade fosse superanda, encontram novas formas de comunicação e ligação entre família e escola.

É de destacar, igualmente, o esforço que a mestranda realizou no sentido de englobar, igualmente, a comunidade no sentido de tornar a ação educativa mais estimulante e enriquecedora para o grupo de crianças, bem como de acionar o contexto educativo não-formal, nomeadamente, a Biblioteca Almeida Garrett. Esta evolução contribui para a construção e desenvolvimento da referida dimensão.

Por sua vez, no decorrer do período de prática pedagógica e tal como foi abordado no capítulo anterior, a mestranda foi evoluindo progressivamente sendo de destacar o contributo da postura reflexiva para essa mesma evolução. Ao adoptar uma postura reflexiva o educador de infância procura equilibrar a sua ação e pensamento, originando uma nova prática assente na reflexão da sua experiência, das suas crenças e valores (Oliveira & Serrazina, 2002).

Consequentemente, um outro aspeto a destacar prende-se com o conflito cognitivo, essencial para a evolução profissional e pessoal que a prática pedagógica provocou, visto que ao longo da sua formação foram muitos os conhecimentos que constituí como certos. Porém, quer os momentos de reflexão após atividades observadas pelo docente supervisor, os *feedbacks* dos diferentes instrumentos desenvolvidos pela mestranda e pelo seu par de formação e o momento de avaliação intermédia dos processos desenvolvidos na prática pedagógica supervisionada; quer a exposição teórica das várias temáticas e a discussão e debate de ideias frequentes ao longo da unidade curricular, na sua vertente teórico-prática e de seminário, levou a perspetivar o seu conhecimento de uma outra forma, tomando consciência da necessidade de atualização e aprofundamento dos mesmos, através de uma postura indagadora.

O constante desenvolvimento de conceitos e dimensões permitiram à mestranda ao longo do período de prática pedagógica supervisionada construir teorias de saber prático, isto é, de como agir na prática, com base em referências teóricas e legais, nomeadamente, as Orientações Curriculares

para a Educação de Infância e as abordagem dos diferentes modelos curriculares para a Educação de Infância, explanados no capítulo 1.

Em suma e refletindo sobre os resultados elencados ao longo do presente relatório, a mestranda considera que foi possível verificar-se o cumprimento das várias dimensões que caracterizam o perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundários. Contudo, está consciente que esta enquanto futura educadora de infância e professora do primeiro ciclo do ensino básico torna-se importante um constante atualizar de conhecimentos, uma vez que “ensinar é mais do que uma arte. É uma procura constante com o objectivo de criar condições para que aconteçam aprendizagens” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.7). Neste sentido, a procura da qualidade da educação não se faz sem investigação e sem desenvolvimento profissional e institucional, nem tão pouco estes se concretizam sem investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de supervisão*. Coleção Cidine, Porto: Porto Editora.
- Azevedo, A. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica*. Mestrado em Estudos da Crianças. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cadima, Ana et al (1997). *Diferenciação pedagógica no Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto. Porto Editora.
- Font, C.M. (2007). *Estratégias de ensino e aprendizagem*. Porto: Edições ASA.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Lino, D. (2012). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância- Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Maia, J.S. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância – Teorias e práticas*. Porto: Profedições, Lda./Jornal a Página.
- Niza, S. (2012). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância- Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2012). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no âmbito do Projeto Infância. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância- Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação, (Org), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação Pré-Escolar –sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas António Nobre – Ano Letivo 2012/2013.

- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Ribeiro, D. (2012a). *Aula de Investigação em Educação* (13 de novembro). Porto: ESE/s.n..
- Ribeiro, D. (2012b). *Aula de Investigação em Educação* (20 de novembro). Porto: ESE/s.n..
- Ribeiro, D. (2012c). *Ficha Curricular*
- Ribeiro, D. & Moreira, M. A. (2007). *Onde acaba o Eu e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional*. In Bizarro, R. (org.), *Eu e o Outro. Estudo Multidisciplinares sobre a identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (43-47). Porto: Areal Editores.
- Rosa, J.M. (2004). *Primeiros Passos na Matemática*. Oliveira de Azeméis: Ludomedia – Conteúdos Didáticos e Lúdicos.
- Silva, M. J. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vasconcelos, T. (1998). *Das perplexidades em torno de um hamster...* In *Qualidade de Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- Vieira, F. & Moreira M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA:

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Diário da República I, Série A – N.º 237 – 14 de outubro de 1986.

Decreto-Lei N.º 5/97, de 10 de fevereiro de 1997. Lei-Quadro da Educação

Pré-Escolar. Diário da República, 1.ª série-A — N.º 34 — 10 de fevereiro de 1997.

Decreto-lei n.º 6, de 18 de janeiro de 2001. Reorganização curricular do

ensino básico. Diário da República, 1.ª série — N.º 15 — 18 de janeiro de 2001.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

Decreto-Lei n.º 240, de 30 de agosto de 2001. Perfil geral de desempenho

profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Diário da República, 1.ª série — N.º 201 — 30 de agosto de 2001.

Decreto-Lei n.º 241, de 30 de Agosto de 2001. Perfis específicos de

desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º ciclo do Ensino Básico. Diário da República, 1.ª série — N.º 201 — 30 de Agosto de 2001.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de junho de 2012. Alteração do Decreto-Lei n.º

75/2008. Diário da República, 1.ª série — N.º 126 — 2 de junho de 2012.

Despacho-normativo n.º 1, de 5 de janeiro de 2005. Diário da República, 1.ª

série B — N.º 3 — 5 de janeiro de 2005.

REFERÊNCIAS SITOGRAFICAS:

Junta de Freguesia de Campanhã. Campanhã Online, consultado em 10 de

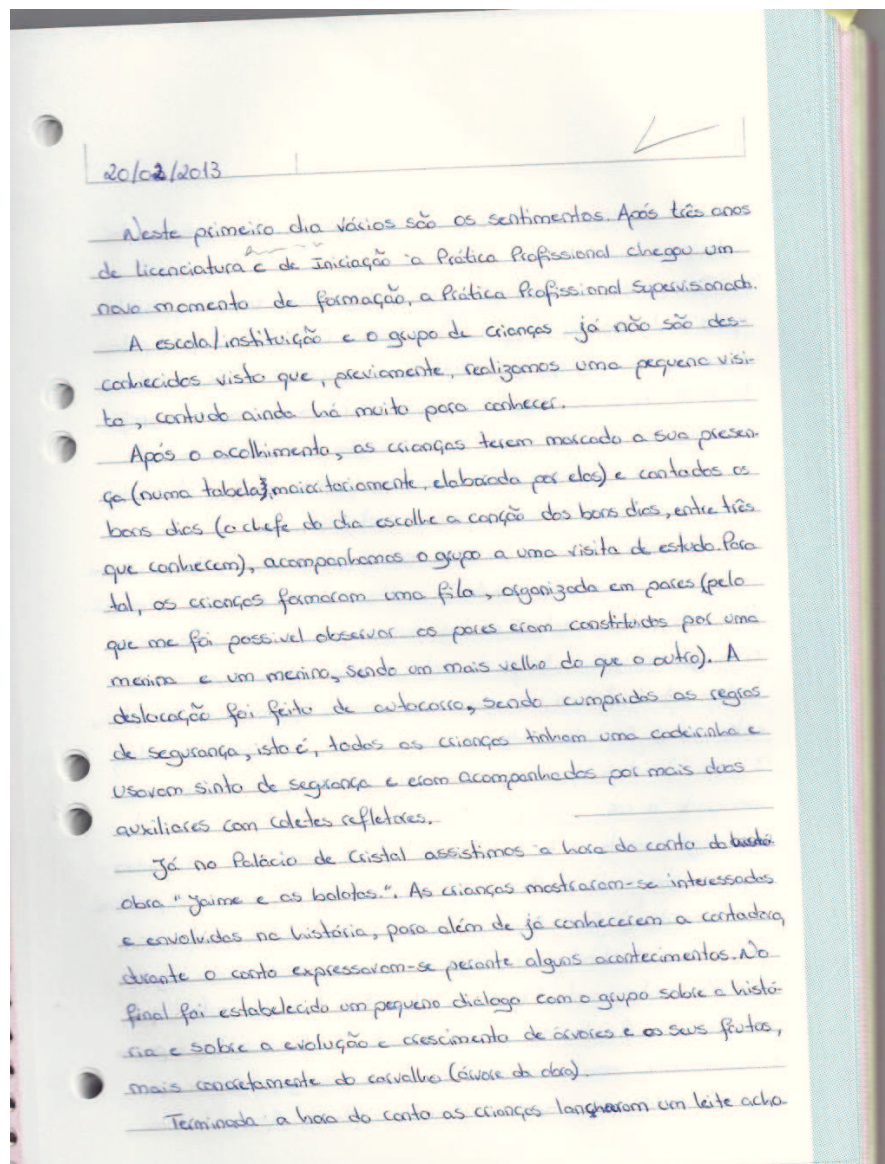
maio de 2013, disponível em <<http://www.campanha.net/>>

ANEXOS

Anexos Tipo A

(em suporte papel)

ANEXOS A1 – EXEMPLARES DO DIÁRIO DE FORMAÇÃO



colatado e, seguidamente, fizeram uma pequena visita ao jardim do Palácio.

De regresso à instituição e em diálogo com a Educadora percebi que a realização deste tipo de atividades é um esforço feito pela mesma, uma vez que é um interesse das crianças e que as motiva bastante. Após a chegada, as crianças cumpriram com a higiene pessoal, obviamente vão à casa de banho e regressam à sala de atividades, quando todos terminam formam uma fila atrás do chefe do dia e dirigem-se para a cantina.

Da parte da tarde (13:30h) após a rotina de higiene as crianças registaram através do desenho a visita realizada na parte da manhã. Pode observar desenhos com as personagens da obra, do espaço onde foi realizada a hora do conto, o grupo de crianças e a contadora de histórias, um ou outro momento que marcou da história, entre outros. Contudo, existem crianças, mais concretamente as de 3 anos de idade que apresentam um desenho pouco definido e associado à cor.

Seguidamente e tendo em conta que na quarta-feira a Educadora definiu como o dia da poesia foram abordados pequenos textos poéticos. Inicialmente a Educadora questionou o grupo sobre que dia era, que poesias se lembravam, algumas crianças mencionaram algumas abordadas anteriormente. Depois, a educadora recolheu outras que se encontram afixadas na sala de atividades. A educadora lia o poema e seguidamente verso a verso sendo repetido pelo grupo de crianças. Por fim, a educadora apresentou um novo poema. Após a leitura

aborda alguns dos seus aspetos.

Terminada a atividade cada criança escolheu um dos cartões sendo que antes decidiram o que iam registar no calendário sobre o dia, sendo a 3.ª a responsável pelo mesmo registo. Do mesmo modo que o chefe do dia colou uma etiqueta no quadricado referente a este dia sobre o estado do tempo.

Entretanto as crianças arrumaram o material visto estar próxima a hora do lanche. Depois de todos arrumarem, sentam-se nas mesas para fazerem a sua avaliação do dia (esta avaliação é feita individualmente de acordo com o comportamento na sala de atividades e o momento da refeição é atribuído uma cor sendo o vermelho de mau comportamento nos dois momentos, e azul apenas num e o verde, bom comportamento nos dois).

Por fim, realizam a higiene e no final as crianças que ficam para a componente lancham e as que vão embora pegam nos seus casos e são acompanhados pela auxiliar técnica.

Uma além de descrever os aspectos, explicou
que os cartões são para registar o estado
em relação a cada

13/03/2013

Dia 13 de março de 2013 foi o dia da primeira observação ~~para~~ solicitada por mim, para a atividade a dinamizada na parte da tarde.

No que respeita à parte da manhã como tínhamos previsto ao realizar o guião de pré-observação como dificuldade/imprevisto a visita de estudo à Casa das Glórias para a realização da oficina "Ovos XXL" não foi possível devido às condições meteorológicas, uma vez que a deslocação seria feita a pé. Contudo, a responsável pela oficina deslocou-se à instituição o que permitiu ~~que~~ a sua realização.

nome de
criança

Faz a isto após as rotinas habituais, e do pequeno diálogo com as crianças sobre a semana e a chegada da responsável procedeu-se ao início de oficina. O grupo no dia anterior já tinha feito um ovo XXL com recurso a um balão de grande dimensão, e pasta de papel (jornal). Foi então decidida a cor do ovo, esta decisão foi ~~democraticamente~~ tomada democraticamente, isto é, ~~as~~ várias crianças sugeriram cores e para a decisão final fizeram uma votação de dedo no ar e ganhou a maioria (a cor azul). Decidida a cor, todos contribuíram para a ~~o~~ pintura do ovo com tinta acrílica na sua vez cada criança pintou um parte. A par disto, as restantes crianças iam sugerindo outros materiais para o ovo: ~~caixas~~ cápsulas, colhos de costura, ^(cabo) ^(cabo) lãs, embalagens de iogurtes (alhas), cesta partida, entre outros. É de facto de realçar que a maioria das crianças demonstra ~~com~~ interesse em reutilizar materiais, trazendo muitos de casa para os poder utilizar em atividades de expressão plástica.

A atividade ~~deveria~~ continuou após o lanche e o intervalo.
No que respeita à parte da tarde a Rita, tal como o planejado,
dinamizou a atividade do domínio da Linguagem Oral e obedeceu à
Escrita ~~essa~~ ~~de~~ ~~dinamizar~~ ao de clamar o poema "O coelhinho da
Páscoa." (literatura oral tradicional)

Entretanto o supervisor chegou e pôde dar início à atividade que
ele ficou responsável de dinamizar e que foi pedida para observação.
A atividade referida era do domínio da Expressão Plástica, sendo a
decoreção de ovos impressos com recursos e vários materiais existen-
tes na sala de atividades.

Contudo, ainda antes da decorção dos ovos, estabeleceu com o
grupo de crianças um diálogo ~~para~~ no sentido de recordar o que
fizemos da parte da manhã, que materiais usamos, como/que
processo se realizou, entre outras questões. O grupo foi respondendo
contudo mostrou-se um pouco retraído o que levou a que houve
um maior esforço da minha parte no sentido de os motivar.
É de referir que este aspeto não é comum visto que o grupo de
crianças demonstra-se, na grande maioria das vezes, muito ativo na
participação das atividades. As razões que poderão ser algum desinteresse pela atividade, posso ter demonstrado
e transmitido o meu nervosismo (de ser observado e avaliado) ou até
mesmo a presença do adulto desconhecido das crianças.

Após o diálogo propus a decorção dos ovos ^{e recorte}, individualmente, o
grupo respondeu afirmativamente. Distribuí uma folha A4 por cada criança
e à medida que passava pela mesa lembrei que podiam ir buscar

a sua lata dos lápis e dispus/distribui vários materiais pelo diferentes meses, bem como cola líquida. No sentido de auxiliar as crianças circulei pelas várias mesas, quando solicitada acompanhava mais individualmente a criança incentivando-a a que realizasse, por exemplo, a colagem da lá que apresenta algum grau de dificuldade e exigindo um controlo sobre a motricidade fina. Já na fase de recorte (última fase da decoração) tivemos evidências de evolução, a L. (criança de três anos) conseguiu ~~em~~ recortar pelo contorno o seu ovo. Contudo, a grande maioria das crianças de três anos tiveram de ser auxiliadas. À medida que iam terminando iam para as áreas.

Em retrospectiva, considero que a atividade foi bem conseguida dentro do planeado contudo tenho consciência que ~~me~~ estava muito nervosa e que este aspeto terá de ser ultrapassado visto se tratar de um momento pelo qual terei de passar algumas vezes e que faz parte do meu processo de formação, tal como referiu o professor supervisor. Por outro lado, como referiu o meu per pedagógico poderia ter focado mais o facto de os ovos serem para a constituição de um "mobile". Outro aspeto, também, mencionado pelo supervisor e que considero que terei de ter muita atenção, a refletir sobre o mesmo, a questão do vocabulário a utilizar com as crianças. Face a isto, diversificar o léxico utilizado e a auto-correcção sobre o mesmo terão de ser tidos em conta futuramente, dada a importância de fornecer/disponibilizar/dar a conhecer às crianças um vasto vocabulário que têm ao seu dispor e que o desenvolvem. Para o desenvolver, as crianças utilizam a imagem do adulto, ~~de~~

neste ~~contexto~~ contexto, a imagem do educador de infância.

Após a reflexão grupal (tríade e supervisor) foram abordados ^{e analisados} alguns aspectos ¹⁰¹ pertinentes como a utilização de revistas para o recorte e colagem uma vez que as crianças podem associar as revistas e livros e recortar os livros. De facto é um dos aspectos que devemos ter em conta e ~~evitar~~ utilizar apenas os folhos da revista soltas. Contudo, pelo que me foi possível de observação o grupo percebe e distingue ~~esses~~ dois objetos.

Outro aspeto abordado foi o facto da utilização das mesas de trabalho e não ~~em~~ no chão em roda. De facto a grande maioria das atividades dinamizadas até agora realizem-se nas mesas de trabalho visto ser uma opção da educadora cooperante, ~~em~~ no sentido de os preparar para o 3º ciclo do Ensino Básico. Contudo, os momentos de roda são, igualmente, importantes nestas faixas etárias promovendo uma maior aproximação das crianças, sentido de ^{grande} grupo e não de pequenos grupos (como estão dispostos nas mesas).

Por fim, e já no que respeita à planificação semanal existem, também, aspetos a considerar como: "o que é a criatividade?"; os objetivos devem ser formulados na perspectiva do educando e não do educador o desequilíbrio dos espaços e especificar algumas necessidades e interesses.

24 de abril | 2022

Refletindo sobre o processo de formação e sobre as estratégias usadas considero que, nomeadamente, a elaboração deste diário de formação ao retratar uma reflexão diária se tornou demasiado exaustiva e por vezes descrevia demais. Por sua vez, nem sempre é possível na fase mais avançada que nos encontramos (de formação) atualizá-la diariamente. Face ao exposto considero que uma reflexão semanal se tornará mais benéfica no meu processo de formação, por um lado possibilitará um distanciamento (curto) da ação ~~o que nos possibilita~~ e que poderá ajudar a um novo olhar sobre a mesma e a uma reflexão mais meditativa; por outro permite uma ~~melhor~~ fundamentação (e pesquisa) mais cuidada.

Paralelo a isto, esta semana foi marcada pelo dia mundial do livro, na quinta-feira o grupo de ciências mostrou-se muito motivado relatando a visita do dia à Livraria Bertrand, na qual realizamos o curso de livrarias. Uma parte da manhã foi ocupada com este diálogo, no restante o grupo de ciências está em atividades de jogo espontâneo dado que temos a avaliação intermédica.

No que respeita a esta avaliação e considerando-a como um meio de regulação da nossa prática constituindo, igualmente, um ponto de reflexão sobre todo o trabalho desenvolvido até então, e uma orientação para a ação futura. Segundo Oliveira e Sarrazine (2008)³ a reflexão orientada para a ação futura, é uma reflexão proativa, que tem lugar quando se revisitam os contextos (...) que ocorreram, ajudando a compreender novos problemas, a descobrir soluções e a orientar ações futuras". Neste sentido, existem parâmetros a melhorar, contudo

a reunião ficou marcada pelo consenso das notas atribuídas.

Retomando as atividades desenvolvidas, na parte da tarde iniciou-se com a coloração de pequenos livros "Um livro para mim é..." com a finalidade de pertencer a uma árvore a elaborar pelas três salas do Jardim de Infância com o tema referente à primavera. Inicialmente, o grupo partilhou e expôs as suas ideias, indicando (maioritariamente) que um livro é algo divertido porque lhes dá a conhecer muitas histórias. Propusemos, então, que colorissem e desenhassem, sendo observável que os resultados foram muito variados desde livros de animais, de sua história, de carros (c.), entre outros. Considero que o grupo demonstra interesse por livros e histórias contudo ainda tem muito presente as histórias estereotipadas, de princesas e príncipes.

Ainda referente a esta temática e dado que ~~foi~~ foi o dia de poesia optamos por não ~~realizar~~ dar a conhecer uma poesia mas sim construir que o grupo frases rimadas. Pretendemos, portanto, explorar o caráter lúdico da linguagem, inventar novas sons, e descobrir as relações criando um momento de aprendizagem e significativo para o grupo e promovendo no R, HJ e na M. (e igualmente às restantes crianças) a consciência fonológica. A temática dos rimas é uma das de mais interesse por parte do grupo contudo na realização desta atividade demonstraram alguma dificuldade. Para tal começamos por escrever no quadro branco "O livro é..." as crianças iam ~~depois~~ continuando a frase e fazendo rimas, por unanimidade decidimos se ficar ou não. Considero que foi uma atividade muito rica, tendo

o grupo se mostrou interessado e participativo. Por vezes, tornou-se difícil a gestão da participação, contudo através do apelo ao cumprimento das regras de sala.

Este dia ficou ainda marcado pelo início das publicações das atividades no blogue da sala. Em diálogo com as crianças e a educadora competente foi decidida a publicação das fizes rimadas. A criação deste blogue tem como objetivo, também, envolver a ~~crianças~~ crianças para que estas ~~possam~~ estimulem os pais/ encarregados de educação a participar.

No dia 26 de abril houve uma pequena alteração da planificação, uma vez que surgiu o convite para a Hora do conto na biblioteca da instituição tendo este como convidada a escritora Rosa Cruz que veio ~~contar~~ contar a história de sua obra "Vozes - A Estrelinha do Mar". De realçar que este momento foi organizado pela Associação de Pais e envolveu todas as crianças do ~~primeiro~~ jardim de infância e do 1º ano do primeiro ciclo. Pensa que foi uma iniciativa bastante interessante, contudo um pouco extensa para crianças da faixa etária do 1º ano, visto que a certa altura o grupo se demonstrava disperso.

Após o intervalo recordamos a linguagem "A volta" utilizando a mesma estratégia das imagens e fixadas com imãs no quadro branco. Contudo, ~~eu~~ não as ordenei, espalhei-as todas pelo quadro e o grupo teve de as ordenar. O grupo conseguiu realizar essa ordenação sem a minha intervenção, há medida que iam referindo a ordem limitei-me apenas a colocar ~~essas~~ de tal forma. No final, propus que

o grupo começasse a ler a letra, e de realçar que maioritariamente as crianças de 5 e 6 anos disseram a ler a letra autonomamente, sendo que as de 3 anos e uma minoria de 4 anos ~~eram~~ demonstraram alguma dificuldade em acompanhar o ^{restante} grupo, como pode observar. Face a isto e de acordo com o planeado a ler a letra foi explorada na sua vertente musical, com batimentos corporais, tal como palmas e dedos. Considero que esta estratégia contribuiu para o esbatimento das dificuldades enunciadas. ~~em~~ ~~avaliação~~ Refletindo na ação decidi complexificar um pouco esta exploração e voltei algumas ^(des) imagens da ler a letra, mas o grupo (maioritariamente) demonstrou já saber a ler a letra. Como tal, foi ainda proposta pela L. que eu podia voltar todas as imagens, o restante reafirmou esta ideia e afirmando que conseguiram ~~de~~ cantar a ler a letra, e de facto conseguiram. Estes factos evidenciam a facilidade que o grupo tem na memorização de ~~de~~ canções e histórias, devido em boa parte à concentração e atenção que tem demonstrado nas diversas atividades. Contudo, ressalvo a importância da adequação das atividades - as faixas ~~de~~ etárias, apesar do esforço que a diáde tem realizado, uma vez que a diferenciação pedagógica deve ser uma peça-chave de prática do educador, isto é, as diferenças individuais das crianças ~~estes~~ é o base da sua prática bem como a criação de um ambiente aberto e flexível aos "ritmos" próprios de cada criança.

Após ~~avaliação~~ isto a Rita apresentou uma nova música, dado o adiantar do tempo, ficou apenas como uma apresentação e

criação de um ambiente de relaxamento. Tal como foi referido pelo grupo de crianças, a música "Vão Girassol" é ~~usada~~ calma, pedindo para ouvir de novo.

- Abordamos a organização da área da leitura → Ficaram de pensar.
- Árvore do JI dos Anjos.

ANEXO A2 – PLANIFICAÇÃO SEMANAL

PLANIFICAÇÃO SEMANAL - DE 13 A 17 DE MAIO DE 2013

<p>Necessidades de desenvolvimento evidenciadas Áreas de Expressão e Comunicação: - Uma minoria de crianças de 5 anos evidencia a escrita em espelho, nomeadamente, na representação gráfica de alguns numerais (2, 3, 5) e grafemas (Z em vez de S). - Uma minoria de crianças evidencia dificuldades na coordenação dos membros inferiores ao saltar a pés juntos. - O H, a I. e o A.V. necessitam da atividades</p>	<p>Instituição: Centro Escolar das Antas Sala: B N.º de crianças: 25 Idade das crianças: 3, 4, 5 e 6 anos</p>	<p>Equipa Educativa Educadora de Infância: Conceição Vaz Assistente Técnica: Cesarina Manuela Rocha Estagiárias: Ana Luísa Moreira, Ana Rita Reis</p>			
	<p>Objetivos de Desenvolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Edificar valores como o respeito pelo outro, a escuta e o saber-estar em grupo; - Participar em momentos e atividades proporcionadas por familiares e comunidade (ligação escola-família e comunidade); - Ordenar acontecimentos ou imagens com sequência temporal construindo uma narrativa cronológica, mobilizando a linguagem oral; - Desenvolver a capacidade de escutar histórias e dialogar sobre as mesmas; - Situar-se socialmente numa família (relacionando graus de parentesco simples). - Construir objetos tendo em vista a preservação ambiental e segundo a reutilização de materiais; - Desenvolver a motricidade fina, nomeadamente em atividades de recorte e de colagem; - Identificar, designar e localizar corretamente diferentes partes externas do corpo em sessões de motricidade; - Participar em situações de contagem crescente de quantidades e ordenação de sequências; - Participar na recolha dados acerca de si próprio e do seu meio circundante, e na sua organização em pictogramas simples; - Interpretar dados apresentados em tabelas de dupla entrada e pictogramas simples; - Desenvolver a motricidade global através de jogos de motricidade e sessões de dança; - Explorar o carácter lúdico da linguagem e desenvolver a memória através de canções. 				
PLANO DE AÇÃO					
	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA

<p>promotoras do desenvolvimento da perícia e manipulação de bolas.</p> <p>- A M. J., o R. e Ma., uma minoria de crianças de três e quatro anos apresentam dificuldades ao nível da linguagem e expressão orais, nomeadamente, ao nível da articulação dos sons da fala.</p> <p>- Algumas crianças necessitam de atividades de ordenação e sequencialização de ações considerando imagens para o mesmo efeito (trocas de bens, rotinas, crescimento, entre outros).</p> <p>- O A.V. necessita de momentos em pequeno grupo potencializando a sua</p>	M A N H Ã	<p>¹Acolhimento.</p> <p>²Atividade de Expressão e Comunicação, Domínio da Matemática: Marcação de presenças e identificação do dia da semana e mês.</p> <p>³Atividade de Expressão e Comunicação, Domínio da Expressão Musical: Canção dos Bons dias (escolhida pelo chefe do dia).</p> <p>⁴Atividade de Expressão e Comunicação, Domínio da Expressão Plástica: Coloração de imagens referentes à obra <i>O Livro da Família</i>.</p>	<p>¹Acolhimento.</p> <p>²Atividade de Expressão e Comunicação, Domínio da Matemática: Marcação de presenças e identificação do dia da semana e mês.</p> <p>³Atividade de Expressão e Comunicação, Domínio da Expressão Musical: Canção dos Bons dias (escolhida pelo chefe do dia).</p> <p>¹¹Atividade de Expressão e Comunicação, Domínio da Expressão Motora: Sessão de motricidade - deslocamentos e equilíbrio; perícia e manipulação. Serão formados diversos</p>	<p>¹Acolhimento.</p> <p>²Atividade de Expressão e Comunicação, Domínio da Matemática: Marcação de presenças e identificação do dia da semana e mês.</p> <p>³Atividade de Expressão e Comunicação, Domínio da Expressão Musical: Canção dos Bons dias (escolhida pelo chefe do dia).</p> <p>¹³Atividade de Expressão e Comunicação, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: Poesia do dia – <i>Gosto da minha família</i>. Exploração da mesma e partilha de vivências e</p>	<p>¹Acolhimento.</p> <p>²Atividade de Expressão e Comunicação, Domínio da Matemática: Marcação de presenças e identificação do dia da semana e mês.</p> <p>³Atividade de Expressão e Comunicação, Domínio da Expressão Musical: Canção dos Bons dias (escolhida pelo chefe do dia).</p> <p>¹⁶Atividade de Expressão e Comunicação, Domínio da Expressão Motora: aquecimento corporal e sessão de danças coreografadas e/ou livres. As crianças recordarão algumas</p>	<p>¹Acolhimento.</p> <p>²Atividade de Expressão e Comunicação, Domínio da Matemática: Marcação de presenças e identificação do dia da semana e mês.</p> <p>³Atividade de Expressão e Comunicação, Domínio da Expressão Musical: Canção dos Bons dias (escolhida pelo chefe do dia).</p> <p>¹⁹Atividade de Expressão e Comunicação, Domínio da Expressão Musical: Canção do dia - escuta e aprendizagem da canção <i>Gosto da minha família</i>. Exploração de batimentos rítmicos recorrendo ao</p>
---	----------------------------------	---	---	---	--	--

Comentário [PCJ1]: Com os pés? Ou com as mãos???

<p>participação e envolvimento.</p> <p>- A G. necessita de atividades que envolvam momentos de escuta, atenção e concentração.</p> <p>- O G. evidencia necessidade de atividades de enumeração crescente de quantidades.</p> <p>Interesses evidenciados <u>Área de Expressão e Comunicação:</u></p> <p>- O grupo de crianças demonstra interesse em construir um fantocheiro para a realização do teatro de fantoches da história <i>O Pastor Mentiroso</i>.</p> <p>- O grupo de crianças evidenciou interesse em</p>	<p>⁵ Atividade de Expressão e Comunicação, Domínio Matemática: Organização temporal das diversas imagens de acordo com os critérios das crianças.</p> <p>- Higiene Pessoal. - Lanche da manhã.</p> <p>⁶ Atividade de Expressão e Comunicação, Domínio da Matemática: contagem dos pacotes do leite e registo.</p> <p>- Recreio.</p>	<p>percursos com vários materiais. Alongamentos.</p> <p>- Higiene Pessoal. - Lanche da manhã.</p> <p>⁶ Atividade de Expressão e Comunicação, Domínio da Matemática: contagem dos pacotes do leite e registo.</p> <p>- Recreio.</p>	<p>considerações que cada criança tem da família. (AM)</p> <p>¹⁴ Atividade de Expressão e Comunicação, Domínio da Expressão Plástica: O Retrato da minha família (para oferecer aos familiares). (AM)</p> <p>- Higiene Pessoal. - Lanche da manhã.</p> <p>⁶ Atividade de Expressão e Comunicação, Domínio da Matemática: contagem dos pacotes do leite e registo.</p> <p>- Recreio.</p> <p>¹⁴ Atividade de Expressão</p>	<p>coreografias de pares. Alongamentos. (AR)</p> <p>- Higiene Pessoal. - Lanche da manhã.</p> <p>⁶ Atividade de Expressão e Comunicação, Domínio da Matemática: contagem dos pacotes do leite e registo.</p> <p>- Recreio.</p> <p>¹⁷ Atividade de Expressão</p>	<p>corpo humano. (AR)</p> <p>- Higiene Pessoal. - Lanche da manhã.</p> <p>⁶ Atividade de Expressão e Comunicação, Domínio da Matemática: contagem dos pacotes do leite e registo.</p> <p>- Recreio.</p> <p>²⁰ Atividade de Expressão</p>
---	---	---	---	---	--

<p>assistir a teatro de fantoches aquando da sessão de poesia e adivinhas <i>dinamizada</i> pelo Sr. Cocorococó (fantoche alusivo ao Galo de Barcelos).</p> <p>- O grupo demonstra interesse em construir objetos tridimensionais para oferecer (flores) com recurso a materiais recicláveis para distribuição à comunidade e ao Centro Social das Antas.</p> <p>- O grupo de crianças evidencia interesse em levar livros de casa para colocar na <i>Mala dos Livros</i> (caixa criada pelas estagiárias para a colocação dos livros a ler</p>	T A R D E	<p>⁷ Atividade de Expressão e Comunicação, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: História do dia – O Livro da Família.</p> <p>- Higiene Pessoal.</p>	<p>¹² Atividade de Expressão e Comunicação, Domínio Matemática: Recorte e colagem de imagens com a finalidade de ordenar sequências temporais relativas ao crescimento humano e a trocas de bens materiais.</p> <p>- Higiene Pessoal.</p>	<p>e Comunicação, Domínio da Expressão Plástica: Término d’O Retrato da minha família (para oferecer aos familiares). (AM)</p> <p>- Higiene Pessoal.</p>	<p>e Comunicação, Domínio da Expressão Plástica: Continuação da elaboração do fantocheiro da sala. (AM, AR, CV)</p> <p>⁸ Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas.</p> <p>- Tempo de arrumação.</p> <p>- Higiene Pessoal.</p>	<p>e Comunicação, Domínio da Expressão Plástica: Registo gráfico da visita do voluntário do Banco Alimentar à sala de atividades. (AR)</p> <p>- Higiene Pessoal.</p>
		ALMOÇO				
		<p>- Higiene Pessoal.</p> <p>⁸ Atividade de Expressão e Comunicação, Domínio da Expressão Plástica: Continuação da</p>	<p>- Higiene Pessoal.</p> <p>- Atividade de Expressão e Comunicação, Domínio da Expressão Motora: Sessão de Dança</p>	<p>- Higiene Pessoal.</p> <p>¹⁵ Atividade de Expressão e Comunicação, Domínio da Linguagem Oral e</p>	<p>- Higiene Pessoal.</p> <p>¹⁸ Atividade de Conhecimento do Mundo e de Formação Pessoal e Social:</p>	<p>- Higiene Pessoal.</p> <p>²¹ Atividade de Expressão e Comunicação, Domínio da Linguagem Oral e</p>

<p>na <i>Hora do Livro</i>).</p> <p>- O grupo evidenciou interesse em escrever, autonomamente, no quadro branco, a data e o número de crianças presentes.</p> <p>Resultados de aprendizagem evidenciados <u>Área de Expressão e Comunicação:</u> - A C. T. e o T. evidenciam capacidade de memorização (a longo prazo) de canções, vivências e histórias, demonstrada em atividades de reconto e diálogo em grande grupo.</p> <p>- As crianças de cinco e seis anos apresentam motivação</p>	<p>elaboração de flores.</p> <p>⁹ Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas.</p> <p>- Tempo de arrumação.</p>	<p>Clássica no Centro de Dança do Porto – atividade do projeto Porto de Crianças da CMP, para as crianças de 5 anos. As crianças de 4 anos vão, num outro grupo, para a Dança Educativa no mesmo Centro e do mesmo projeto. As crianças de 3 anos e as de 4, que não podem frequentar a dança, ficam no J.I. com uma educadora e as assistentes.</p>	<p>Abordagem à Escrita, Domínio da Matemática: Construção de um pictograma relativo ao número de elementos da família nuclear de cada criança e discussão de resultados. As crianças serão responsáveis por colorir a imagem representativa, de acordo a cor referente ao número de elementos da sua família nuclear. (AR)</p>	<p>Apresentação e diálogo sobre a instituição de Banco Alimentar – abastecimento, distribuição, funcionamento e voluntariado (momento proporcionado por um técnico da instituição contactado pelas estagiárias).</p>	<p>Abordagem à Escrita: <i>O que gostaríamos de fazer.</i> Reflexão semanal e diálogo com o grupo sobre atividades que gostariam de realizar futuramente. (AM)</p> <p>²² Atividade de Expressão e Comunicação, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: <i>Hora do livro</i> – leitura de histórias trazidas de casa pelas crianças com o auxílio do A. V. e diálogo de exploração das mesmas. (AR)</p> <p>⁸ Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas.</p>
---	--	--	---	---	--

<p>em escutar frases rimadas e decifrar adivinhas.</p> <p>- O A. V. (S. de Asperger) tem demonstrado maior participação nas atividades quando estimulado pelo adulto ou pelos amigos.</p> <p><u>Área de Formação Pessoal e Social:</u></p> <p>- As crianças, maioritariamente, de 5 e 6 anos de idade, demonstram estima pelas suas tarefas e, igualmente, perfeccionismo na sua concretização.</p>	<p>¹⁰ Avaliação do dia (As crianças avaliam o seu comportamento quer na sala de atividades quer no momento da refeição. Consoante a avaliação que fazem atribuem a si próprios uma cor: vermelha, azul ou verde).</p>	<p>¹⁰ Avaliação do dia. (As crianças avaliam o seu comportamento quer na sala de atividades quer no momento da refeição. Consoante a avaliação que fazem atribuem a si próprios uma cor: vermelha, azul ou verde).</p>	<p>¹⁰ Avaliação do dia. (As crianças avaliam o seu comportamento quer na sala de atividades quer no momento da refeição. Consoante a avaliação que fazem atribuem a si próprios uma cor: vermelha, azul ou verde).</p>	<p>¹⁰ Avaliação do dia. (As crianças avaliam o seu comportamento quer na sala de atividades quer no momento da refeição. Consoante a avaliação que fazem atribuem a si próprios uma cor: vermelha, azul ou verde).</p>	<p>- Tempo de arrumação.</p> <p>¹⁰ Avaliação do dia. (As crianças avaliam o seu comportamento quer na sala de atividades quer no momento da refeição. Consoante a avaliação que fazem atribuem a si próprios uma cor: vermelha, azul ou verde).</p>
<p>Recursos Pedagógicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestão do Grupo: <ul style="list-style-type: none"> - Individual: 2, 4, 6 (chefe do dia), 8, 9, 10, 12, 14, 20 - Grande grupo: 1, 3, 5, 7, 10, 11, 13, 15, 16, 18, 19, 21, 22 - Pequeno grupo: 8, 9, 11, 16, 17, <p>Gestão do Espaço:</p>					

- Área de acolhimento: 1
- Todas as áreas: 9
- Área da conversa: 5, 7, 13, 21, 22
- Mesas de trabalho: 2, 3, 4, 12, 14, 15, 19, 20
- Área da pintura: 17
- Polivalente: 11, 16
- Biblioteca da instituição: 18

- **Gestão dos Materiais:**

2: Tabela de marcação de presenças, lápis de carvão e de cor.

4: Imagens para colorir de páginas impressas a preto da obra *O Livro da Família* em tamanho A4.

6: Tabela de registo do número de pacotes de leite achocolatado e leite branco consumidos pelo grupo de crianças.

7: Parr, T. (2007). *O Livro da Família*. Vila Nova de Gaia: Gaialivro.

8: Material reciclável e de desgaste: caixas de ovos, caixas de queijo, guardanapos; garrafas de plástico de 1,5 L, fita-cola adesiva, tesouras, tintas guache de várias cores, pincéis, rolhas de cortiça e plástico, copos de iogurte, cápsulas de café, rafia, paus de espetada (sem bico), cartolinas e papéis de várias cores, cola quente, folhas de revista, jornais, goma eva, agrafador.

11: Arcos (10), bolas de andebol (5), cones (5) e cordas (5).

12: Imagens ilustrativas de trocas de bens e imagens reais de pessoas de diversas idades impressas em formato A4.

13: Poesia inserida na obra de Silva, N.; Reis, N. (2002) *Cantarolando...Canções temáticas para os mais pequeninos*. Santa Comba Dão: Edições Convite à Música

14: O material será escolhido pelas crianças de acordo com o que existe na sala de aula.

15: Papel de cenário, cola líquida, 30 cartolinas em tamanho A7 e de cor branca com o contorno simples de uma casa.

16: Leitor de *cd*, *cd* selecionados pelas estagiárias referentes a danças tradicionais de roda e de pares e outras. Faixa musical *La vida es un carnaval* in <http://www.youtube.com/watch?v=F5IEUyQNjIE>; *Indo eu a caminho de Viseu* - música incorporada na obra musical *As músicas da Carochinha*. (2003). NZ Produções;

Ponha aqui o seu pezinho - música incorporada na obra musical *Escolinha de Música* (2004).

17: Pacotes de leite, fita-cola, papel de cenário, x-ato, tesouras. Material reciclável e de desgaste: caixas de ovos, caixas de queijo, guardanapos; garrafas de plástico de 1,5 L, fita-cola adesiva, tesouras, tintas guache de várias cores, pincéis, rolinhos de cortiça e plástico, copos de iogurte, cápsulas de café, rafia, paus de espetada (sem bico), cartolinas e papéis de várias cores, cola quente, folhas de revista, jornais, goma eva, agrafador.

18: Computador, colunas, videoprojetor.

19: Leitor de *cd*, faixa instrumental *Gosto da minha família* inserida na obra de Silva, N.; Reis, N. (2002) *Cantarolando...Canções temáticas para os mais pequeninos*. Santa Comba Dão: Edições Convite à Música.

20: Material de desgaste: lápis de cor e 25 folhas de papel branco de formato A4.

22: Livros trazidos pelas crianças, *Mala dos Livros* (caixa construída pelas estagiárias para armazenamento dos livros).

Áreas de conteúdo e domínios predominantes:

- Área de Expressão e Comunicação - Domínios da Matemática (13), da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5), das Expressões: Musical (6), Plástica (6) e Motora (3)
- Área de Conhecimento do Mundo (1)
- Área de Formação Pessoal e Social (1)

Responsável pela dinamização das Atividades:

CV – Atividade orientada pela Educadora de Infância Conceição Vaz

AM - Atividade orientada pela Estagiária Ana Luísa Moreira

AR - Atividade orientada pela Estagiária Ana Rita Reis

ANEXO A3 – GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO

Instituição Cooperante Centro Escolar das Antas	Orientadora Cooperante Conceição Vaz
Sala B	Díade Ana Luísa Moreira e Ana Rita Reis
N.º de crianças 25	Data da observação 11 de abril de 2013
Idade das crianças 3, 4, 5 e 6 anos	

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

No decorrer do período de prática pedagógica supervisionada têm sido reconhecidas, através da observação e dos momentos de diálogo com a orientadora cooperante e com a assistente técnica, algumas necessidades e dificuldade evidenciadas pelo grupo de crianças e, por vezes, a nível individual.

A atividade pedagógica posteriormente descrita já foi desenvolvida anteriormente contudo, através da reflexão, a díade considerou que seria importante dar continuidade quer pelo interesse demonstrado pela maioria das crianças, quer pela observação e constatação de dificuldades de algumas crianças de três anos de idade, do G. e da M.F. em distinguir e reconhecer objetos grossos ou finos. Paralelamente, o G. tem demonstrado necessidade em concretizar atividades inerentes ao reconhecimento de formas geométricas como o quadrado, triângulo, círculo e retângulo. Evidencia, também, dificuldades na contagem crescente de quantidades e no reconhecimento das cores primárias. Tal tem sido evidenciado nas atividades de jogo espontâneo, bem como no final da marcação de presenças (aquando da contagem crescente das crianças presentes).

Por fim, a utilização do material estruturado Blocos Lógicos não é muito comum, uma vez que não existe na sala de atividades. A sua utilização, manuseamento e exploração constitui, portanto, uma motivação acrescida para os educandos.

Atividade pedagógica

A atividade pedagógica será iniciada através de um momento de diálogo com o grupo de crianças por forma a recordar (*brainstorming*) algumas das características dos Blocos Lógicos, bem como acerca das atividades já desenvolvidas anteriormente com o mesmo material estruturado.

Num segundo momento, o grupo de crianças será dividido em três pequenos grupos: as estagiárias ficam responsáveis por dois deles e a educadora cooperante por um dos grupos. Inicialmente as crianças procederão a uma exploração espontânea do material para que, cada uma explore, manipule e construa livremente o que quiser. Posteriormente, será realizada uma exploração mais orientada, isto é, em pequeno grupo, observaremos as diferentes peças caracterizando-as e classificando-as relativamente à forma, cor, tamanho e

grossura. De seguida, a estagiária irá propor o jogo “*Eu peço...*” que consiste em pedir uma peça às crianças sem a identificar claramente. Apenas fará referência a uma ou duas características: por exemplo, a estagiária inicia o jogo dizendo “*Eu peço ao G. uma peça azul.*”. A criança deve ser capaz de descobrir uma peça com essa característica e guardar para si. No final do jogo cada criança conta as suas peças.

Ainda numa exploração orientada será proposta a construção de “um comboio”, isto é, de uma sequência. A estagiária inicia “o comboio” com três peças e solicita ajuda ao grupo que o continue.

De seguida, será distribuída a cada criança uma folha de cartolina branca onde estará impressa uma imagem traçada (com o **formato de figuras geométricas**) em que cada criança a terá de preencher com as várias peças dos Blocos Lógicos.

Para finalizar a atividade será proposto que as crianças agrupem as peças tendo em conta os critérios de tamanho e espessura para que seja possível a arrumação do material nas respetivas caixas.

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

Área de Expressão e Comunicação:

- Domínio da Matemática.

Área de Formação Pessoal e Social

Quais são os objetivos da atividade pedagógica?

- Explorar noções matemáticas: **manuseamento de blocos lógicos**, descoberta dos seus elementos, características ou propriedades, as diferenças e semelhanças entre eles;

- Desenvolver os princípios lógicos: classificação (formar conjuntos, seriar, ordenar) e formação de sequências;

- Reconhecer as formas geométricas (triângulo, quadrado, retângulo e círculo);

- Colaborar e participar em atividades de pequeno grupo.

Que estratégias e recursos pedagógicos vão ser usados? Fundamente.

Atendendo que o contexto de educação pré-escolar deve fornecer ocasiões que motivem o diálogo e a partilha entre crianças, a partir das vivências comuns (Silva, 1997), a díade considera importante desenvolver, como **estratégia** inicial, o diálogo em grande grupo, no sentido de recordar a atividade dinamizada em semanas anteriores. Pretende-se ainda dialogar acerca das características e especificidades do material: **Blocos Lógicos**.

A estratégia seguinte será referente à divisão do grupo de modo a serem formados três pequenos grupos heterogéneos tendo em consideração as evidências de desenvolvimento apresentadas pelas crianças e promovendo a entreajuda entre as mesmas. Por outro lado, a realização de tarefas em pequenos grupos pode

aumentar a necessidade de verbalização e explicação das ações de cada uma das crianças permitindo um apoio mais individualizado e célere (Mendes *et al*, 2008).

Uma outra estratégia a adotar será a exploração livre dos Blocos Lógicos permitindo que cada criança perceba e experimente as características do material possibilitando que “as crianças come[em] por fazer construções dando largas à sua fantasia” (Rosa *et al*, 2004: 9).

A exploração orientada pela estagiária deverá proporcionar um encadeamento lógico de tarefas e, igualmente, “ricas experiências que serão uma ótima base intelectual para conceitos posteriores” (*Idem*:10). Serão, portanto, realizados jogos com o material favorecendo o desenvolvimento mental e verbal das crianças segundo um ambiente favorável à aprendizagem e similarmente lúdico (*Idem*). Simultaneamente, é importante que “as crianças sejam envolvidas em atividades nas quais tenham de observar e manipular objetos com várias formas geométricas, de modo a irem desenvolvendo a capacidade de reconhecer essas formas.” (Mendes *et al*, 2008: 10). Neste sentido, fazer construções utilizando materiais que representam formas geométricas, poderá contribuir para o desenvolvimento da capacidade referida (*Idem*).

Ao longo das tarefas propostas as crianças dialogarão com a estagiária e entre pares estabelecendo diversas interações. Desta forma, a estagiária deve incentivar as crianças a “verbalizar as suas ações e colocar-lhes questões que as ajudem a explicar o que vão observando nas suas experiências e a relacioná-las com outras” (*Idem*: 13).

No que respeita aos **recursos pedagógicos** a utilizar na atividade pedagógica, serão necessárias 6 caixas de Blocos Lógicos e ainda 25 folhas de cartolina branca em formato A4 com a impressão de imagens com o formato de figuras geométricas.

A diáde optou pela escolha do material estruturado Blocos Lógicos por apresentar como elevadas potencialidades, uma vez que “dão oportunidade de proporcionar situações em que as crianças podem construir, elas mesmas, as primeiras estruturas lógico-matemáticas” (Rosa *et al*, 2004: 9). As crianças contactam, igualmente, com diversos atributos matemáticos ligados a objetos, materiais, experiências e vivências do seu quotidiano como a forma, o tamanho, a espessura e a cor essenciais ao desenvolvimento da criança.

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

Algumas crianças, nomeadamente o G., poderá apresentar dificuldades no reconhecimento das formas e das cores. Para tal, a estagiária deverá concentrar as suas atenções para o educando por forma a motivá-lo a não desistir e a manter-se interessado na exploração do material estruturado.

Por outro lado, pode haver dificuldades na gestão do material em si, uma vez que as várias peças estarão

dispersas nas mesas de trabalho. No decorrer da exploração orientada, as crianças poderão não cumprir com o solicitado pela estagiária utilizando, voluntariamente e sem consentimento, as peças dos Blocos Lógicos. Tal foi observável anteriormente aquando da realização de uma atividade semelhante com o mesmo material estruturado. Para a resolução destas dificuldades será importante apelar ao cumprimento das regras referidas pela estagiária no início de cada tarefa.

Poderão ainda existir crianças que, por apresentarem algumas dificuldades de classificação e seriação, facilmente desistam de querer participar atividade e desmotivem (autonomamente) por não se sentirem capazes de dar resposta ao que é solicitado. Desta forma, o constante reforço positivo será uma estratégia de apoio e de motivação para os educandos.

Referências Bibliográficas

- Mendes, M. F. *et al* (2008). *Geometria - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Rosa, J. M. *et al* (2004). *Primeiros Passos em Matemática*. Oliveira de Azeméis: Ludomédia – Conteúdos Didácticos e Lúdicos.

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

ANEXO A4 – NARRATIVA COLABORATIVA

Aluna Observada: Ana Rita Reis

Aluna Observadora: Ana Luísa Moreira

Narrativa Colaborativa

Jardim de Infância do Centro Escolar das

Antas

3.^a Narrativa Colaborativa

Episódio Observado: Atividade de Expressão e Comunicação, Domínio da Matemática – Construção de um pictograma.

Data: 15 de maio de 2013

Comentário [PCJ2]: Extensa!!!

Comentário [PCJ3]: NC pertinente, reveladora de capacidade crítico-reflexiva e ainda de fundamentação!

Comentário da Observadora Ana Luísa Moreira	Comentário da Observada Ana Rita Reis	Comentário da Educadora Cooperante Conceição Vaz
A atividade observada que serve de base a esta narrativa colaborativa decorreu no dia 15 de maio de 2013, sendo a sua dinamização da responsabilidade da estagiária Ana Rita Reis. A atividade em questão enquadrava-se na Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente no domínio da Matemática,	Como referido pelo meu par pedagógico, fiquei responsável pela dinamização de uma atividade de Expressão e Comunicação referente ao domínio da Matemática. A atividade era alusiva à construção de um pictograma considerando o número de elementos residentes em casa de cada uma das crianças. Aquando da planificação semanal considerei que	O desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático é fundamental no jardim-de-infância. Desde cedo que a criança se depara com situações no seu quotidiano que a levam a desenvolver noções matemáticas de forma natural e espontânea. O domínio da matemática por parte da criança

<p>caracterizando-se pela construção de um pictograma relativo ao número de elementos da família nuclear de cada criança e discussão de resultados do mesmo.</p> <p>O pensamento lógico-matemático da criança na educação pré-escolar é maioritariamente desenvolvido em situações quotidianas sendo da responsabilidade do educador estimular essas mesmas situações (Silva, 1997). Neste sentido, a atividade em questão emergiu da identificação de necessidades demonstradas ao longo da prática pedagógica, nomeadamente ao nível da enumeração crescente de quantidades (inclusão hierárquica), evidenciada pelo G., bem como dificuldades ao nível do recorte por parte de crianças de três anos de idade e uma minoria de crianças de quatro anos. Importa mencionar que se tratou de um primeiro contacto do grupo com este tipo de atividades, tal como a construção de gráficos.</p> <p>Face ao exposto, a atividade planeada apresentava como objetivos de desenvolvimento da criança: situar-se socialmente numa família (relacionando graus de</p>	<p>seria uma atividade estruturadora de aprendizagens significativas pelo facto de as crianças nunca terem contactado com este tipo de organização e tratamento de dados e, similarmemente, por se associar a uma temática quotidiana. Tal como afirmam Ponte e Serrazina (2000), os educandos precisam de compreender o papel da matemática no mundo moderno tendo de se apropriar do modo matemático de pensar e da forma de o usar nas mais diversas situações do dia a dia.</p> <p>Como referido pelo meu par pedagógico, a atividade surgiu pela evidência de algumas dificuldades e necessidades de uma minoria de educandos relativas, principalmente, à enumeração crescente de quantidades. Considero, portanto, que a análise de dados é uma área da Matemática que no mundo atual tem grande importância, uma vez que, para as crianças, revelou uma forte ligação ao quotidiano proporcionando ocasiões ricas de desenvolvimento numérico. Desta forma, a aprendizagem e experimentação matemáticas podem e devem ser iniciadas no pré-escolar porque segundo Migueis e Azevedo (2007, p. 19), “a criança constrói o conhecimento matemático pela necessidade de resolver os problemas reais do seu quotidiano”.</p>	<p>irá determinar a estruturação do seu pensamento em relação ao tempo e ao espaço. Essas noções são desenvolvidas a partir das atividades espontâneas e lúdicas que a criança realiza.</p> <p>A matemática no pré-escolar não é apenas a aprendizagem dos números, mas é uma área muito vasta, que transversalmente passa pela classificação, formação de conjuntos, seriação e ordenação, formação de sequências e padrões, tempo, espaço, medição, pesagem e resolução de problemas.</p> <p>“As oportunidades variadas de classificação e seriação são fundamentais para que a criança vá construindo a noção de número, como correspondente a uma série (número ordinal) ou uma hierarquia (número cardinal)” (Silva, 1997, p. 74).</p> <p>Trabalhar a matemática é treinar a atenção, concentração e a capacidade de se resolver problemas face a novas situações. Estes requisitos</p>
--	--	--

<p>parentesco simples); participar em situações de contagem crescente de quantidades e ordenação de seqüências, bem como na recolha dados acerca de si próprio e do seu meio circundante, e na sua organização em pictogramas simples e, conseqüentemente, interpretar dados apresentados em tabelas de dupla entrada e pictogramas simples, bem como, desenvolver a motricidade fina, nomeadamente através do recorte e colagem.</p> <p>No que se refere à dinamização da mesma esta envolveu, no meu olhar de observadora, três momentos. Um primeiro momento de reunião em grande grupo englobou a retoma do que foi abordado da parte da manhã, referente ao dia da família, bem como a partilha acerca da organização da família de cada criança. A estagiária face à partilha do grupo, questionou-os como poderiam registar essa mesma constituição familiar sugerindo-lhes a construção de um pictograma. Face ao desconhecimento do grupo em relação a este termo, a estagiária explicou tratar-se</p>	<p>Apesar de algumas reticências (por parte da díade) relativas ao desenvolvimento da atividade, considero que esta decorreu conforme as expectativas iniciais, uma vez que as crianças se revelaram capazes de responder ao solicitado participando ativamente em todas as etapas do processo de construção do pictograma. Elegi esta estratégia pelo facto de alguns autores e pedagogos considerarem os pictogramas menos abstratos que os gráficos considerados convencionais.</p> <p>Aquando da reflexão (<i>a priori</i>) acerca da concretização da atividade houve algumas incertezas relativas à organização do grupo pelo que foi verificável a existência de três momentos consoante a estruturação do grupo, como referido pela Ana Luísa. Tal permitiu, por um lado, o diálogo em grande grupo, por outro, que as crianças estivessem em atividades de jogo espontâneo (numa segunda fase) e, posteriormente, a análise do pictograma, novamente em grande grupo.</p> <p>Como já referido, inicialmente, optei por estabelecer um diálogo em grande grupo com a finalidade de explicitar às crianças o objetivo da construção do pictograma e quais os procedimentos individuais: escrita do número de elementos na</p>	<p>são essenciais para o pensamento lógico.</p> <p>A atividade dinamizada pela estagiária centrou-se essencialmente no domínio da matemática, na qual as crianças tiveram a oportunidade de construir um gráfico com o número elementos de cada família. As crianças na sua maioria corresponderam positivamente com o que era pretendido na atividade. A estagiária conseguiu captar a atenção das crianças tanto em grande como em pequeno grupo, tendo ultrapassado as dificuldades que se lhe foram deparando.</p>
---	--	--

<p>de um esquema onde poderíamos organizar uma determinada informação, neste caso em concreto através de uma imagem de uma casa correspondente ao número de elementos da família nuclear. Apesar de o grupo afirmar que compreendia do que se tratar, considero que a estagiária poderia ter dado alguns exemplos com recurso a imagens de outros pictogramas. Ainda neste momento foi definido com o grupo, por votação, as cores de cada casa. A estagiária, conforme o grupo ia escolhendo as cores, registava numa folha branca colorindo uma mancha da cor escolhida e à frente o respetivo número. Face a esta estratégia, inicialmente, ponderei que poderia ser um pouco confusa, contudo na observação em pequeno grupo, as crianças não demonstraram dificuldade na associação.</p> <p>Num segundo momento, a Ana Rita continuou a atividade mas em pequenos grupos, sendo que as restantes crianças se encontravam em atividades de jogo espontâneo. Esses pequenos grupos eram</p>	<p>janela da pequena casa, coloração da mesma conforme a cor decidida democraticamente e recorte da mesma.</p> <p>Concordo com o referido pela Ana Luísa relativamente à definição de pictograma pelo que poderia, efetivamente, ter recorrido à pesquisa na internet para evidenciar alguns exemplos ao grupo. No entanto, no momento, tal estratégia não me ocorreu, o que impediu (talvez) um outro tipo de aprendizagens e, similarmente, outro tipo de motivação por parte das crianças para a tarefa a concretizar.</p> <p>Neste momento inicial as crianças foram participantes ativas na decisão das cores para a coloração das casas de acordo com o número de elementos (por exemplo, o azul era referente às crianças cuja família nuclear incluía três elementos). Para tal, senti a necessidade de recorrer ao voto para decidir qual a cor ganhadora e que, consequentemente, seria a escolhida como representativa. Desta forma, “o jardim-de-infância pode substanciar-se como um meio sistemático de proporcionar às crianças as suas primeiras experiências de vida democrática” (Vasconcelos, 2007, p. 109).</p> <p>Numa fase posterior, em pequeno grupo (e nas mesas de</p>	
--	--	--

<p>constituídos por crianças de faixas etárias muito próximas e segundo os níveis de desenvolvimento. Inicialmente a estagiária estabeleceu um diálogo com as crianças para que relatassem o número de pessoas da sua família nuclear, sendo possível observar várias estratégias que as mesmas utilizaram para indicar esse número (as mais novas contavam pelos dedos, e outras não necessitavam de fazê-lo enumerando oralmente e indicando o número de pessoas). Conforme iam indicando o número de pessoas da sua família nuclear, a criança registava esse número na janela da casa e coloria-a de acordo com o número de elementos e a cor que foi atribuída. Por último, recortavam pelo contorno essa mesma casa e registavam no verso o seu nome.</p> <p>Neste momento é de ressaltar que as crianças de três e quatro anos de idade demonstraram algum impasse, estando mais interessadas em voltar à atividade de jogo espontâneo onde se encontravam. Refletindo sobre esta situação considero que este</p>	<p>trabalho), levei as crianças a procurar responder à questão como “<i>Quantas pessoas moram em minha casa?</i>” ajudando-as, não só a desenvolver o sentido de número bem como as capacidades de recolha, organização, tratamento e análise de informação significativa. Nesta fase, através do questionamento constante, tentei que as crianças se tornassem conscientes da contagem crescente do número de elementos e, se necessário, autocorretoras, pela enumeração correta recorrendo aos dedos e com o meu acompanhamento.</p> <p>Como refere a Ana Luísa, enquanto as crianças se encontravam em atividades de jogo espontâneo, fui chamando algumas tendo em conta os níveis de desenvolvimento, pelo que comecei por evocar as crianças mais novas. Não considerei uma boa estratégia, uma vez que se encontravam bastante excitadas para irem brincar nas áreas, pelo que poderia ter iniciado a atividade com as crianças mais velhas que, na sua maioria, se revelariam mais pacientes. No entanto, na reunião com as crianças mais novas tentei apelar à sua concentração afirmando que, mal terminassem, poderiam brincar. Apesar da agitação inicial demonstraram interesse em contabilizar os</p>	
--	--	--

<p>momento deveria ser iniciado com o grupo de crianças desta faixa etária, e a sua localização poderia ter sido noutra mesa de uma zona mais silenciosa da sala de atividades. Contudo, a Ana Rita motivou essas mesmas crianças para uma maior concentração na atividade, afirmando-lhes que seria por pouco tempo e que poderiam voltar ao que estavam a fazer.</p> <p>Verificaram-se alguns constrangimentos ao nível da recolha de dados referentes ao número de elementos da familiar nuclear, uma vez que existe um número significativo de crianças cujas mães se encontram grávidas, sendo também afirmado por outras que tal não se verificava. Contudo, com a ajuda da educadora cooperante e da assistente técnica, esta dificuldade foi superada.</p> <p>Por último, num terceiro momento a estagiária voltou a reunir o grande grupo n' <i>A Rodinha</i>. Espalhou as casas sobre o papel de cenário e questionou o grupo como poderiam voltar a organizá-las. Face à sugestão da C.T. em organizar pelas cores, o restante grupo</p>	<p>elementos da sua família e colorir a casa de acordo com as cores pré-definidas conjuntamente. Aqui ressalvo a existência de uma minoria de crianças que escreveu os números de forma espelhada pelo que solicitei, em alguns casos, que olhassem para o quadro branco com a finalidade de visualizarem o numeral 3 da data (de 2013) e interpretar qual a incorreção. Rapidamente identificavam o engano procedendo à autocorreção, pelo que considero que se constituiu uma estratégia construtiva para as crianças (reflexão na ação). Neste sentido tentei seguir o pressuposto de que “as tentativas de escrita mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas” (Silva, 1997: 69) apoiando-os no processo de reconhecimento e autocorreção.</p> <p>Por outro lado, uma minoria de crianças necessitaram do meu auxílio para a escrita do numeral ao que solicitei que olhassem para o papel onde se encontrava a legenda das cores e que, pela cópia, desenhassem o numeral correto na janela.</p> <p>Durante o acompanhamento em pequenos grupos verifiquei que as crianças apresentavam diferentes formas de estar consoante a motivação para a tarefa: umas tentavam</p>	
---	---	--

<p>reafirmou essa sugestão. Para tal, a estagiária colocou verticalmente três casas de cores diferentes por ordem crescente e cada criança, individualmente, colocou a sua casinha em frente à respectiva cor. No final realizaram uma análise, em que a Ana Rita questionou o grupo sobre o que observavam, dando tempo para estes pensarem e darem as suas opiniões, analisando os resultados, concluindo que a maioria das crianças apresenta uma família nuclear de quatro elementos, existindo também de três e cinco elementos (não há uma diferença considerável). De igual modo, foi decidido em grande grupo o título do mesmo segundo as algumas sugestões dadas e por votação, respeitando a maioria.</p> <p>Em retrospectiva, considero que a atividade demonstrou-se desafiadora para a maioria das crianças dado que o grupo demonstrou motivado e interessado na mesma. Apesar de se encontrarem em atividades de jogo espontâneo demonstraram interesse em construir o pictograma retomando ao grande grupo, após a</p>	<p>concretizá-la de forma rápida para retornar a atividades de jogo espontâneo, outras demoravam o tempo estritamente necessário não se alongando na mesma e outras prolongavam o tempo de atividade iniciando e estabelecendo um diálogo com a estagiária relativo a vivências individuais e, similarmente, a dúvidas e questões referentes à escrita do numeral, à coloração da casa e ao seu posterior recorte. Estas últimas crianças foram as que, claramente, evidenciaram maior empenho e perfeccionismo na concretização da tarefa pelo que, agora ao refletir sobre ação, considero que a criação de um ambiente educativo estável permitiu o desenvolvimento da capacidade de analisar e resolver situações problemáticas, bem como saber raciocinar e comunicar matematicamente. As crianças puderam expor as suas dificuldades e expressar as suas ideias (Cândido, 2001).</p> <p>Relativamente ao A. V. (S. de Asperger) houve a necessidade de o acompanhar individualmente e questioná-lo de forma insistente. No entanto, soube responder de forma clara à questão “<i>Quantas pessoas moram em casa do A.?</i>” pelo que preferi estabelecer uma “orientação da atenção da</p>	
---	---	--

<p>arrumação de todos os materiais. Neste momento de decisão da construção do pictograma foi, igualmente, observável esse interesse das mesmas partilhando ideias e dando algumas sugestões. Contudo, nem sempre aguardavam a sua vez, o que levou a que a Ana Rita alertasse o grupo para o cumprimento de algumas regras de sala de atividades, bem como da importância de escutar o outro.</p> <p>Relativamente à organização do grupo e do tempo, como mencionei anteriormente, a estagiária dinamizou parte da atividade em grande grupo e em pequeno grupo. Considero que esta estratégia foi importante uma vez que através da organização em pequenos grupos, proporcionou ao adulto uma oportunidade de praticar estratégias de maior apoio (Hohmann & Weikart, 2011). Face à dificuldade evidenciada pelo G. em realizar a inclusão hierárquica, este tipo de organização possibilitou que a estagiária desenvolvesse com a criança algumas estratégias, como contar pelos próprios dedos, o que possibilitou o</p>	<p>criança a nível individual” (Cumine <i>et al</i>, 2006) estimulando-a com o olhar e utilizando o reforço positivo valorizando o seu desempenho, tanto no momento de contagem como no de coloração.</p> <p>À medida que terminavam a coloração da pequena casa pedia às crianças que identificassem, no verso, o seu nome ou o seu símbolo característico para que, posteriormente (no momento de colagem em grande grupo), fosse passível de reconhecimento tanto pela estagiária como pela própria criança, ao mesmo tempo que seria atribuído um “sentido afectivo para a criança” (Silva, 1997, p. 69)</p> <p>No momento de reorganização em grande grupo, como refere a Ana Luísa, as crianças demonstraram-se participativas nas tarefas que promoviam classificação, contagem e comparação consideradas a base para o desenvolvimento da organização e tratamento de dados. Para a sistematização e análise dos dados, além de ser dada resposta à questão inicial, outras questões foram colocadas como por exemplo: <i>quantos meninos têm quatro pessoas a morar em sua casa? E três? E cinco? Quantos foram os meninos, no total, que participaram</i></p>	
---	---	--

<p>esbatimento dessa mesma dificuldade. De igual modo, tal se verificou com a G. (de três anos de idade) ao nível do recorte, uma vez que apoiada pelo adulto mostrou evoluções conseguindo recortar autonomamente o contorno reto, sendo em exemplo de evidência de aprendizagem da criança.</p> <p>Neste sentido, as estratégias desenvolvidas, nomeadamente, a coloração, recorte e colagem das casas, bem como a construção de pictograma, respeitaram os interesses, as motivações, as capacidades e as dificuldades das crianças. Para além disto, ao promover a participação na análise e discussão das diferentes propostas das crianças, permitiu-lhes desenvolver a flexibilidade tanto ao nível das diferentes formas de representação, quer na organização dos dados nos diferentes agrupamentos (Castro & Rodrigues, 2008).</p> <p>Segundo Barros & Palhares (1997, p. 54) “não deverá ser função do adulto corrigir as respostas das crianças, mas criar novas oportunidades que permitam</p>	<p><i>na construção do pictograma? Qual foi o número vencedor, ou seja, qual era o número que representava o maior de número de meninos e seus familiares?</i></p> <p>Tentei que as crianças se tornassem capazes de responder às questões recorrendo a um vocabulário simples e adequado ao seu nível de desenvolvimento. Notei, contudo, que o meu vocabulário – ou algumas questões em si – não tenham sido compreendidos por uma minoria de educandos, pelo que considero que houve algum impasse na sua participação.</p> <p>As crianças que se revelaram mais participativas revelaram compreensão do objetivo do pictograma pelo que, como refere</p> <p>Cândido (2001, p. 17), ao provocarmos essa verbalização do pensamento matemático nas crianças permitimos que modifiquem conhecimentos prévios e construam novos significados para as ideias matemáticas. Simultaneamente, refletem sobre os conceitos e os procedimentos envolvidos na atividade proposta, apropriam-se deles, revisam o que não entenderam, ampliam o que compreenderam e, ainda, explicitam suas dúvidas e dificuldades.</p> <p>Considero que houve algumas dificuldades (por mim</p>	
---	---	--

<p>à criança autocorriger-se, pois senão, em vez de se estar a desenvolver a autonomia, estará a desenvolver-se a heteronomia, isto é, a dependência relativamente a outros”. Neste sentido, realço a preocupação da Ana Rita em criar essas mesmas oportunidades adotando uma postura flexível e respeitando o tempo e desenvolvimento de cada criança. Considerando a Escala de Empenhamento do Adulto de Laevers (cit. por Bertram & Pascal, 2009) esta adotou um tom de voz positivo e encorajador, respeitando e valorizando as crianças dando oportunidade às mesmas de desenvolverem a sua autonomia, de partilharem opiniões e ideias. Demonstrando, igualmente, empatia com as necessidades e preocupações de cada criança.</p>	<p>sentidas), uma vez que algumas crianças não tinham certeza relativamente à quantidade de elementos da sua família. Desta forma, senti necessidade de estar (constantemente) a questionar a Educadora Cooperante acerca da veracidade dos numerais indicados pelas crianças. Verificou-se um caso-exemplo pelo facto de o P. afirmar que a mãe estava grávida de gémeos e que, por esse motivo, teria de acrescentar mais dois elementos à sua família. Houve a possibilidade de confirmação com um familiar que negou a gravidez da mãe do P., o que motivou a retirada da sua casa do pictograma e a coloração de uma nova a incluir no local correto (de 3 elementos em vez de 5), explicação dada ao P. e às restantes crianças que observaram este processo de reconhecimento do engano.</p> <p>No entanto, apesar de algumas dificuldades, considero que a atividade se baseou numa temática do dia-a-dia e que estimei o surgimento de questões.</p>	
--	---	--

Referências Bibliográficas:

- Barros, M. G. & Palhares, P. (1997). *Emergência da Matemática no Jardim-de-Infância*. Porto: Porto Editora.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação.

Comentário [PCJ4]: pertinentes

- Cândido, P. (2001). Comunicação em Matemática. In Smole, K. & Diniz, M. *Ler, escrever e resolver problemas - Habilidades básicas para aprender Matemática*. Porto Alegre: Artmed.
- Castro, J. P. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Cumine, V. et al (2006). *Compreender a Síndrome de Asperger - Guia Prático para Educadores*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M.; Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Migueis, M., & Azevedo, M. (2007). (Entre)cruzando saberes. In M. Migueis, M., *Educação Matemática na Infância*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Ponte, J. P., & Serrazina, M. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Silva, M. J. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Vasconcelos, T. (2007). *A importância da educação na construção da cidadania*. Revista Saber (e) Educar, n.º 12, Retirado de: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/18/SeE12A_ImportanciaTeresa.pdf, em 23 de maio de 2013.

ANEXO A5 – GRELHA DE AVALIAÇÃO ESPECÍFICA DO GRUPO DE CRIANÇAS

Grelha de avaliação* específica do grupo de crianças – Meses de maio e junho (2013)

	Atitudes	Comportamento no Grupo	Domínios essenciais	Comentários
Crianças	<ul style="list-style-type: none"> • Autoestima • Auto-organização / iniciativa • Curiosidade e desejo de aprender • Criatividade • Ligação ao mundo 	<ul style="list-style-type: none"> • Competência social 	<ul style="list-style-type: none"> • Motricidade Fina • Motricidade Grossa • Expressões Artísticas • Linguagem • Pensamento lógico, concetual e matemático • Compreensão do mundo físico e tecnológico • Compreensão do mundo social 	<p>Outras observações</p> <p>Nível de bem estar (MB – Muito baixo, B - baixo, M – médio , A – alto , MA – muito alto)</p> <p>Nível de implicação</p>
1. Gabriela	Autoestima positiva, autoconfiança suficiente. Faz escolhas e toma decisões.	Egocentrismo. Reconhece e identifica os seus sentimentos na comunicação com o outro.	Evidencia capacidade de recorte autónoma (motricidade fina). Capacidade de distinção do grosso e fino.	MA Demonstra-se com um grau de autonomia superior.
2. Gustavo	Faz escolhas e toma decisões. Evidencia curiosidade e desejo de saber.	Revela capacidade de expressar os seus sentimentos com o outro.	Compreensão da inclusão hierárquica. Domina as competências físicas básicas. Progressão na escrita gráfica do seu nome.	A.
3. Afonso Seixas	Autoestima positiva.	Não procura contacto físico com o outro.	Dificuldades ao nível da linguagem, articulação de alguns fonemas. Evolução ao nível da motricidade fina. Domina as competências físicas básicas.	A.
4. Mariana	Baixo nível de autoestima.	Evolução na interação entre os pares e com o adulto.	Progressão ao nível da linguagem. Representação gráfica do seu nome.	MA. Retraída.

			Domina as competências físicas básicas.	
5. Leonor	Baixo nível de autoestima.	Egocentrismo. Não procura contacto físico com o outro.	Dificuldades ao nível da linguagem e motricidade fina. Utiliza símbolos.	M. Retraída.
6. Henrique França	Evidencia curiosidade e desejo em conhecer. Autoestima positiva, autoconfiança suficiente. Faz escolhas e toma decisões.	Egocentrismo. Maior capacidade de se colocar na perspetiva do outro e reconhecer os seus sentimentos e perceções.	Dificuldades ao nível da linguagem. Identificar e nomear formas geométricas e cores.	A.
7. Gonçalo	Dificuldades na auto-organização e desenvolvimento de criatividade.	Egocentrismo. Reconhece diferentes formas de relação com o outro.	Dificuldades na contagem crescente de quantidades. Progressão na escrita gráfica do seu nome.	A. Comportamento, por vezes, inadequado. Demonstra carências afetivas.
8. Inês	Revela capacidade criativa e de auto-organização. Evidencia comportamentos que expressam conflitos internos.	Egocentrismo. Não é capaz de se colocar na perspetiva do outro e reconhecer os seus sentimentos e perceções.	Progressão na escrita gráfica do seu nome. Demonstra capacidade de manter um diálogo.	M.
9. Rodrigo	Demonstra alheamento face a determinadas atividades. Dificuldades na auto-organização e desenvolvimento de criatividade.	Não é capaz de se colocar na perspetiva do outro e reconhecer os seus sentimentos e perceções.	Dificuldades ao nível da linguagem, articulação de alguns fonemas. Progressão na escrita gráfica do seu nome.	M. Retraído.
10. Marta Fernandes	Demonstra alheamento face a determinadas atividades.	Não tem consciência das suas características pessoais, capacidades, fraquezas e talento.	Dificuldade na representação de grafemas (em espelho). Utiliza corretamente os materiais disponíveis (lápiz, tesouras, pinceis).	M.
11. Marta Silva	Capacidade de iniciativa e auto-organização. Demonstra empenho perante distrações e obstáculos.	Reconhece e identifica os seus próprios sentimentos, sendo capaz de os expressar e de os comunicar com os outros.	Evidencia correta articulação e construção frásicas. Articula corretamente frases e interpreta imagens.	M.
12. Carlota	Evidencia curiosidade e desejo em aprender. Baixo	Maior capacidade de revelar os seus próprios sentimentos ao	Evolução ao nível da expressão oral em grande grupo.	M. Retraída.

	nível de autoestima.	comunicar com os outros.		
13. Matias	Demonstra alheamento face a determinadas atividades. Baixo nível de autoestima.	Não se revela capaz de revelar os seus próprios sentimentos ao comunicar com os outros.	Possui vocabulário adequado. Utiliza corretamente o lápis e o pincel. Reproduz pequenas melodias	B. Retraído. Pouco assíduo (presente no horário da manhã).
14. Afonso Viana (S. Asperger)	Demonstra alheamento face a determinadas atividades. Ausência da capacidade de tomada de iniciativa.	Egocentrismo. Dificuldade em partilhar. Não se revela capaz de revelar os seus próprios sentimentos ao comunicar com os outros.	Revela capacidade de leitura. Escrita autónoma de palavras. Evolução ao nível do jogo “faz de conta”.	M. Demonstrou maior interesse e participação nas diferentes atividades.
15. Beatriz	Capacidade de iniciativa e auto-organização. Demonstra empenho perante distrações e obstáculos. Evidencia curiosidade e desejo de saber.	Demonstra alguma dificuldade em revelar os seus próprios sentimentos ao comunicar com os outros.	Evidencia capacidade de leitura. Evidencia perfeccionismo na concretização das tarefas de expressão plástica. Manifesta sensibilidade e respeito pela natureza.	MA.
16. Carolina Saragoça	Capacidade de iniciativa e auto-organização. Demonstra empenho perante distrações e obstáculos. Evidencia curiosidade e desejo de saber.	É capaz de se colocar na perspetiva do outro e reconhecer os seus sentimentos e perceções.	Evidencia correta articulação e construção frásicas. Memoriza lengalengas, travalínguas e canções.	MA.
17. Carolina Teixeira	Capacidade de iniciativa e auto-organização. Demonstra empenho perante distrações e obstáculos. Evidencia curiosidade e desejo de saber.	É capaz de se colocar na perspetiva do outro e reconhecer os seus sentimentos e perceções.	Evidencia correta articulação e construção frásicas. Memoriza lengalengas, travalínguas e canções.	MA.
18. Clara	Capacidade de auto-organização. Baixo nível de autoestima. Demonstra empenho perante distrações e obstáculos. Evidencia	Demonstra alguma dificuldade em revelar os seus próprios sentimentos ao comunicar com os outros.	Evolução ao nível da coordenação motora (equilíbrio dinâmico – subida de degraus).	A. Retraída.

	curiosidade e desejo de saber.			
19. Paulo	Dificuldade ao nível da auto-organização. Autoconfiança elevada. Demonstra empenho perante distrações e obstáculos. Evidencia curiosidade e desejo de saber.	Demonstra alguma dificuldade em revelar os seus sentimentos ao comunicar com os outros. Nem sempre se coloca na perspetiva do outro e reconhecer os seus sentimentos e perceções.	Progressão ao nível da utilização da tesoura. Dificuldade em se calçar e atar/desatar atacadores.	A.
20. Mafalda	Capacidade de iniciativa e auto-organização.	Revela os seus próprios sentimentos ao comunicar com os outros e tem consciência das suas características pessoais.	Evidencia perfeccionismo na concretização das tarefas de expressão plástica. Dificuldade em atar/desatar atacadores e nas noções de lateralidade.	MA.
21. Luís	Dificuldade ao nível da capacidade de iniciativa. Baixo nível de autoestima e autoconfiança. Demonstra comportamentos de tensão emocional.	Egocentrismo. Nem sempre é capaz de se colocar na perspetiva do outro e reconhecer os seus sentimentos e perceções.	Evolução ao nível da coordenação motora (equilíbrio dinâmico, salto a pés juntos); contagem crescente de quantidades.	A.
22. Tomás	Evidencia curiosidade e desejo em aprender. Autoconfiança elevada. Demonstra empenho perante distrações e obstáculos.	Revela os seus próprios sentimentos ao comunicar com os outros e tem consciência das suas características pessoais.	Evidencia correta articulação e construção frásicas. Apresenta vocabulário adequado à idade. Construção criativa de textos rimados.	MA.
23. Matilde	Evidencia curiosidade e desejo em aprender. Demonstra comportamentos de tensão emocional.	Revela capacidade de se colocar na perspetiva do outro e reconhecer os seus sentimentos e perceções.	Dificuldades ao nível da linguagem, articulação de alguns fonemas.	MA.
24. Marta Sofia	Evidencia curiosidade e desejo em aprender. Demonstra empenho perante	Revela os seus próprios sentimentos ao comunicar com os outros e tem consciência das	Evolução na representação gráfica de numerais e grafemas (em espelho).	MA.

	distrações e obstáculos.	suas características pessoais.		
25. Maria João	Evidencia curiosidade e desejo em aprender. Demonstra empenho perante distrações e obstáculos. Evidencia tensão emocional.	Egocentrismo. Revela os seus próprios sentimentos ao comunicar com os outros e tem consciência das suas características pessoais.	Dificuldades ao nível da linguagem, articulação de alguns fonemas.	MA.

***grelha elaborada com base na proposta presentada na obra *Avaliação em Educação Pré-Escolar* (2010) da autoria de Gabriela Portugal e Ferre Laevers.**

Anexos Tipo B
(em suporte digital)