

NM

Orientação

AGRADECIMENTOS

No final de mais uma etapa do meu percurso de formação, é indispensável deixar de agradecer a todos aqueles que contribuíram para ele, apoiando-me, disponibilizando-se para me ajudar e partilhar experiências.

Em primeiro lugar quero agradecer aos meus pais, se ter chegado até aqui foi possível devo muito a eles. Obrigada por acreditarem em mim e sempre me incentivarem a continuar, mesmo quando estava sem forças. Obrigada por sempre me terem apoiado nas minhas escolhas e sonharem comigo o meu futuro.

Quero agradecer também a toda a equipa da Escola Básica das Antas, por me ter recebido e integrado na sua dinâmica institucional da melhor forma, fazendo-me sentir já parte da família que é aquela instituição. Em especial, quero agradecer à Educadora Cooperante Isabel Garcez, pois sempre se mostrou disponível para qualquer eventualidade que pudesse surgir durante todo o período de prática pedagógica supervisionada e sempre me acompanhou durante a mesma, mostrando-se uma pessoa sensível para com os outros e contribuindo significativamente para a minha formação.

À Professora Doutora Deolinda Ribeiro por todo o acompanhamento e apoio que sempre disponibilizou. Obrigada por todos os ensinamentos, conselhos, desafios e sugestões que contribuíram para a minha formação como futura docente. Ao Professor Mestre Carlos Jorge Correia pela disponibilidade que sempre mostrou para com as estudantes. Obrigada por todo o acompanhamento e aconselhamento que realizou e que foi fundamental para enriquecer a minha prática, a minha formação e as minhas competências quer a nível pessoal quer a nível profissional. E ainda um obrigada à Professora Mestre Ana Oliveira, que sempre se mostrou disponível para atender às nossas dúvidas e enriquecer a nossa formação.

Quero agradecer muito especialmente ao meu par pedagógico, porque além de se mostrar uma pessoa competente e com quem se estabelece relações

positivas de cooperação a nível profissional, é também uma amiga única, que sempre me apoiou nos momentos de maior fragilidade e sempre se mostrou disponível para ajudar em qualquer imprevisto que pudesse ocorrer. Obrigada Catarina Rangel porque juntas sempre superamos o que por vezes parece impossível.

Obrigada à colega de turma e amiga Mariana Teixeira, que sempre se disponibilizou para me ajudar e me apoiar em qualquer momento do meu percurso.

Por último, além de agradecer a todos os docentes que contribuíram para que chegasse até aqui, quero também agradecer a todos os meus familiares e amigos que sempre acreditaram em mim e nunca me deixaram ir a baixo. Um obrigada especial ao meu irmão, uma das melhores pessoas que se pode ter na vida, à Georgina Santos, que é como uma segunda mãe e sempre me encorajou a seguir os meus sonhos, à Vânia Lucas, por toda a ajuda e apoio dispensado e aos meus sempre fiéis amigos que sempre estiveram do meu lado e nunca me deixaram desanimar: Tânia Soares, João Soares, Mário Pinheiro e Catarina Abreu.

A todos o meu Muito Obrigada!

RESUMO

Resultante de um protocolo entre a Escola Superior de Educação do Porto e a Escola Básica das Antas, a prática pedagógica supervisionada refletida no presente relatório foi desenvolvida no Jardim de Infância desta instituição.

Tendo como principal objetivo o desenvolvimento de competências profissionais para a Educação Pré-Escolar, a unidade curricular de prática pedagógica supervisionada coloca o estudante num contexto real de aprendizagem, no qual terá de desenvolver saberes próprios da profissão, construindo uma atitude reflexiva e investigativa apoiada em pressupostos teóricos relevantes para a sua formação.

Neste sentido, o relatório de estágio de qualificação profissional é um instrumento que surge como resultado de todo o trabalho desenvolvido ao longo da prática pedagógica supervisionada pelos estudantes em formação. Este reflete não só algumas das estratégias desenvolvidas pela estudante ao longo do seu estágio profissional, mas integra também um conjunto de reflexões, quer individuais quer realizadas em cooperação com outros intervenientes no processo de formação.

Este relatório reflete a metodologia de investigação-ação pela qual a estudante enveredou. Esta metodologia permitia à mestranda ter em conta os constrangimentos que surgiam das suas práticas para, posteriormente, através de reflexões sustentadas em pressupostos teóricos pertinentes, conseguir ultrapassá-los e conseqüentemente melhorar as suas intervenções.

Em suma, neste documento a estudante revela as transformações que decorreram quer da análise das suas estratégias pedagógicas, quer das suas competências enquanto futura profissional de educação que permitiram enriquecer a sua formação.

Palavras-chave: Prática Pedagógica Supervisionada, Educação Pré-Escolar, Investigação-Ação, Cooperação.

ABSTRACT

Result of an agreement between Escola Superior de Educação do Porto and Escola Básica das Antas, the supervised teaching practice, reflected in this report, was developed in the kindergarten of this institution.

Having as main goal the professional skills development for Pre school Education, the supervise teaching practice subject puts the student in a real learning context, in which you have to develop self knowledge of the profession, building a reflective and investigative attitude supported by theoretical assumptions relevant to their training.

In doing so, the professional qualification work placement report is an instrument that appears as result of all developed work during supervised teaching practice by students in training. This reflects not only some developed strategies by student during the work placement, but also integrates a range of reflections, whether individuals or carried out in cooperation with another participants in the training process.

This report reflects the investigation-action methodology followed by the student. This methodology allowed the master's degree student to take into account the inhibitions that arose from their practices to, subsequently, (through sustained reflections on relevant theoretical assumptions), get pass through them and consequently improve their interventions.

In summary, in this document the student reveals the transformations that passed off, whether from the analysis of their teaching strategies, or from their skills as long as future education professional that allowed to improve their training.

Key-words: Supervised Teaching Practice, PreSchool Education, Investigation-Action, Cooperation.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo 1. Enquadramento teórico e legal concetual	3
Capítulo 2. Caracterização geral da instituição de estágio	19
Capítulo 3. Descrição e Análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, e apresentação de eventuais propostas de transformação	31
Reflexão final	57
Referências bibliográficas	67

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexos	73
Anexos Tipo A	75
Anexo A I - Planificação da semana de 11 a 15 de março de 2013	77
Anexo A II - Planificação da semana de 13 a 17 de maio de 2013	83
Anexo A III - Segundo Guião de Pré-Observação da Prática Pedagógica Supervisionada	89
Anexo A IV - Quarto Guião de Pré-Observação da Prática Pedagógica Supervisionada	95
Anexo A V – Primeira Narrativa Colaborativa	103
Anexo A VI – Quarta Narrativa Colaborativa	117
Anexos Tipo B	127
Anexo B I - Planificação da semana de 25 de fevereiro a 2 de março de 2013	
Anexo B II - Planificação da semana de 4 a 8 de março de 2013	
Anexo B III - Planificação da semana de 18 a 22 de março de 2013	
Anexo B IV - Planificação da semana de 1 a 5 de abril de 2013	
Anexo B V - Planificação da semana de 8 a 12 de abril de 2013	
Anexo B VI - Planificação da semana de 15 a 19 de abril de 2013	
Anexo BVII - Planificação da semana de 22 a 26 de abril de 2013	
Anexo B VIII - Planificação da semana de 29 de abril a 3 de maio de 2013	
Anexo B IX - Planificação da semana de 6 a 10 de maio de 2013	
Anexo B X - Planificação da semana de 20 a 24 de maio de 2013	
Anexo B XI - Planificação da semana de 27 a 31 de maio de 2013	
Anexo B XII - Planificação da semana de 30 de maio a 7 de junho de 2013	
Anexo B XIII- Planificação da semana de 11 a 14 de junho de 2013	

Anexo B XIV – Primeiro Guião de Pré-Observação da Prática Pedagógica Supervisionada

Anexo B XV – Terceiro Guião de Pré-Observação da Prática Pedagógica Supervisionada

Anexo B XVI – Quinto Guião de Pré-Observação da Prática Pedagógica Supervisionada

Anexo B XVII – Sexto Guião de Pré-Observação da Prática Pedagógica Supervisionada

Anexo B XVIII – Sétimo Guião de Pré-Observação da Prática Pedagógica Supervisionada

Anexo B XIX – Segunda Narrativa Colaborativa

Anexo B XX – Terceira Narrativa Colaborativa

Anexo B XXI – Excertos do Diário de Formação

Anexo B XXII – Registo Fotográfico de alguns trabalhos das crianças referentes às atividades “Como os outros me veem” e “Como eu me Vejo”

Anexo B XXIII - Registo Fotográfico da Área das Ciências e dos Materiais que a Constituem

Anexo B XXIV - Registo Fotográfico da Experiência “Balão Voador”

Anexo B XXV - Registo Fotográfico da Visita do Professor António Barbot

Anexo B XXVI - Registo Fotográfico da Visita ao Jardim Botânico do Porto

Anexo B XXVII - Registo Fotográfico da Área da Matemática e dos seus materiais

INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Pré-Escolar, incluída no plano de estudos do 1º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, os estudantes desenvolvem um período de prática pedagógica supervisionada sobre o qual se sustenta o presente relatório de qualificação profissional. Esta UC tem como intuito o desenvolvimento de saberes profissionais para a Educação Pré-Escolar, assumindo o compromisso e a responsabilização progressiva da ação docente.

Durante o período de prática pedagógica supervisionada no contexto educativo espera-se que o estudante mobilize saberes próprios da profissão. Deste modo, espera-se que o mestrando desenvolva estratégias pedagógicas diversificadas, apoiado em referenciais teóricos relevantes para a sua prática, no trabalho colaborativo e na metodologia de investigação-ação.

Ao enveredar por uma metodologia de investigação-ação, a mestranda desenvolveu competências ao nível da ação pedagógica, assumindo uma atitude profissional reflexiva e investigativa. Esta atitude levava a estudante a questionar-se sobre as suas práticas pedagógicas, melhorando-as através da reflexão. Ao problematizar as exigências da sua prática profissional, procedeu-se ao desenvolvimento de competências socioprofissionais e pessoais, que contribuíam significativamente para a sua formação como futura profissional de educação.

O estágio profissional sobre o qual se apoia o seguinte relatório desenvolveu-se no Jardim de Infância da Escola Básica das Antas, em interação com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Fruto de um protocolo estabelecido entre a Escola Superior de Educação e a instituição em questão, este trabalho de terreno permitiu à mestranda desenvolver competências e disposições espelhadas no Perfil Geral e Específico de Desempenho do Educador de Infância, numa perspetiva de

construção colaborativa dos saberes profissionais que envolveu todos os intervenientes do processo de formação profissional: o par pedagógico, o orientador cooperante e o supervisor da instituição.

A prática pedagógica supervisionada em Educação Pré-Escolar teve a duração de 210 horas e os estudantes organizavam-se em díades colaborando entre si. Deste modo, durante a ação no contexto, a díade mobilizou saberes da observação para, posteriormente, através da informação recolhida proceder a uma reflexão. Esta reflexão era realizada quer a nível individual quer a nível colaborativo e seria o ponto de partida para a colaboração das estudantes na planificação, desenvolvimento e avaliação das práticas educativas, tendo em conta as necessidades e os interesses das crianças.

O presente relatório de qualificação profissional divide-se em três capítulos: o primeiro designado “Enquadramento Teórico Concetual”, evidencia os principais pressupostos teóricos e legais que auxiliaram todo o trabalho desenvolvido ao longo da prática pedagógica supervisionada pela mestrande; no segundo intitulado “Caracterização Geral da Instituição” são evidenciadas as principais características da instituição educativa onde o estágio profissional foi desenvolvido e no terceiro capítulo, denominado “Descrição e Análise das Atividades Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos e Apresentação de Eventuais Propostas de Transformação”, a mestrande reflete e analisa algumas das atividades que realizou ao longo do trabalho no terreno, apoiando-se na metodologia de investigação-ação que desenvolveu no seu processo de formação. Este documento integra ainda uma Reflexão Final, na qual a mestrande evidencia os principais contributos do estágio de qualificação profissional para o desenvolvimento das suas competências profissionais e pessoais, identificando potencialidades e constrangimentos encontrados e articulando-os com pressupostos teóricos relevantes na sua formação.

Para terminar, identificam-se as referências bibliográficas utilizadas pela estudante, que resultaram quer da orientação dos docentes da UC, quer de pesquisas realizadas autonomamente ao longo da sua formação, e por fim os anexos que realçam aspetos relevantes que foram evidenciados ao longo do texto.

CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL CONCETUAL

A formação dos futuros profissionais de educação revela-se fundamental para o desenvolvimento de capacidades, conhecimentos, hábitos, valores e competências nos sujeitos, de modo a prepará-los para as funções educativas (Ribeiro, 2001). Deste modo, o estágio de qualificação profissional ao permitir um contacto direto com as práticas educativas, leva o estudante a transferir para a prática os conhecimentos teóricos já por si adquiridos (Spodek, 2002), atribuindo sentido às suas vivências pessoais e profissionais (Ribeiro, 2001).

Nos contextos de prática pedagógica, o futuro educador vai-se confrontar com situações de conflito, perante as quais deve procurar soluções para as resolver. Desta forma, terá de realizar constantes adaptações e ajustes, de modo a superar as dificuldades com que se depara e tendo em conta a existência de fatores diferenciados das situações de prática pedagógica (Ribeiro, 2001). Assim, o valor desta prática está no facto de os sujeitos em formação identificarem e refletirem acerca das situações com que se deparam, encontrando soluções para as resolver e melhorar as suas capacidades de intervenção (idem, 2001).

Para que isso aconteça, é necessário que o estudante analise e descodifique o que observa e proponha alternativas, reconstruindo assim a realidade educativa e o seu pensamento (Ribeiro, 2001). Neste sentido, a observação destaca-se como sendo a primeira etapa de intervenção pedagógica, onde se procede à recolha de informações relevantes sem fazer juízos de valor baseados em preconceitos ou no senso-comum (Estrela, 1994). A observação permite ao profissional descrever e compreender o sistema educativo (Trindade, 2007) e também conhecer as características das suas crianças, possibilitando a adequação do processo educativo às suas necessidades e interesses (Silva, 1997).

Desta observação também faz parte a análise dos instrumentos que regulam a instituição de ensino onde o educador exerce a sua prática. O projeto educativo do agrupamento de escolas onde a instituição está inserida, o plano anual de atividades, o projeto curricular da instituição e o projeto curricular de grupo (DL N^o75/2008, art.º3), são documentos que o educador deve ter em conta ao longo do seu percurso profissional.

Todavia, a observação só produz os efeitos formativos pretendidos se existir um trabalho constante de reflexão, questionamento, identificação de problemas e procura de soluções por parte dos professores (DF N^o1/2005). Antes de refletir o docente tem de observar, analisar os dados observados e partir daí para a reflexão, pois além de observar tem que tentar perceber o fenómeno (Dewey, 1989), visando o sucesso educativo.

Um educador reflexivo é aquele que interroga as suas práticas e que através da reflexão as melhora, adequando-as às suas crianças (Oliveira & Serrazina, 2002 e Roldão, 2009). Ao refletir o docente procura um equilíbrio entre a sua ação e o seu pensamento, recorrendo constantemente à sua experiência, crenças e valores (idem, 2002). Esta reflexão permite ao profissional inovar a sua prática, pois está a libertar-se das rotinas já implementadas para atuar de modo intencional e deliberado (idem, 2002).

Segundo Schon, o educador procede a uma reflexão na ação, a uma reflexão sobre a ação e ainda a uma reflexão sobre a reflexão na ação (Alarcão, 1996). É na reflexão sobre a ação que o profissional toma consciência do conhecimento e reformula o seu pensamento, seguindo a reflexão sobre a reflexão na ação, que proporciona o desenvolvimento do docente, levando-o a construir uma forma pessoal de conhecimento (Oliveira & Serrazina, 2002). Nesta última, o educador revê a sua ação e reflete sobre ela, orientando-a para uma ação futura. Ao refletir para melhorar a suas práticas, o profissional tem de rever o contexto em que se insere, compreendendo os seus problemas e descobrindo situações para os superar (idem, 2002).

Ao realizar este tipo de reflexão, tendo em conta quer as capacidades das crianças como a sua prática, o profissional de educação está a explicar as dificuldades que afetam o seu trabalho, sendo isto fundamental para as poder ultrapassar (Cardona, 1992). Perante uma dificuldade, o passo seguinte será procurar uma explicação para ela e prever modos para a solucionar, levando o docente a relembrar situações semelhantes que viveu anteriormente e que podem ajudar naquela situação (Dewey, 1989). Assim, os futuros profissionais em educação, ao avaliar e refletir sobre as suas vivências durante a prática pedagógica, lidam com problemas e questões que podem surgir na sua prática profissional futura (Beane, 2002).

Salienta-se, por conseguinte, a importância do processo de avaliação que permite aos docentes a consciencialização das suas práticas, tornando possível a reflexão inerente à sua experiência e possibilitando a compreensão de estratégias e metodologias e a reconstrução de alternativas que encaminham para o sucesso educativo (Almeida, 2009). Deste modo, a avaliação surge como uma função do educador que consiste numa atividade de reflexão sobre a sua prática (Rosales, 1992).

Ao refletir é fundamental não só a opinião pessoal, mas também a opinião dos outros, sendo o trabalho colaborativo um ponto fulcral nesta dimensão. A reflexão em trabalho colaborativo contribui para a tomada de decisões e para a compreensão e a troca de conhecimentos e de experiências (Oliveira & Serrazina, 2002), permitindo aos envolvidos desenvolver atividades inovadoras e vencer dificuldades em conjunto (Ponte, 2008).

Por consequência, “a colaboração exige um certo nível de mutualidade na relação entre os participantes, de tal modo que todos recebem uns dos outros e todos dão alguma coisa uns aos outros” (Ponte, 2008, p.175). Além disso a relação do docente em formação com educadores já experientes pode levar a um clima de trabalho que abranja uma série de valores altamente formativos, pois normalmente o educador

“reproduz, não os conhecimentos e técnicas que “aprende” mas as práticas que vive” (Rosales, 1992, p.166).

Tendo em conta o que foi referido anteriormente, salienta-se o papel das narrativas colaborativas realizadas em tríade no contexto da prática pedagógica.

O conceito de tríade refere-se à participação de três pessoas com estatutos e papéis diferentes, envolvidas em atividades conjuntas e que prestam atenção umas às outras (Ribeiro & Moreira, 2007). Já as narrativas constituem registos escritos por estas três pessoas, que permitem compreender o modo como cada membro da equipa pensa e interpreta a experiência vivida pela reflexão partilhada, desenvolvendo formas de indagação sobre a prática que contribuam para o desenvolvimento profissional dos implicados (idem, 2007). Deste modo, a tríade expõe as várias questões que foram surgindo durante a investigação e a tenta de responder às mesmas, potenciando a transformação das práticas pedagógicas (idem, 2007).

Esta reflexão escrita não substitui a reflexão verbal realizada nas reuniões das equipas de supervisão (Ribeiro & Moreira, 2007). Esta última incide precisamente “na análise dos processos de aprendizagem das crianças, dos próprios estagiários e na construção da acção futura” (idem, 2007, p.48). Uma vez que o supervisor deve colaborar com o estagiário e com os profissionais com quem o estudante realiza a sua prática pedagógica supervisionada (Rosales, 1992), este deve estimular as capacidades de reflexão e de experimentação do estudante em formação (Vieira, 1993), evitando que este se centre só em aspetos superficiais das suas práticas (Rosales, 1992).

Contudo, o supervisor pode estender a sua atividade de reflexão e orientação ao pensamento do docente em formação. Para isso são utilizados os diários de formação, onde o estudante interage com a sua subjetividade (Vasconcelos, 1997). Eles baseiam-se na auto-observação e na auto-reflexão, permitindo conhecer a evolução do pensamento do

futuro professor/educador ao longo da realização da sua prática pedagógica (Rosales, 1992).

Também os seminários ajudam os futuros educadores em formação a adotar uma postura crítica na análise das questões educativas, examinando as suas ideias e a forma como estas afetam a sua prática (Rosales, 1992). Deste modo, os seminários decorrem paralelamente ao longo da prática pedagógica e constituem momentos de análise e avaliação das experiências vividas pelos futuros docentes em formação, num ambiente de colaboração entre o dinamizador do seminário e os futuros educadores em formação (idem, 1992).

Ao refletir individualmente e em grupo, o educador desenvolve novas formas de pensar, compreender, agir e equacionar os problemas da prática, adquirindo uma maior consciencialização da sua profissão e de como deve questionar as suas próprias práticas (Oliveira & Serrazina, 2002).

É com base na reflexão que o educador vai planificar, pois ao planificar ele pode “refletir sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo” (Silva, 1997, p.26) prevendo as experiências de aprendizagem que deseja proporcionar e os materiais que serão necessários para a sua realização (idem, 1997). Deste modo terá de definir ações e estratégias de ensino que promovam objetivos prescritos e medições cuidadosas dos resultados (Arends, 1995). Para cada estratégia devem ser identificadas as finalidades privilegiadas para a criança aprender, ou seja, os seus objetivos. Os objetivos prendem-se com o que o profissional de educação quer que a criança aprenda numa dada situação de ensino e aprendizagem face a um determinado conhecimento (Roldão, 2003). Assim sendo, toda a ação desenvolvida pelo docente desde a conceção e planificação até ao desenvolvimento didático e à regulação e avaliação do aprendido é de natureza estratégica (Roldão, 2009). Nesta perspetiva, ao planear de acordo com o conhecimento que tem do grupo e de cada criança, o educador proporciona um ambiente estimulante de

desenvolvimento e promove aprendizagens significativas e diversificadas (Silva, 1997).

Considerando tudo o que já foi mencionado, podemos então referir que um profissional de educação envereda sempre numa investigação na ação. Quando isto acontece, o sujeito não descreve só pessoas, locais e interações, mas também reflete sobre si mesmo enquanto participante na área de estudo (Vasconcelos, 1997). Deste modo, ao deparar-se com problemas que afetam a sua prática, ele envereda numa investigação apoiada na observação e reflexão, que visa a recriação de novas estratégias para melhorar a sua prática (Alarcão, 1996). Nesta investigação o profissional estabelece uma relação entre a teoria e a prática, integrando os vários momentos da sua formação (idem, 1996). Ele vai articular a informação que conhece com a sua formação profissional e pessoal, de forma a inovar o seu ensino e ultrapassar problemas (idem, 1996). Sendo assim, podemos concluir que um educador investigador é também um educador reflexivo, pois está envolvido na dinâmica entre a ação e a reflexão, a teoria e a prática e está constantemente a questionar-se para melhorar o seu desempenho profissional.

Ao tomar decisões sobre a sua prática o educador apoia-se num conjunto de princípios que são uma referência comum para todos os educadores e que se destinam à organização da componente educativa, são eles as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva, 1997). A estas orientações juntam-se as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (DEB, 2010), que esclarecem e explicitam as OCEPE, oferecendo um referencial útil aos educadores de infância para planearem as suas práticas educativas (DEB, 2010).

Estas orientações não se assemelham às vulgares conceções de currículo, mas são mais genéricas, permitindo ao educador enveredar por diversas opções educativas tendo em conta vários aspetos (Silva, 1997).

Em primeiro lugar o educador de infância tem de orientar a sua prática profissional tendo em conta os objetivos gerais, definidos na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (DL n.º5/97, art.10º). Estes objetivos

visam a promoção e desenvolvimento pessoal e social da criança, baseado nas suas experiências de vida democrática de educação para a cidadania; a inserção da criança em grupos sociais diversos, respeitando culturas e assumindo o seu papel como membro da sociedade; a contribuição para a igualdade de oportunidades; a estimulação do desenvolvimento global da criança, respeitando as suas características pessoais e inculcando comportamentos que levem a aprendizagens significativas e diversificadas; o desenvolvimento da expressão e comunicação através de linguagens variadas; o despertar da curiosidade da criança, assim como o seu pensamento crítico; proporcionar-lhe bem-estar e segurança; promover o seu melhor encaminhamento e orientação, despidando qualquer tipo de implicações que possam surgir e ainda incentivar a participação das famílias no processo educativo, estabelecendo também relações de colaboração com a comunidade (DL n°5/97, art.10º). Tendo em conta todos estes princípios, é fundamental que o educador organize o ambiente educativo, que constitui o suporte do seu trabalho e intencionalidade (Silva, 1997).

Ao organizar o ambiente educativo o profissional tem de ter em conta a organização do grupo de crianças, do espaço pedagógico, do tempo, a organização da própria instituição e a relação com as famílias e outros parceiros educativos. Todavia, ao considerar todas as dimensões do desenvolvimento curricular no âmbito da educação de infância, o educador tem de desenvolver estratégias para as organizar, recorrendo à análise de modelos curriculares.

Um modelo curricular surge de teorias que explicam o desenvolvimento das crianças, explicitando a melhor forma de organizar os recursos, as oportunidades de aprendizagem e destacando o que é mais importante as crianças conhecerem (Formosinho et al., 1998 & Spodek, 2002). Todavia, o educador deverá ser crítico em relação a tais perspetivas e criar ele próprio o seu modelo, que poderá integrar diversas características de outros modelos distintos.

Atendendo primeiramente à organização do grupo de crianças, este promove a interação social e a relação entre adultos e crianças, que constitui a base do processo educativo (Silva, 1997).

Considerando que cada criança é um ser único, o educador deve enveredar por uma participação orientada, que requer dele muita sensibilidade, conhecimentos e respeito pelo processo individual de cada uma (Vasconcelos, 1997). Neste sentido, cabe ao profissional facilitar a inserção de cada criança no grupo, auxiliando as relações entre os pares (Silva, 1997).

Tomando como ponto de partida o modelo curricular da escola moderna portuguesa, este valoriza a constituição de grupos de crianças de diferentes níveis etários (Formosinho et al., 1998). Este tipo de organização não só assegura a heterogeneidade geracional e cultural, como também favorece “o respeito pelas diferenças individuais no exercício de interajuda e colaboração formativas” (idem, 1998, p.146). Deste modo, ao permitir a interação entre crianças de diferentes níveis de desenvolvimento, num clima de livre expressão de ideias, o educador contribui para uma aprendizagem cooperada, dando às crianças a oportunidade de confrontar os seus pontos de vista com os dos colegas e de colaborar na resolução de problemas que surgem por uma tarefa comum (Silva, 1997).

Também o modelo curricular de Reggio Emilia defende que a criança tem um papel ativo na construção do seu conhecimento, contudo este surge de uma construção pessoal e social, onde a criança têm um papel ativo na sua socialização com os outros e com o contexto social e cultural envolvente (Formosinho et al., 1998).

Também a interação do adulto com a criança é crucial para desenvolver a sua aprendizagem. Tal como defende o modelo curricular High-Scope, o educador que proporciona às suas crianças oportunidades de fazerem experiências através de atividades que estimulem a sua participação, dá-lhes oportunidades para estas experimentarem a realidade, confrontando-se com os outros acerca de um problema ou um

acontecimento (Formosinho et al., 1998). Ao proporcionar-lhes tempo para discutir, debater e defender pontos de vista, o essencial é permitir que as crianças clarifiquem o seu pensamento (Formosinho et al., 1998), pois como aprendizes em ação, elas concebem modos de responder a questões, partilhando também as suas descobertas com os outros (Hohmann & Weikart, 2009).

Além disso, neste tipo de clima de interação grupal, ao deparar-se com algum tipo de tarefa que não consegue realizar sozinha, a criança pode beneficiar da ajuda do adulto ou de outra criança mais competente (Spodek, 2002).

Isto não quer dizer que o adulto não é ativo na aprendizagem das crianças, mas a sua atividade é anterior, preparando previamente o espaço, os materiais e as experiências para a criança realizar, consoante o conhecimento que possui sobre elas. (Formosinho et al., 1998).

Considerando que o espaço “constitui-se como uma estrutura de oportunidades” (Zabalza, 1998, p.120), é fundamental que as crianças compreendam o modo como este se organiza e como pode ser utilizado, sendo fundamental que se encontrem ativas na sua organização (Silva, 1997).

Tendo em conta que o espaço deve ser promotor da autonomia da criança, uma sala de pré-escolar deve proporcionar às crianças espaços onde estas se possam movimentar livremente e contactar com materiais e pessoas (Zabalza, 1998). Tudo isto vai ao encontro da estrutura curricular High-Scope, que defendendo a autonomia intelectual da criança privilegia uma divisão clara do espaço que ofereça materiais agrupados de modo perceptível e acessível (Formosinho et al, 1998). Deste modo, o adulto está a permitir que as crianças iniciem atividades que partem dos seus interesses, fazendo os seus próprios planos e mantendo-se envolvidas com pessoas, como os pares, e com os materiais, partilhando as suas ideias, descobertas e observações (Hohmann & Weikart, 2009).

Geralmente o espaço pedagógico está dividido em áreas de interesse que permitem diferentes aprendizagens curriculares. Assim, nas

diferentes áreas, as crianças podem experimentar vários papéis sociais, relações interpessoais e estilos de interação que promovem a aprendizagem ativa e que são um suporte central das aprendizagens curriculares (Formosinho et al, 1998). Deste modo, o ambiente da sala de atividades é promotor da aprendizagem das crianças, possuindo “uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos” (Zabalza, 1998, p.121) que possibilitam ou limitam o desenvolvimento das atividades (idem, 1998). Todavia, para que haja aprendizagem ativa por parte da criança, os materiais existentes no espaço educativo devem estimular a sua capacidade de exploração e criatividade, assim como deve haver espaço para esta brincar quer sozinha, quer com os seus pares (Hohmann & Weikart, 2009).

De forma a acompanhar o desenvolvimento das crianças, a sala de atividades não se mantém da mesma forma ao longo de todo o ano, mas com o desenrolar do jogo educativo quotidiano vai-se proceder à sua reorganização e modificação (Formosinho et al., 1998). Neste sentido, a tarefa do educador é a de aumentar a capacidade motivacional da sala de atividades, ampliando a variedade de experiências possíveis na mesma (Zabalza, 1998).

Este tipo de organização do espaço é partilhado por vários modelos curriculares, principalmente o modelo High-Scope, Reggio Emilia e da Escola Moderna portuguesa. Há contudo pequenas diferenças entre eles.

No modelo curricular de Reggio Emilia, a organização do espaço físico não só resulta da intervenção do educador, mas de um trabalho de cooperação e colaboração entre todos os intervenientes do processo educativo (Formosinho et al., 1998). Neste modelo, revela-se fundamental não só a existência de espaços onde a criança possa experimentar várias situações (como a pintura, a colagem, a modelagem, etc), mas também a presença de espaços em comum (idem, 1998).

Os espaços em comum possibilitam a interação social que é, muitas vezes, fruto de discussões em grupo acerca da análise das produções que as crianças desenvolveram durante a exploração autónoma do espaço

(Formosinho et al., 1998). Estas discussões desenvolvem o pensamento crítico dos seus participantes e revelam a importância da documentação, que possibilita a análise do crescimento das crianças (idem, 1998).

Tendo isto em conta, o modelo da Escola Moderna Portuguesa privilegia ainda a ideia de que as paredes da sala devem ser utilizadas como expositores, onde rotativamente se revêm obras das crianças (Formosinho et al., 1998). Além disso, na sala de atividades deverá existir uma parede onde se poderá encontrar todos os mapas de registo que auxiliem a planificação, gestão e avaliação da atividade educativa em que as crianças participam (idem, 1998).

Todas estas atividades do jardim de infância decorrem num tempo educativo que embora tenha uma distribuição flexível, prevê uma rotina (Silva, 1997). Considerando que a rotina baseia-se num conjunto de atividades que se repetem diariamente, ela é intencionalmente pensada pelo educador e conhecida pelo grupo, de modo a promover uma certa liberdade às crianças (Zabalza, 1998).

O conhecimento do tipo de atividades que se desenrolam ao longo do dia, permite às crianças controlar as energias que dedicam a cada tarefa, tendo em conta o que virá de seguida (Zabalza, 1998). Além disso, esta organização possibilita a previsão do que se sucede, permitindo às crianças propor alterações na mesma (Silva, 1997).

Este tipo de organização é também destacada nos modelos curriculares que já têm vindo a ser referenciados ao longo do texto.

Na estrutura curricular High Scope, esta organização temporal revela-se fundamental, permitindo à criança variar as situações vivenciadas e estabelecer interações positivas (Formosinho et al, 1998). O mesmo acontece com o modelo curricular Reggio Emilia, que intercalando as atividades individuais com as atividades em grupo, permite às crianças vivenciar momentos diferenciados ao longo do dia (idem, 1998).

Já no currículo da Escola Moderna Portuguesa, a organização temporal divide-se em duas etapas: a manhã, que se destina ao trabalho eleito pelas crianças e sustentado pelas áreas de atividade, e a tarde, onde

são dinamizadas atividades orientadas por convidados, alunos ou pelos educadores (Formosinho et al., 1998). Todavia, em dias que surgem ocorrências significativas para a vida do grupo, quebra-se a habitual rotina para dar resposta a estas experiências (idem, 1998).

Ao permitir a dinamização de atividades orientadas por convidados, o movimento da Escola Moderna Portuguesa revela-se como um espaço de experimentação e encontros, onde a aprendizagem parte da partilha entre os diversos intervenientes do processo educativo e as diferentes áreas de conteúdo (Vasconcelos, 1997). Deste modo, este modelo curricular valoriza o envolvimento e implicação das famílias no contexto educativo, assumindo-se como fonte de conhecimento e formação para o jardim de infância (Formosinho et al., 1998).

Tendo em conta que os pais devem conhecer, escolher e contribuir para a resposta que desejam para os seus educandos (Silva, 1997), a sua participação na instituição escolar revela-se enriquecedora quer para os educadores como para as próprias crianças (Marques, 2001). Os educadores veem o seu trabalho valorizado pela comunidade, já as crianças sentem de perto o interesse dos seus pais na sua educação, ficando aptos a corresponder às expectativas quer dos seus pais, quer dos profissionais de educação (idem, 2001).

Também a colaboração de outros membros da comunidade beneficia o trabalho educativo, pois os seus contributos e saberes vão contribuir para o enriquecimento das situações de aprendizagem da criança (Silva, 1997). Nesta perspetiva, o modelo curricular de Reggio Emilia valoriza a aprendizagem em comunidade (Formosinho et al., 1998). Este tipo de aprendizagem revela que as crianças aprendem não só com os profissionais de educação com quem estão diariamente, mas também estes aprendem com elas e com a sua família, que em cooperação e colaboração contribuem para um serviço de educação de qualidade (idem, 1998).

Porém, para organizar todas as dimensões que foram mencionadas anteriormente, o educador tem por base o planeamento e avaliação de oportunidades de aprendizagem que são sustentadas pelas áreas de

conteúdo (Silva, 1997). Estas áreas possuem uma estrutura própria com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem (idem, 1997). Contudo, importa salientar que, apesar de existir uma distinção entre as diferentes áreas de conteúdo, elas devem ser abordadas de um modo globalizante, contribuindo para a construção integrada do saber (DEB, 2010).

Neste sentido, consideramos a área de formação pessoal e social, que sendo uma área integradora, as aprendizagens que promove surgem várias vezes relacionadas com outros conteúdos (DEB, 2010). Esta área liga-se com a forma como a criança se relaciona consigo mesma, com os outros e com o mundo, levando ao desenvolvimento de atitudes e valores (Silva, 1997).

Já a área de expressão e comunicação, engloba aprendizagens que se relacionam “com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem” (Silva, 1997, p.56). Neste contexto, esta área divide-se em vários domínios que estão relacionados entre si, são eles: o domínio da expressão motora, da expressão dramática, da expressão plástica, da expressão musical, da linguagem oral e abordagem à escrita e ainda o domínio da matemática. Para além destes foi acrescentada a dança, que apesar de se aproximar da expressão motora e da expressão musical, ganha o seu destaque nas Metas de Aprendizagem da Educação Pré-Escolar (DEB, 2010). A abordagem destas diferentes formas de expressão leva à diversificação das situações e experiências de aprendizagem, que permitem que a criança utilize o seu corpo e contacte com vários materiais que explora, manipula e transforma, tomando consciência de si mesmo na relação com os objetos (Silva, 1997).

Por último, falta referir a área do conhecimento do mundo que, tal como o nome indica, proporciona ocasiões de descoberta e exploração do mundo, despertando a curiosidade das crianças para ela e sensibilizando-as para as ciências (Silva, 1997). Esta área inicia as aprendizagens das

várias ciências naturais e humanas, incluindo de forma integrada áreas científicas como as ciências naturais e a história (DEB, 2010).

Na área de conhecimento do mundo destacam-se os contributos dos modelos curriculares de Montessori e Froebel. Estes modelos defendiam que a criança se desenvolvia de forma natural mas, ao contrário do Froebel, Montessori defendia que o conhecimento não derivava da manipulação de objetos, mas das perceções que os sujeitos tinham do mundo (Formosinho et al., 1998). Neste sentido, dedicava especial atenção aos sentidos, criando vários materiais para os desenvolver (idem, 1998).

Por último, foi acrescentada recentemente a área das Tecnologias de Informação e Comunicação, que é transversal a toda a educação básica (DEB, 2010).

Tendo em conta que um educador, sempre que possível, deve articular as áreas de conteúdo entre si, quando este envereda por uma metodologia de trabalho de projeto tem de ter ainda mais atenção com este aspeto (Katz & Chard, 1997). Apesar de esta metodologia defender que um trabalho de projeto consiste na exploração de um tópico ou tema que geralmente é retirado do mundo que é familiar às crianças, cabe ao educador partir desse tópico para garantir uma ligação equilibrada entre as diferentes áreas de conteúdos (idem, 1997).

Este trabalho poderá ser prolongado durante dias ou semanas, dependendo do grupo de crianças e da natureza do tópico de trabalho (Katz & Chard, 1997). Além disso, um projeto pode ser de cariz individual, de grande grupo ou de pequeno grupo, sendo que nele as crianças estão totalmente envolvidas no seu planeamento e participam ativamente na sua pesquisa (idem, 1997). Desta forma, as crianças avaliam o seu próprio progresso e seleccionam as tarefas que elas próprias podem orientar, tornando-se assim especialistas da sua aprendizagem (idem, 1997).

Durante todo o projeto o educador assume um papel fundamental, pois ajuda a criança a manter o diálogo e a discussão, a complexificar as questões que vão sendo levantadas e ajudando o grupo a tomar consciência do que pode fazer (Vasconcelos, 1998). Além disso, nesta metodologia, os

adultos valorizam o erro e as dúvidas das crianças, incorporando-os e integrando-os na investigação (idem, 1998). Assim, enquanto discutem e investigam, as crianças adquirem novos conhecimentos que vão ser comparados com os que já tinham formulado inicialmente (idem, 1998), avançando na sua aprendizagem.

Em jeito de conclusão, e tendo em conta tudo aquilo que já foi referido, verifica-se então que um profissional de educação constrói a sua prática profissional a partir de necessidades e realizações que consciencializa (DL nº240/2001, art.4º). Para isso envereda por uma análise problematizada da sua prática, apoiada na reflexão e investigação partilhada com outros intervenientes do processo educativo (DL nº240/2001, art.4º). Porém, ao realizar essa investigação, tem de ter em conta aspetos relativos à organização do ambiente educativo que afetam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

CAPÍTULO 2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

Um agrupamento de escolas é uma unidade organizacional com órgãos próprios de administração e gestão, este inclui estabelecimentos quer de educação pré-escolar, quer de outros níveis de ensino, proporcionando um percurso sequencial e articulado aos seus discentes (DL n.º75/2008, art.º3), assim incluída no Agrupamento de Escolas António Nobre encontra-se a Escola Básica das Antas. Por sua vez, esta instituição engloba o pré-escolar e o primeiro ciclo do ensino básico, permitindo que as suas crianças continuem na mesma instituição de ensino até ao 4.º ano de escolaridade. Este é um dos aspetos mais positivos neste estabelecimento, pois ao permitir que as crianças continuem na mesma instituição promove-se a continuidade educativa, que não só dá segurança às crianças, que não têm novamente de se adaptar a outra realidade, como possibilita a comunicação entre os educadores de infância e os professores do primeiro ciclo do ensino básico, que conhecendo o trabalho uns dos outros podem facilitar a transição das crianças para o ensino formal (Silva, 1997).

A qualidade e a diversidade da oferta educativa deste agrupamento de escolas, aliada a uma localização geográfica acessível aos encarregados de educação, leva a que estes escolham as escolas deste agrupamento para matricularem os seus filhos. Neste sentido, este agrupamento de escolas acolhe crianças provenientes de Gondomar, da Maia e do Porto, não se limitando a dar resposta educativa só às pessoas daquela localidade.

A Escola Básica das Antas situa-se na parte oriental da cidade do Porto, na freguesia de Campanhã, uma das mais heterogéneas da cidade (Agrupamento de Escolas António Nobre, 2012/2013). Com a construção da Ponte do Freixo, da Via de Cintura Interna e do circuito do Metro, esta zona tornou-se um local de fácil acessibilidade, proporcionando a vinda de

população proveniente do grande Porto (idem, 2012). Também a construção do Estádio do Dragão e a criação das áreas comerciais e residenciais conduziram também a um grande desenvolvimento desta zona da cidade (idem, 2012).

Como foi evidenciado no capítulo 1, para conhecer esta instituição e organizar as suas práticas pedagógicas, a estudante teve de analisar alguns instrumentos de autonomia quer do Agrupamento de Escolas, quer da Instituição e do Grupo com quem desenvolveu a sua prática pedagógica supervisionada.

Apesar de este agrupamento pertencer ao ensino público e ter de seguir determinadas normas definidas pelo estado, possui também instrumentos que lhe dão uma certa autonomia (DL n.º75/2008, art.3.º). Esses instrumentos dizem respeito ao projeto educativo, ao regulamento interno e ao plano anual de atividades, o que significa que o agrupamento tem o poder para se autorregular, possuindo autonomia para tomar decisões e liberdade para definir as suas regras de funcionamento (DL n.º75/2008, art.3.º).

O projeto educativo define-se como um documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas, sendo elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais se propõe cumprir a sua função educativa (DL n.º75/2008, art.3.º). Considerando que ao elaborar um projeto educativo os profissionais devem ter consciência de toda a trajetória que já se percorreu e do que ainda se pretende alcançar, salientam-se agora os objetivos do projeto educativo do Agrupamento de Escolas António Nobre relativos à Educação Pré-Escolar.

Com vista ao desenvolvimento das crianças, o agrupamento de escolas tem como principais objetivos: realizar atividades que potenciem a participação ativa das crianças nas diferentes áreas de conteúdo; promover aprendizagens significativas que elevem a autoestima das crianças e a vontade de querer saber sempre mais, combatendo o abandono escolar no futuro; apoiar as crianças nas suas aprendizagens, incluindo aqueles com

mais dificuldades de aprendizagem e também motivar e estimular os educandos para as aprendizagens necessárias para o seu desenvolvimento ao nível das competências, das atitudes e dos conhecimentos (Agrupamento de Escolas António Nobre, 2012). Além disso, o projeto educativo também prevê o estabelecimento de relações com a comunidade, tendo em conta o trabalho a desenvolver. Desta forma, a promoção e estimulação da intervenção da comunidade no processo educativo é um ponto fulcral, realçando o envolvimento ativo dos pais e encarregados de educação no processo educativo (idem, 2012).

Este último aspeto assegura assim a importância da articulação da família e da comunidade com a instituição de educação, já referenciada também nas páginas 13 e 14 do presente relatório. Pode referir-se que este agrupamento reconhece a importância da articulação com a comunidade e os encarregados de educação, prevendo a sua participação ativa na associação de pais, realizando reuniões trimestrais (ou quando forem necessárias) e dinamizando ações de formação e encontros com as crianças e as suas famílias (Agrupamento de Escolas António Nobre, 2012). Deste modo, pretende incentivar a participação dos encarregados de educação, de forma a reconhecerem as escolas do Agrupamento como um espaço de pertença e de socialização dos filhos. Tudo isto reforça o diálogo escola-família, estabelecendo uma continuidade do papel educativo (idem, 2012).

A participação e dinamização de projetos desenvolve nos alunos atitudes de auto-estima, respeito mútuo e regras de convivência, que contribuem para a sua educação como cidadãos tolerantes, justos e autónomos, organizados e civicamente responsáveis (Agrupamento de Escolas António Nobre, 2012). Neste sentido, no projeto educativo dá-se ênfase ao desenvolvimento de hábitos, atitudes e valores conducentes a uma melhoria progressiva da formação cívica e cultural dos alunos, promovendo o desenvolvimento do saber; do saber ser; saber estar; saber fazer e saber “dar” (idem, 2012).

Promover a educação para a saúde e para a defesa do ambiente e a construção de uma cidadania consciente também é um dos aspetos

considerados no projeto, pretendendo-se dinamizar atividades que fomentem nas crianças a vontade de ser um cidadão responsável (Agrupamento de Escolas António Nobre, 2012). Por último, o projeto prevê também a promoção de uma rede de comunicações inter e intra-escolas, conseguida através da realização de atividades de articulação com outras salas e outros ciclos (idem, 2012), o que reflete mais uma vez a importância das articulações com a comunidade evidenciada no capítulo 1.

Para alcançar estes objetivos, o projeto educativo refere também as estratégias a implementar dentro das salas. Destas estratégias salientam-se as adaptações no ambiente de aprendizagem, que ajustando os métodos de ensino procuram manter as crianças envolvidas nas atividades, num ambiente de cooperação entre os intervenientes do processo educativo, proporcionando a atenção das mesmas (Agrupamento de Escolas António Nobre, 2012). Assim, as adaptações no ritmo de trabalho concedem mais tempo para a realização das tarefas e diminuem a extensão do trabalho, apostando na qualidade e não na quantidade; as adaptações na avaliação permitem elaborar instrumentos de avaliação alternativos e, por último, as adaptações no tratamento de comportamentos inadequados, negociando regras e prevenindo problemas (idem, 2012).

Tendo em conta que o projeto curricular de grupo tem de evidenciar os objetivos do agrupamento de escolas, as principais estratégias para o trabalho com as crianças no grupo onde foi realizada a prática pedagógica supervisionada, evidenciam já o que foi referenciado nos objetivos do projeto educativo. Neste sentido, elas apoiam-se na observação direta de cada criança nas diferentes atividades, permitindo perceber como esta se socializa e participa no trabalho pedagógico, na realização de registos do comportamento de cada uma e na articulação com a comunidade, principalmente com as famílias, convidando os encarregados de educação a participar no projeto e a desenvolver um conjunto de atividades em colaboração com a equipa educativa (Garcez, 2012).

Além dos objetivos para o trabalho com as crianças, há que também ter em conta a organização do ambiente educativo. Desta forma, no que toca ao calendário escolar, a Escola Básica das Antas segue a norma nacional, dividindo o ano em três períodos (Garcez, 2012). O primeiro vai até à interrupção de natal, o segundo período até à interrupção da Páscoa e o terceiro período termina em junho, quando as crianças entram de férias (idem, 2012). No final de cada período são realizadas reuniões com os encarregados de educação para comunicar o processo de desenvolvimento dos seus educandos (idem, 2012).

Quanto ao horário de funcionamento, a instituição e particularmente o jardim de infância abre às 8h00 e encerra às 18h30. No entanto, nem todas as crianças usufruem integralmente desse horário, mas apenas as que frequentam a componente de apoio à família (Garcez, 2012). As restantes só se encontram na instituição no horário letivo, que decorre entre as 9h00 e as 15h30m (idem, 2012). É importante referir que o período de almoço, que decorre entre as 12h00 e as 13h30m é considerado um tempo de apoio à família, sendo pago consoante o escalão que cada criança tem (idem, 2012).

Esta instituição, por englobar a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico, tem espaços destinados só a cada um destes níveis. Contudo, também se verifica a existência de espaços comuns. A biblioteca apresenta-se como um espaço bem equipado, com algumas divisões distintas: uma delas está dotada de computadores, onde as crianças podem fazer pesquisas, outra apresenta prateleiras com várias obras que podem ser consultadas pelos intervenientes da instituição assim como mesas e cadeiras que possibilitam o estudo, e existe ainda um espaço amplo onde podem ser projetados trabalhos ou mesmo realizadas apresentações. Cada sala do pré-escolar tem o seu dia para ir à biblioteca, o que não significa que não possa ir noutras alturas a este local ou que se dirija lá obrigatoriamente no dia que lhe está destinado. Contudo, apesar de este espaço ser utilizado frequentemente para receber convidados ou para apresentar peças de teatro ou outros trabalhos, sente-se que não é muito

aproveitado pelas crianças para os outros fins. Este aspeto constitui um ponto menos positivo, até porque este espaço tem obras de qualidade e autores consagrados que poderiam fomentar a curiosidade das crianças.

O refeitório é outro espaço comum com o primeiro ciclo do ensino básico, sendo este um fator de constrangimento para as crianças do pré-escolar. Uma vez que é utilizado simultaneamente por todas as crianças da instituição, à hora do almoço gera-se muito barulho. Neste sentido, este espaço poderia ser utilizado alternadamente, intercalando os almoços das crianças do jardim de infância com as do 1º ciclo do ensino básico, o que não acontece. Perante isto, um espaço que poderia ser fruto de aprendizagens significativas para as crianças, acaba por não ser aproveitado, pois estas preocupam-se em comer rapidamente para vir para um local mais calmo da instituição.

O espaço exterior apesar de poder ser utilizado por todas as crianças, já apresenta divisões. Deste modo, há um local destinado ao jardim de infância e outro ao primeiro ciclo do ensino básico. O recreio exterior destinado ao jardim de infância apresenta-se como um espaço amplo, com apenas um material de brincadeira que se mostra insuficiente para tantas crianças. Pelo contrário, o espaço exterior para o ensino básico apresenta alguns recursos, mas este só pode ser utilizado pelo pré-escolar nas horas em que não está a ser ocupado pelos alunos deste nível de ensino. Além disso, ainda existe um recreio interior, onde são dinamizadas atividades de psicomotricidade ou onde as crianças brincam no tempo de recreio quando as condições climatéricas não lhes permitem estar no exterior. Apesar de na instituição haver um ginásio com vários materiais, as educadoras preferem este espaço, pois consideram o ginásio demasiado grande e referem que a sua construção não terá sido bem conseguida, pois é um sítio que produz muito eco, originando muito barulho quando desenvolvem alguma atividade no local.

Passando agora aos espaços destinados à educação pré-escolar, existem três salas de jardim de infância com uma educadora e uma assistente operacional em cada uma. Para além disso, há ainda mais duas

assistentes técnicas para auxiliar as horas destinadas à componente de apoio à família e apoiar todas as salas quando necessário.

Além das salas, o espaço dispõe de uma casa de banho para todas as crianças, estas instalações sanitárias, apesar de bem construídas e estruturadas tendo em conta a altura das crianças, não têm portas e são utilizadas quer por rapazes quer por raparigas.

É importante referir que nesta instituição não existe sala para a componente de apoio à família, pois o espaço destinado a este fim foi ocupado como sala de atividades quando se resolveu aumentar o número de grupos de educação pré-escolar. Deste modo, a componente de apoio à família é realizada em diferentes espaços conforme as atividades ou necessidades do momento. Esta situação representa um ponto menos positivo pois, muitas vezes, quando a componente de apoio à família é realizada nas salas onde decorrem as atividades do horário letivo, as crianças utilizam materiais da sala e muitas vezes acabam por os danificar e estragar o trabalho dos grupos. Além disso, os materiais utilizados pelas crianças na componente estão guardados num móvel no corredor, incluindo uma televisão que, quando é utilizada, as crianças têm de estar no corredor sentadas no chão e impedindo a passagem. Tendo tudo isto em conta, era essencial a existência de um espaço para as crianças ficarem quando não estão no horário letivo, espaço esse que reunisse o material destinado a estas atividades e facilitasse a ação das assistentes técnicas.

A sala de atividades onde diariamente o grupo em que a estudante realizou a sua prática pedagógica supervisionada se reúne, está bem equipada e permite uma variabilidade de experiências às crianças, favorecendo a sua aprendizagem. Deste modo, o espaço está bem organizado e vai ao encontro das necessidades e interesses do grupo de crianças, favorecendo também a sua autonomia, responsabilização e utilização dos materiais (Silva, 1997). Este espaço divide-se em áreas de interesse, que podem se multiplicar ao longo de todo o ano letivo, tendo em conta as necessidades e interesses do grupo. Todas as áreas estão equipadas com materiais que estão ao alcance das crianças, permitindo a

sua manipulação e exploração (Hohmann et al., 1995). O uso da etiquetagem permite também que a criança seja autónoma na arrumação dos materiais e responsável pela organização do espaço pedagógico, o que acontece neste local. Deste modo, podemos referir que a sala organiza-se perante as condições já referenciadas no capítulo 1 deste relatório, referentes à organização do espaço no jardim de infância.

A sala possui também um espaço amplo onde o grupo se envolve em reuniões e atividades de grande grupo, partilhando situações e aprendizagens em comum. Mais uma vez este aspeto remete-nos para o capítulo 1, mais propriamente para a caracterização do modelo de Reggio Emilia a nível da organização do espaço.

Para além disso, esta sala permite a utilização das Tecnologias de informação e comunicação (TIC), pois contém um computador com ligação à internet e também uma impressora, que normalmente são utilizados pela educadora e pelas crianças em determinados trabalhos. Todavia, dada a riqueza deste recurso, ele deveria ser melhor aproveitado para o trabalho com as crianças, sendo que estas mal contactam com ele. Além disso, ainda é possível requisitar o projetor da instituição. Tudo isto mostra a crescente evolução das TIC, salientando-se assim a entrada desta área na educação pré-escolar, como já foi referido na página 15 deste relatório.

O pavimento deste espaço é confortável e resistente, lavável e antiderrapante, as paredes permitem a afixação de expositores e quadros e garantem um bom isolamento acústico. Desta forma, a importância das paredes funcionarem como expositores, evidenciada na descrição do modelo curricular da Escola Moderna Portuguesa na página 12, verifica-se neste espaço, onde semanalmente são afixados novos trabalhos de todas as crianças do grupo.

Quanto à rotina do grupo e mais uma vez evidenciando o que já foi referido a esse respeito no capítulo 1 deste relatório, ao longo do dia tenta-se sempre intercalar as atividades orientadas com as atividades livres, permitindo às crianças vivenciar momentos diferentes ao longo do dia (Formosinho et al., 1998). Este tipo de rotina é fundamental neste grupo

de crianças, sendo essencial a existência de atividades livres a meio da manhã e da tarde (Cf. Anexo tipo A I e II). Quando o grupo não se envolve no jogo espontâneo verifica-se que este fica mais aborrecido, não se implicando tanto nas tarefas propostas. Também o facto de conhecerem o que vai acontecer de seguida, permite-lhes ter noção da sequência diária e ganhar autonomia em relação ao adulto, pois eles próprios sabem o que têm de fazer. Deste modo, nos tempos de arrumação e antes do tempo de recreio e da hora de almoço, são as próprias crianças que se organizam e procedem ao seu momento de higiene pessoal. Para esta organização, em cada dia há um responsável diferente que chama os seus colegas para estes momentos.

A sala possui também ventilação natural e iluminação natural e artificial, existindo duas portas (uma de acesso ao espaço interior e outra de acesso ao espaço exterior) e ainda várias janelas com estores que permitem criar diferentes ambientes consoante as atividades a recorrer no espaço. Por último, existe também uma zona de bancada fixa, com acesso a água potável, que permite a realização de várias experiências sem precisar de sair deste espaço, assim como pode ser fonte de aprendizagens ao nível da educação ambiental, um dos aspetos contemplados nos objetivos do projeto educativo do agrupamento.

A equipa educativa desta sala é constituída por uma educadora de infância e uma assistente operacional. A educadora cumpre um horário de cinco horas e, duas vezes por semana, ela realiza um horário de supervisão da componente de apoio à família (Garcez, 2012). Já a assistente operacional da sala, tem um horário de 4 horas e a ela competem funções nas áreas de auxílio à atividade pedagógica, de ação social escolar e de apoio geral (idem, 2012).

O grupo com o qual está a ser realizado o trabalho de prática pedagógica supervisionada tem um total de 24 de crianças, sendo que 14 são do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Apesar de não haver nenhuma criança com NEE, um dos educandos possui uma deficiência auditiva. Contudo, a sua família não aceitou que esta fosse diagnosticada e

por isso ela não usufrui de apoios específicos (Garcez, 2012). Apesar de esta criança acompanhar bem a dinâmica do grupo, existem momentos que se distrai, o que pode acontecer por ela não conseguir ouvir o que é dito e merecendo assim uma atenção especial pela equipa da sala.

Doze crianças deste grupo estão inscritas pela primeira vez neste Jardim de Infância, enquanto as restantes já o frequentavam no ano anterior (Garcez, 2012). Apenas 15 crianças do grupo frequentam a componente de apoio à família e todas almoçam na instituição, embora algumas vão almoçar esporadicamente a casa (idem, 2012). O facto de haver dias em que algumas crianças vão almoçar a casa, em alguns casos, contribui para quebrar a rotina a que estão habituados, ficando muitas vezes aborrecidos nos dias em que têm de almoçar na instituição.

Como a constituição deste grupo evidência uma característica defendida pelo movimento da Escola Moderna Portuguesa, comprovada na página 9 deste relatório, nele apresentam-se crianças com diferentes níveis etários. Esta organização é enriquecedora pois possibilita o estabelecimento de interações positivas entre as crianças mais velhas e as mais novas, aprendendo umas com as outras. Isto torna-se ainda mais relevante com a acentuação das diferenças na caracterização sociológica do grupo, pois enquanto umas vivem num núcleo familiar composto por pais e irmãos, outras vivem em famílias monoparentais (Garcez, 2012). Deste modo, a interação entre elas permite que se desenvolvam simultaneamente, no sentido em que normalmente as crianças que têm irmãos transferem o tipo da relação que têm com eles para com os pares e os filhos únicos podem revelar maior maturidade, motivação e autoestima (Papalia et al, 1998).

Também o facto de as crianças serem de níveis socioeconómicos diferenciados, reflete-se nas suas vivências pessoais. Apesar de este não ser um aspeto que se possa generalizar, neste grupo é perceptível que algumas das crianças cujos pais possuem maiores habilitações literárias, manifestam experiências mais significativas em relação às outras, cujos pais possuem habilitações literárias mais baixas.

Perante todas as características do grupo de crianças, o facto de diariamente se proporcionar atividades que permitem o estabelecimento de interações quer em grande grupo, quer em pequenos grupos, possibilita que elas aprendam umas com as outras, criando um ambiente positivo onde todos se relacionam da melhor maneira e cooperam entre si.

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

Normalmente a relação da criança com o seu meio envolvente caracteriza-se por uma postura egocêntrica que ao longo da etapa da educação pré-escolar vai desaparecendo (Ribeiro, 2002). Nesta altura a criança, lenta e progressivamente, entra num processo de descentração, sendo capaz de se colocar no lugar do outro, compreendendo os seus sentimentos e pontos de vista e distinguindo aquilo que acontece naturalmente e o que resulta da sua atividade (idem, 2002).

Tendo em conta estas premissas, uma das atividades desenvolvidas com o grupo de crianças no âmbito da expressão plástica permitiu reconhecer este fenómeno, criando condições ao adulto para ajudar na descentração de algumas das crianças (Ribeiro, 2002).

A atividade designada “Como os outros me veem”, realizada em pequenos grupos, consistia num desenho no qual cada um devia representar alguma parte do corpo do colega a que respondia a folha. Este trabalho permitia também fazer uma pequena abordagem à linguagem escrita, no sentido em que tinham de perceber a quem pertencia a folha através do reconhecimento do nome que estava escrito na mesma.

Enquanto no grupo de crianças com cinco anos foi respeitada a dinâmica da tarefa, no grupo de crianças com 4 anos de idade isto acontecia. Deste modo, as crianças com 4 anos preocupavam-se mais com a imagem que os outros iam desenhando de si, do que com o que tinham de representar do outro, chegando a tirar o seu retrato ao colega para corrigir o que já havia ter sido feito (Cf. Anexo XXII, Fig. 2). Nestes momentos era fundamental a ação do adulto, que lhes relembrava o objetivo da atividade.

Quando terminavam os desenhos, as crianças eram convidadas a comentar a sua representação feita pelos colegas. Enquanto umas aceitavam e referiam que o retrato mostrava algumas semelhanças consigo mesmas, outras mostravam o seu desagrado perante o que viam. Inclusive, uma das crianças mostrava-se incomodada com a representação que fizeram dela. Contudo, ela também havia desenhado umas grandes orelhas no retrato de um dos seus colegas (Cf. Anexo XXII, Fig. 5). Quando confrontada perante a reação do colega, que referiu que não tinha umas orelhas tão grandes, e com a pergunta do adulto percebeu que também ela não havia realizado com rigor a tarefa, colocando-se no lugar do outro e compreendendo também a sua situação.

Deste modo, nesta tarefa foi fundamental colocar as crianças em contacto com este tipo de questões, permitindo-lhes estimular o seu pensamento crítico e as suas competências comunicacionais e relacionais (Portugal e Laevers, 2010). Perante isto, considera-se que esta atividade promoveu a descentração de algumas destas crianças (Ribeiro, 2002) que, confrontadas com ambas as situações, perceberam que antes de julgarmos devemos ter em conta o ponto de vista do outro. Além disso, esta tarefa promoveu a aprendizagem da mestrandia que, como refere o DL N^o 240/2001, art.4^o, percebeu a importância de promover a qualidade no processo educativo, garantindo o bem-estar das crianças.

Tendo em conta que um educador é um investigador e considerando toda a controvérsia em torno do retrato de cada um, refletindo sobre a ação, a equipa educativa decidiu realizar a atividade “Como eu me vejo”. Desta vez colocou-se as crianças a fazer o seu próprio retrato para depois comparar com o dos seus colegas. Esta tarefa foi fundamental, ao comparar ambos os retratos de cada criança verificou-se que enquanto em alguns casos as representações estavam muito semelhantes, como mencionaram as próprias crianças na atividade anterior, nos retratos pessoais daquelas crianças que ficaram mais desanimadas com o desenho dos seus colegas notava-se uma grande diferença (Cf. Anexo XXII). Neste sentido, no desenvolvimento destas duas

atividades, a equipa educativa conseguiu perceber o autoconceito que cada criança tem de si mesma, já o desenho dos colegas permitiu que estas encarassem o modo de observar dos outros, percebendo que também elas próprias podem ver os outros de uma forma que não lhes agrada.

De forma a dar continuidade a todo este trabalho de descentração, procedeu-se à leitura da história “Não faz mal ser diferente”. Esta leitura foi realizada na biblioteca (espaço já mencionado no capítulo 2) e só o facto de sair da sala de atividades e ir para outro local da instituição, despertou logo nas crianças uma situação de suspense, captando-se a sua atenção e interesse.

As histórias, além de serem fontes de experiências e contribuírem para a formação dos que as ouvem, são também um instrumento educativo, através do qual se consegue ampliar o horizonte da criança, aumentar o seu conhecimento do mundo e também enriquecer a sua linguagem (Albuquerque, 2000). Neste sentido, o conteúdo desta história despertou as crianças para a aceitação de si mesmas e dos outros tal como são. À medida que ia decorrendo a sua narração, as crianças escutavam com atenção e, no final, foram capazes de citar várias partes da mesma.

Depois de estabelecer um diálogo sobre a história foi lançado mais um desafio: as crianças tinham de olhar para o lado e encontrar diferenças e semelhanças entre si e um dos seus colegas. Foi notável o envolvimento de todo o grupo nesta proposta, todos se olhavam e tentavam encontrar diferenças e semelhanças, apresentando-se como autênticos exploradores do outro. Neste sentido, apresentaram várias respostas que iam desde a diferença entre a cor do cabelo, a altura, a cor dos olhos, a roupa que usavam e até os dentes. Todo o grupo conseguiu identificar facilmente aspetos parecidos ou totalmente diferentes nos seus colegas, percebendo que não faz mal uma pessoa ter um nariz grande ou lhe faltar um dente, como referia a história, pois todos somos diferentes. Esta atividade foi assim fundamental, pois além de despertar a curiosidade das crianças para aspetos que talvez ainda não tinham prestado atenção nos seus colegas, levou-as a refletir sobre várias questões, colocando-se no lugar do outro e

comparando-o consigo mesmo ao mesmo tempo que aprendiam a valorizar as diferenças pessoais existentes entre si e os outros (Hohmann et al., 2009).

Ao realizar esta atividade promoveu-se assim o desenvolvimento pessoal e social de cada criança. Todavia, e considerando o que foi referido na página 15 do capítulo 1, a área de formação pessoal e social sendo uma área integradora que engloba não só a forma como a criança se relaciona consigo própria mas também com os outros e com o mundo, esta atravessa diferentes áreas, sendo uma delas a área de conhecimento do mundo (Portugal & Laevers, 2010).

Ao relacionar-se com o mundo a criança tem necessidade de também representar as suas experiências (Hohmann et al., 1995). Um dos meios que ela utiliza para representar o seu conhecimento é a utilização dos sentidos (idem, 1995.) Tendo em conta o que já foi referido no capítulo 1, o modelo de Maria Montessori apela à estimulação dos órgãos sensoriais, pois considera que o conhecimento das crianças deriva das perceções que elas têm do mundo (Formosinho et al., 1998). Para testá-lo, semanalmente era promovido pelo menos um jogo sensorial orientado na sala de atividades, permitindo às crianças apurar os seus órgãos sensoriais e também desenvolver a sua atenção.

Neste contexto, foi desenvolvida uma atividade que envolvia testar os conhecimentos das crianças através da utilização dos órgãos dos sensoriais relativos ao olfato e ao gosto. Nesta, cada criança individualmente era solicitada a participar e eram-lhe vendados os olhos. De seguida, cada uma provava diferentes tipos de alimentos, inicialmente só através do cheiro e depois através do gosto. A intenção seria que descobrissem quais eram os alimentos que iam experimentando, objetivo atingido pela maioria das crianças. Todavia, muitas delas só conseguiam adivinhar quando o provavam.

O facto de as crianças terem reconhecido os alimentos através do estímulo sensorial, mostra que estas já contactaram com este mantimento

anteriormente, recordando-o assim na atividade e conseguindo identificá-lo (Hohmann et al., 1995).

Todo o suspense criado em volta da atividade permitiu que o grupo se mantivesse envolvido, pois não sabiam o que iria acontecer e, mesmo quando provavam os alimentos o mistério continuava, pois de olhos vendados não sabiam o que estavam a provar, tornando-se desafiante para as crianças o facto de terem de descobrir o que estavam a experimentar, despertando neles curiosidade. Contudo, apesar desta proposta se ter revelado desafiante e do agrado das crianças, não foi realizada da melhor forma, dado que enquanto a experiência era realizada com cada criança, as restantes estavam envolvidas em atividades livres, o que não permitia fazer uma orientação geral do grupo e levava muitas vezes ao corte do jogo que estavam a desenvolver para ir realizar a atividade. Tendo isto em conta, e remetendo agora para a importância da reflexão na melhoria das práticas educativas, como já foi referido anteriormente, numa futura intervenção seria essencial desenvolver uma estratégia que permitisse que simultaneamente todo o grupo se envolvesse na atividade, evitando assim o corte do seu jogo espontâneo.

Este tipo de atividades sensoriais não se limitavam a desenvolver nas crianças os seus órgãos sensoriais, mas também a proporcionar um maior conhecimento do mundo, tendo em conta os seus interesses e necessidades. Neste sentido, e tendo em conta as atividades que as crianças desenvolvem durante o jogo espontâneo, criou-se também um momento que despertava a sua atenção e interrogação sobre o meio ambiente. Recolhendo sons ligados às suas brincadeiras preferidas (como os animais, a garagem, a casinha), constatava-se se estas reconheciam alguns dos sons que caracterizavam as suas brincadeiras, assim como possibilitava-se o enriquecimento das capacidades auditivas das crianças. Além disso, sons como o canto dos pássaros, as ondas do mar, o som dos carros, são tão vulgares que por vezes só são percecionados quando estamos concentrados neles (Brito, 2003). Desta forma, ao explorar este tipo de sons a criança vai

aprendendo a identificá-los assim com terá de fazer silêncio para identificar o que escuta (Silva, 1997).

Inicialmente pediu-se às crianças que ouvissem os sons da sala e depois os referissem. Depois disso, questionou-se sobre que tipo de sons se poderia ouvir por exemplo no jardim zoológico ou mesmo noutros locais por eles conhecidos, pedindo para as crianças que imitassem alguns desses sons. Ao recorrer a este diálogo possibilitou-se que as crianças comunicassem as suas ideias ao grupo, bem como aprendessem com aquilo que os colegas diziam (Hohmann et al., 2009). A todas as questões as crianças responderam sem dificuldades, assim como também à medida que ouviam cada som os identificavam facilmente, ultrapassando todos os desafios que iam sendo colocados. Esta atitude das crianças mostra que elas já tiveram experiências com estes sons, conseguindo assim interpretar o estímulo sensorial (Hohmann et al., 1995).

No passo seguinte (e depois de reconhecer um som) cada criança ia perto do adulto procurar a imagem correspondente e, deste modo, via as restantes imagens, o que pôde ter constituído uma pista para que no resto da atividade descobrirem mais sons. Neste sentido, quando uma das crianças adivinhou o som da coruja, por exemplo, não foi perceptível se esta tinha reconhecido o som ou se simplesmente respondeu porque teve um auxílio das imagens. É importante referir que todas as imagens utilizadas eram imagens reais, permitindo que se verifique uma referência ao que verdadeiramente existe e acontece no exterior (Silva, 1997).

Durante a atividade foi notável que as expectativas antes da ação foram para além do conseguido, pois planeou-se uma maior exploração de cada som assim como a sua imitação, o que não foi possível perante o tempo que havia sido delineado para a atividade (Cf. Anexo A III). Deste modo, considera-se que a atividade planeada estava demasiado aquém do tempo que para ela foi destinado. Além disso, durante o desenvolvimento da mesma, percebeu-se que este tipo de atividades tem decorrer nem período de tempo mais curto, caso contrário a atenção da criança acaba por se desviar para outros pontos de interesse.

Também em reflexão na ação constatou-se que algumas das questões colocadas eram complicadas de responder pois eram muito vagas, o que levou a uma mudança e a uma maior adequação ao grupo. Após a atividade e em reflexão em tríade e com o supervisor, ficou também claro que não deveriam ter sido colocadas tantas questões, porque as crianças acabavam por ficar inseguras na sua resposta. Salienta-se assim a importância do trabalho em equipa como modo de enriquecimento da formação da mestrandia como futura profissional de educação, no sentido em que partilhando saberes e experiências aprende com os outros e vice-versa (DL n.º 240/2001, art.4.º).

Durante a atividade foram mobilizadas várias estratégias de forma que todos participassem, mesmo os mais tímidos. Desta forma, quando uma das crianças não quis participar, foi solicitada a ajuda de um dos seus colegas, favorecendo a aprendizagem cooperativa já mencionada no capítulo 1. Perante esta situação, a criança já se mostrou disposta a realizar a proposta, participando ativamente e com motivação. Aqui também se revela o espírito de ajuda existente entre as crianças do grupo, já mencionado no capítulo 2, pois rapidamente uma mostrava a outra a sua disponibilidade em ajudar.

Para além disso, no grupo existiam crianças que apesar de saberem o que responder nunca interviam, a estas teve de se ir ao seu encontro e, aproveitando sons mais familiares que certamente iriam reconhecer, questionava-se-lhes diretamente sobre aquele som, o que também se mostrou uma boa estratégia. Neste sentido, as crianças participaram todas na tarefa e mesmo quando estavam mais distraídas tentava-se direcionar a descoberta do som para essas motivando-as novamente para a atividade.

Todavia, durante toda a atividade deveria ter havido mais assertividade no sentido de criar mais estratégias para envolver o grupo na atividade, assim como mais autonomia na sua realização, pois esta foi muito apoiada na ação da restante equipa, principalmente da educadora cooperante que teve de intervir e criar um jogo paralelo e dentro da mesma atividade. Também o facto de as crianças estarem bastante tempo na

mesma dinâmica levou a que perdessem o interesse, sendo uma das principais causas o facto de durante o diálogo inicial a conversa ter passado por vezes para aspetos que não eram fundamentais na realização desta atividade e terem ocupado o seu devido tempo.

No final, cada criança colou as imagens dos sons que descobriu numa tabela de dupla entrada, no local do seu nome e consoante o número do som que ouviu, o que permitiu trabalhar o domínio da matemática. Optou-se por realizar esta segunda parte pois o registo é fundamental, permitindo a classificação e a ordenação do que foi trabalhado, e ainda fazer uma sistematização do conhecimento obtido (Silva, 1997). O objetivo seria que todos assistissem ao preenchimento da tabela, contudo, como o tempo da atividade estava a terminar, à medida que iam colocando as suas imagens as crianças seguiam para o tempo de higiene pessoal. Outro objetivo desta tabela seria que fossem as próprias crianças a colocar a imagem no sítio correto e de modo autónomo. Isto foi possível com algumas crianças, já outras mostravam mais dificuldade e necessitavam de auxílio, mostrando ser uma necessidade que continua a precisar de ser trabalhada.

Esta tabela foi afixada na sala, de modo que eles lembrassem a atividade e de forma a poderem completa-la desenhando outros sons que iam ouvindo. Além disso, esta também podia ser consultada pelas crianças quando desejassem e ser uma forma de levantarem novas questões (Silva, 1997). Todavia, apesar de nos primeiros tempos esta dinâmica ser realizada, ao fim de umas semanas o quadro dos sons foi retirado, pois o ponto de interesse das crianças havia já modificado.

Todo este trabalho desenvolvido em torno dos órgãos dos sentidos liga-se à área de conhecimento do mundo. Contudo, esta área não se limita só a este tipo de atividades, mas ela engloba aprendizagens acerca das diferentes ciências naturais e humanas (DEB, 2010). Neste contexto e como já foi referido no capítulo 1, o modelo curricular da Escola Moderna Portuguesa privilegia a existência de áreas básicas na sala de atividades, entre elas um espaço de laboratório de ciências e experiências

(Formosinho et al., 1998). Deste modo, ao contactar com a sala onde iria ser desenvolvida a prática pedagógica supervisionada verificou-se que além de esta não possuir este espaço, as crianças não relacionavam as atividades que realizavam semanalmente (como o caso dos jogos sensoriais) com as ciências. Desta forma e para verificar este facto, iniciou-se um diálogo com as próprias crianças acerca do que eram as ciências, e tal como observado diretamente, analisou-se que apesar das crianças terem algumas ideias, pois referiam que em ciências temos de observar e experimentar, só com a ajuda dos adultos perceberam que realizavam já desse tipo de atividades na sala. Esta conversa revelou-se essencial, pois permitiu ao adulto perceber quais os conhecimentos que as crianças possuíam, servindo como ponto de partida para as próximas intervenções (Veja, 2006).

Todo este diálogo despertou a curiosidade das crianças para o trabalho em ciências, originando-se assim um projeto: a construção de uma área das ciências e posteriormente a realização de experiências. Como refere Vasconcelos (1998), numa primeira fase do projeto as crianças colocavam questões e partilhavam os saberes que já possuíam do assunto, enquanto o educador escutava o que elas diziam e ajudava a formular ideias. Deste modo, em alguns momentos e tal como acontece no trabalho de projeto, o grupo reunia-se juntamente com a equipa educativa para planear toda a ação em volta do projeto, onde o papel do adulto, como já foi referido no capítulo 1, se revelou fundamental ajudando a manter o diálogo, a complexificar as questões e ajudando o grupo a ter consciência daquilo que poderia realizar (idem, 1998).

Quando se propôs a construção de uma área destinada às ciências o grupo mostrou logo o seu agrado e imediatamente começou a sugerir o local, o tipo de materiais que este deveria ter e até mencionaram temas que gostavam de explorar, envolvendo-se logo na planificação do projeto, que é uma das características fundamentais deste tipo de abordagem (Katz & Chard, 1997).

Antes de construir a área das ciências realizou-se novamente um outro diálogo com as crianças para definir como seria esta construção, a sua decoração e também a sua organização, pois todo este tipo de trabalho requer planeamento, de forma a tomar-se decisões sobre o que construir, que materiais utilizar e o que fazer (Katz & Chard, 1997). Elas tinham várias ideias e mostravam-se implicadas neste projeto, mostrando-se ansiosas para ter esta área na sala. Da ideia de arranjar uma caixa para guardar os materiais relativos às ciências surgiram vários modos para a decorar, desde colagens, desenhos, pinturas, foram várias as ideias propostas para a decoração da caixa.

Tendo em conta que “o trabalho de projecto cria muitas oportunidades para que floresça um sentido de cooperação” (Katz & Chard, 1997, p. 13), este aspeto esteve presente nesta construção. Na decoração da caixa das ciências (Cf. Anexo B XXIII, fig. 1 e 2), as crianças democraticamente selecionaram a cor para a pintar e, depois de a tintar secar, com a ajuda do adulto dividiram tarefas: enquanto umas colavam elementos da natureza (como flores, folhas, conchas, paus, conchas da praia) que permitiam fazer uma referência ao exterior e contactar com o seu meio próximo (Silva, 1997), outras crianças recortavam de revistas imagens que relacionassem com ciências para colar na caixa. O facto de finalmente aparecer fisicamente a área que tanto ansiavam, levava as crianças a envolverem-se ativamente na decoração da caixa, mostrando-se empenhados na sua construção.

Inicialmente, a ideia de haver uma caixa de ciências prendia-se com o facto de não se criar uma área fixa na sala de atividades, mas sim de esta ser móvel e permitir tirar partido de todos os espaços do ambiente educativo (Zabalza, 1998). Isto porque nas atividades ativas o espaço pode variar “conforme as situações de aprendizagem. Pode ser: a sala de aula, o jardim, a oficina, o campo, a cidade...” (Carneiro et al., 1983, p.107). Além disso, e de forma a estimular a motivação, na hora de realizar atividades orientadas no âmbito das ciências, esta caixa teria também um tapete (Cf. Anexo B XXIV, fig.1), que seria aberto ao longo da realização de alguma

experiência e que teria também esse aspeto móvel. Contudo, refletindo e tendo em conta as necessidades das crianças, percebeu-se que seria importante também garantir um espaço na sala onde, no tempo de atividades livres, as crianças pudessem explorar os vários materiais lá existentes. Para isso, a equipa educativa arranhou uma espécie de banca para colocar materiais que poderiam ser explorados autonomamente pelas crianças. Contudo, no desenrolar do projeto os materiais foram aumentando, e decorreu a necessidade de aumentar esta banca, introduzindo-se assim uma espécie de prateleiras que permitissem a sua arrumação (Cf. Anexo B XXIII, fig. 10 e 11).

Tendo em conta que a construção da área das ciências foi um processo ativo no qual o grupo de crianças estavam envolvidas, faria todo o sentido estabelecer uma ligação com a família, pois tal como se salientou no capítulo 1, os pais devem contribuir para a resposta educativa dos seus filhos (Silva, 1997) favorecendo o seu desenvolvimento, pois as crianças sentem o interesse dos pais na sua educação. Além disso, ao fazer este trabalho de colaboração cumpriu-se um dos objetivos da educação pré-escolar, que se prendem com o incentivo da participação das famílias no processo educativo (DL nº5/97, art.10º), objetivo esse que também faz parte do projeto curricular de grupo (já evidenciado no capítulo 2). Deste modo, os materiais que se encontravam à disposição na área partem não só da iniciativa da equipa educativa, mas também das próprias crianças com a ajuda das suas famílias, que em articulação forneceram materiais para enriquecer este local, como: materiais de laboratório, recipientes, animais de pequeno porte. É importante referir que à medida que se iam introduzindo materiais neste novo espaço, eles iam sendo explorados com as crianças, quer através de experiências em grande grupo, quer através de diálogos que se iam estabelecendo, de forma que elas percebessem como os poderiam utilizar e em que tipos de situações seriam utilizados.

Neste sentido, quando se conseguiu um microscópio para colocar na área das ciências (Cf. Anexo XXIII, fig. 5), este foi explorado com todo o grupo, pois “é importante que as crianças utilizem instrumentos deste tipo

e explorem as suas possibilidades, como forma de introdução à ciência” (Silva, 1997, p.82). Leram-se as instruções e explicou-se o seu modo de funcionamento. Tudo isto foi essencial, ao ler as instruções às crianças levou-as a perceber o que devem fazer quando recebem algo novo, além disso, sensibiliza-os para o cuidado a ter com os materiais e para o seu uso adequado. Durante todo este momento as crianças estavam atentas e interessadas, manifestando interesse no material e curiosidade na sua exploração.

O mesmo aconteceu quando foi apresentado um circuito elétrico ao grupo (Cf. Anexo XXIII, fig. 6), dado que era um objeto novo com o qual ainda não tinham contacto, as crianças ficaram curiosas em saber a sua funcionalidade. Esta curiosidade é normal emergir porque quando trabalhamos na área do conhecimento do mundo, abordamos “aspectos científicos que ultrapassam a experiência da criança e as suas vivências imediatas” (Silva, 1997, p.81). Quando questionadas sobre que material era aquele não sabiam responder e poucas foram as que tentaram adivinhar. Deste modo, até ao final da conversa estiveram atentas e interessadas, ouvindo toda a explicação, o modo de funcionamento e colocando várias questões sobre o material, manifestando assim a sua curiosidade natural e o seu desejo de saber, mostrando a sua busca de compreender e dar sentido ao mundo (idem, 1997). Foi interessante ver as questões que colocavam e o modo como se comportaram perante um material desconhecido que lhes causou interesse, salientando também a importância da criação de um ambiente “em que as crianças se sintam livres de exprimir e discutir os seus sentimentos e observações” (Hohmann et al., 1995, p.209) e que os adultos estejam preparados para ter em conta as suas preocupações de forma natural (idem, 1995). Posto isto, verificou-se que este material foi recebido de bom grado pelas crianças, que se mostraram interessadas em experimentar.

Deste modo, durante as atividades livres, as crianças que escolhiam a área das ciências para explorar utilizavam o circuito, sendo este também um material que permitia trabalhar a sua atenção (Cf. Anexo XXIII, fig. 7).

O objetivo deste material seria que as crianças não tocassem com a argola no fio de cobre, caso contrário a lâmpada acendia. Tendo isto em conta, este recurso permitia também trabalhar a motricidade fina, no sentido em que a criança tinha de ser habilidosa na forma como manipulava o material onde estava presa a argola, trabalhando assim os seus esquemas motores finos (Portugal e Laevers, 2010). Neste exercício percebia-se o cuidado das crianças também na poupança de energia, pois elas preocupavam-se em treinar primeiro com o circuito desligado para, só depois quando achassem que estavam preparadas para conseguir superar o desafio o ligar. Deste modo, este material foi potenciador de uma integração curricular (aspeto fundamental já referido na página 15 do presente relatório), integrando não só aspetos da área do conhecimento do mundo, mas também do domínio da expressão motora e também da matemática, pois as crianças eram incentivadas a contar quantas vezes a luz se acendia cada vez que fizessem o percurso, estabelecendo relações entre a quantidade de vezes que o experimentou.

Esta área surgiu assim não só como um espaço onde as crianças observavam atividades, mas onde elas próprias experimentavam os materiais e as várias dinâmicas propostas, de forma a construírem o seu próprio conhecimento, isto pois a experimentação é a base das descobertas e abre as portas para o conhecimento (Veja, 2006). Ao deixar que as crianças no jogo espontâneo explorassem livremente os materiais, permitia-se que elas descobrissem as suas características e extraíssem informações que são vivenciadas por elas, construindo o seu próprio conhecimento (idem, 2006). Neste contexto, mais do que realizar experiências, o principal objetivo deste trabalho era que as crianças se questionassem e testassem as suas ideias, pois ao experimentar autonomamente os materiais, elas poderiam fazer várias constatações, averiguar o funcionamento das coisas e a sua causa e efeito em diferentes situações, estruturando o seu pensamento (idem, 2006).

Tudo isto contribuiu para um maior conhecimento do mundo, pois a curiosidade e o desejo de saber das crianças incentiva a procura de respostas para compreender e dar sentido ao mundo (Silva, 1997).

Para isso, todo este projeto englobou também uma série de atividades orientadas mas sempre com enfoque na participação de todo o grupo, de forma que através da interação com os pares, se possa abrir caminhos e deixar as crianças partir à descoberta, guiando-a (Postic, 1990). Estas atividades tinham como ponto de partida situações do quotidiano e do interesse das crianças, permitindo a estas estabelecer uma ligação daquilo que já sabem com o que vão descobrir (Silva, 1997). Um desses exemplos é a experiência do Balão Voador (Cf. Anexo B XXIV).

Na sequência de um dos diálogos estabelecidos com o grupo acerca do planeamento de todo este projeto, assim como do tipo de atividades que gostariam de realizar, uma janela da sala estava aberta e o vento fazia baloiçar o estore. Neste momento, a atenção das crianças foi para este acontecimento, que logo começaram a comentar e a referir que gostavam de saber mais sobre o ar. Tendo em conta que o educador deve refletir sobre qual seria a melhor estratégia a utilizar e de a adequar ao grupo de forma a promover aprendizagens significativas e diversificadas (Silva, 1997), de forma a planear uma atividade que melhor se adequasse à situação em questão, como já referido anteriormente, tendo em conta o modelo High Scope referido no capítulo 1, decidiu-se previamente em que espaço seria realizada esta experiência e que materiais seriam utilizados (Formosinho et al., 1998).

Esta experiência foi realizada fora da sala de atividades, no espaço exterior utilizado maioritariamente por o 1º ciclo, como já foi referido na página 24, para as crianças quebrarem a rotina, explorando também o espaço exterior e aquilo que podem utilizar e que raramente o fazem. Isto porque o espaço exterior é igualmente educativo e pode proporcionar momentos educativos intencionais, permitindo uma diversificação educativa pela utilização de um espaço com outras particularidades e potencialidades (Silva, 1997).

Deste modo, depois de serem lembradas as regras de participação e as regras do exterior, lembrando que é essencial ouvirem-se uns aos outros (Arends, 1995), foram selecionados alguns responsáveis para levar o material que seria necessário para a atividade no exterior. Além disso, colocaram-se chapéus em todas as crianças de modo a proteger do sol. O facto de se ter escolhido responsáveis pelos materiais motivou-os para a atividade e, ao mesmo tempo, dado que não sabiam o que ia acontecer a não ser que iam viver algo relacionado com as ciências no exterior, despertou a curiosidade das crianças.

Ao organizar o grupo para ir para o exterior, as crianças ficaram numa ordem definida pelos adultos, pois dado que estamos perante um grupo com diferentes idades, é fundamental colocar as crianças mais velhas e mais desenvolvidas perto das mais novas, pois “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (Silva, 1997, p.35). Neste sentido, ao colocar as crianças mais velhas perto das mais novas, o educador favorece as oportunidades educativas e a aprendizagem cooperada, pois a criança desenvolve-se, aprende e contribui para o desenvolvimento dos seus colegas (idem, 1997), aspeto já mencionado no capítulo 1.

A atividade iniciou-se retomando o momento que o grupo vivenciou anteriormente e que deu origem a esta tarefa. Todos se lembravam do que tinha acontecido e, lembrando o que solicitaram referiram logo que a experiência ia ser sobre o ar. Quando questionados se no interior da caixa havia algum material que permitisse trabalhar com o ar, logo responderam que eram os balões. Partiu-se daqui para se questionar como se enchia um balão, o que acontecia se o largasse, se desse um nó e, a todas as questões, as crianças respondiam e de seguida faziam a sua experimentação. Deste modo, tentou-se sempre articular a teoria com a prática, pois a criança aprende articulando as suas ideias prévias, o que experimenta e o modo como interpreta essa experimentação (Ciência Viva, s.a.). Nestes dois últimos aspetos a ação do educador é fundamental, devendo orientar as

crianças e estimular a sua reflexão (idem, s.a.). Neste sentido, ao longo de toda a atividade, recorreu-se muito ao diálogo, colocando-se várias questões decididas a captar a atenção das crianças para o processo (Veja, 2006).

Depois de questionar e experimentar as funcionalidades do balão, e antes de montar a experiência, surgiu um momento de suspense, de modo a evitar que as crianças se aborrecessem, ficando envolvidas e motivadas na atividades. Assim, surgiu um presente que despertou a atenção e a curiosidade das crianças, pois a persistência de uma criança na atividade não parte só do seu interesse, mas também do contexto e de aspetos que o educador pode controlar (Arends, 1995). Deste modo, dentro do presente estava um avião que veio dar mais ênfase à experiência, além das nuvens que também foram colocadas e que eles logo se mostraram curiosos em explorar. Esse avião foi colado num balão que a estudante encheu e que não foi atado. Por sua vez, o balão foi colado numa palha que estava presa num fio, atado de ambos os lados a uma árvore. Quando se soltou o balão, este deslocou-se ao longo de todo o fio.

É importante referir que foram as próprias crianças, com a ajuda do adulto a montar a experiência, mantendo-se sempre ativas desde o início da atividade, o que permitiu captar a sua atenção e implicação na mesma. Além disso, com a diversidade e originalidade dos materiais, as crianças também manifestaram outra disposição para a sua realização, envolvendo-se e querendo experimentá-los, considerando que estes foram adequados e suficientes, até porque são objetos que fazem parte do seu dia-a-dia e das suas brincadeiras, como é o caso do balão e do avião, familiarizando-os com a tarefa.

Na realização da experiência as crianças ficaram em silêncio e atentas para ver o que ia acontecer e até pediram para repetir novamente.

No diálogo final, elas mostraram que conseguiram interpretar o que tinha acontecido, inclusive fazer uma ligação com o que tinha acontecido anteriormente quando só experimentamos o balão. Além disso, no dia seguinte, as crianças conseguiram descrever toda a experiência e toda a sua

explicação aos colegas que faltaram, mostrando ter compreendido a atividade, podendo-se assim dizer que a atividade foi promotora de aprendizagem nas crianças. Esta atividade contribuiu para a compreensão da lei de ação e reação de Newton, desenvolvendo nas crianças uma atitude científica perante os problemas, aumentando as suas capacidade de reflexão, argumentação e julgamento (Almeida, 2009).

Por último, importa referir que se alterou a planificação da atividade, pois inicialmente pensou-se em deixar as crianças explorarem livremente os balões antes de experiência (Cf. Anexo A IV). Todavia, compreendeu-se que provavelmente ao ter um balão na mão elas iam dispersar e desligar do resto da tarefa e, por isso, este momento passou para o final. Contudo, no final só algumas crianças quiseram experimentar, estas receberam indicações de como encher um balão e também quem quisesse podia realizar a experiência sozinho. Já as crianças que não quiseram realizar esta experimentação individual, de modo a colmatar este aspeto, levaram para casa um balão para realizar estas experiências com os pais, dando assim a conhecer à família o tipo de atividades realizadas e o projeto da área das ciências. Além disso, é importante a criança fazer essa exploração mais pessoal, pois é ao manipular e interagir com o material que ela percebe as principais características do ar e do balão, constituindo assim a primeira informação sobre o mundo exterior e os seus componentes (Veja, 2006). Isto porque ao experimentar os objetos as crianças extraem informações deles que são vivenciadas por elas, construindo ativamente o seu próprio conhecimento (idem, 2006).

O único imprevisto que surgiu durante toda a atividade foi o facto de o espaço escolhido para realizar a atividade não ter sombra, então este teve de ser realizada ao sol sendo motivo de algum desconforto para as crianças. De modo a colmatar este incidente e refletindo depois da ação, reconhece-se que este aspeto deveria ter sido cuidado com mais pormenor durante a planificação da atividade, sendo um aspeto a colmatar numa intervenção futura.

Todavia, o desenvolvimento deste projeto não se limitou a atividades livres na sala de atividades, a atividades orientadas com a equipa educativa, e ao envolvimento das famílias na sua construção, mas também teve em conta o papel da comunidade que, tal como mencionado no capítulo 1, enriquece o trabalho educativo (Silva, 1997). Neste contexto, foi convidado para se dirigir à instituição um professor de ciências da Escola Superior de Educação do Porto para realizar algumas tarefas com as crianças, alargando e enriquecendo assim as situações de aprendizagem do grupo (idem, 1997).

Tendo em conta que a organização do espaço condiciona o que as crianças podem fazer (Silva, 1997), para esta visita organizamos a sala de atividades como uma espécie de plateia, colocando uma mesa redonda no centro e as cadeiras à volta (Cf. Anexo B XXV, fig.1). Quando o professor chegou tirou os materiais da sua mala e colocou-os ordenados em cima da mesa para ser mais fácil desenvolver a atividade e tornando-os visíveis para todos.

É importante salientar que desde a entrada das crianças na sala até ao fim da sessão, o professor estava constantemente a dialogar com o grupo, fazendo questões, ouvindo-os e explicando-lhes alguns fenómenos. Além disso, em todas as experiências deu às crianças oportunidade para experimentarem e contactarem com os vários materiais. Foi interessante verificar que ao explicar os fenómenos o professor não simplificava as explicações, referindo aspetos científicos de forma fácil e divertida, fazendo-os repetir nomes de produtos com nomes mais complicados e criando suspense dizendo que era magia. Tudo isto levava as crianças a envolver-se na atividade e a captar a sua atenção, querendo participar e interessando-se no que era dito (Cf. Anexo B XXV).

Mais uma vez nestas experiências o contacto direto e a realização das tarefas por parte das crianças foi fundamental, permitindo-lhes ser construtores do seu próprio conhecimento e comprovarem que aqueles fenómenos acontecem mesmo, pois eles mesmos os experimentaram.

Em suma, a visita do professor foi fundamental, enriquecendo o projeto em volta das ciências. Esta visita proporcionou ao grupo novas experiências que ainda não tinham experimentado e consolidou outras que apesar de já terem conhecimentos ainda não tinham explorado ou experimentado de uma forma tão direta. Neste sentido, esta articulação foi fundamental, permitindo-nos alcançar um dos objetivos do projeto curricular (já mencionado no capítulo 2) que se ligava com o estabelecimento de relações com a comunidade, de forma a colaborarem no nosso trabalho com a abordagem de temas específicos ou orientando experiências enriquecedoras, que foi o que aconteceu.

Porém, atendendo que um dos principais pontos de interesse das crianças no planeamento inicial da construção da área das ciências era poderem ter um espaço com animais que pudessem ter na sala, estabeleceu-se uma articulação com outro jardim de infância do mesmo agrupamento. Para esta articulação foi fundamental a cooperação em tríade, mencionada no capítulo 1, pois toda esta articulação só foi possível com o apoio da educadora cooperante. Deste modo, ambos os grupos contribuíram para o projeto um do outro, pois enquanto um escreveu uma carta a solicitar que se fornecesse alguns bichos da seda, contribuindo para o projeto dos correios do outro grupo, por sua vez o outro jardim de infância enviou os animais, contribuindo para o novo espaço da sala.

Quando os novos animais foram recebidos na sala de atividades, estes foram explorados com as crianças, que os observavam, falavam sobre eles, recebiam informações sobre o que comiam, o seu tempo de vida e assim fazia-se uma “referência ao que existe e acontece no espaço exterior, que é reflectido e organizado no jardim de infância” (Silva, 1997, p.79). Também eram as próprias crianças que tratavam dos animais, dando-lhes de comida e limpando-lhes a sua caixa, mantendo um contacto direto com estes (Anexo B XXIII, fig. 8 e 9).

Esta articulação foi fundamental, envolvendo a comunicação com a comunidade e revelando-se enriquecedora dos projetos de ambos os grupos de crianças. Além disso, foi uma ponte para as crianças

contribuírem para a área, pois nessa mesma semana, uma delas trouxe três caracóis para colocar no nosso espaço. Mais uma vez alcançou-se um dos objetivos quer do agrupamento de escolas quer do projeto curricular de grupo, que se prendia com a articulação com a comunidade, inclusivamente com outros jardins de infância do agrupamento.

Contudo, e considerando que no desenvolvimento de um projeto as crianças devem ter experiências diretas como visitas de estudo (Vasconcelos, 1998), onde podem recolher material de modo a trazer para a sala de atividades e explorar objetos que encontrem, como pedras, folhas, ramos e animais (Hohmann et al., 1995), foi realizada uma visita de estudo ao Jardim Botânico do Porto (Cf. Anexo B XXVI).

O principal objetivo desta visita seria promover um contacto direto com a natureza e os animais, ao mesmo tempo que desenvolvesse também atitudes de preservação do ambiente e dos seres vivos nas crianças. Contudo, e tendo em conta a dificuldade de algumas crianças em compreender o objetivo e as condicionantes de um labirinto, identificada num momento de acolhimento em que uma criança levou uma ficha com um labirinto para a sala, aproveitou-se também a existência de labirintos reais neste jardim para proporcionar uma experiência real às crianças e assim um melhor entendimento dos mesmos. Isto porque é através da aprendizagem pela ação que as crianças vivem experiências diretas e imediatas das quais retiram o seu significado pela reflexão, ou seja, só deste modo é que “as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann et al, 2009, p.5). Ao mesmo tempo que a criança explorava a natureza trabalhava também noções de matemática, neste caso a noção de espaço (Silva, 1997). Esta exploração dos labirintos foi do agrado das crianças, que rapidamente conseguiram chegar ao outro ponto dos mesmos, contudo, ocupou mais tempo do que o previsto e restou pouco tempo para as crianças explorarem livremente o jardim.

Contudo, apesar de pouco tempo, esta tarefa foi também realizada. Na posse de alguns objetos que trouxeram da área das ciências, como a

lupa, alguns recipientes de plástico, umas pinças, as crianças partiram à descoberta da natureza, observando os animais do lago, recolhendo flores e folhas que já haviam caído das árvores, pedras do chão. Ao deixar as crianças ter esta exploração livre, contactando com os seres vivos que encontravam, permitiu-se que elas descobrissem as suas características, extraindo informações vivenciadas por si próprias e contribuindo para uma aprendizagem ativa (Veja, 2006).

Todavia, dever-se-ia ter levado mais material para as crianças utilizarem nesta exploração, de forma que cada uma tivesse um objeto. Como isso não aconteceu tentou-se apelar à cooperação e esse aspeto foi colmatado pelas crianças, que repartiam entre si os instrumentos, ou recorriam aos recipientes dos colegas para colocar o que encontravam.

Contudo, apesar de proporcionar às crianças liberdade e autonomia, o adulto não mantém um papel passivo, mas pode interagir com a criança testando as suas ideias e ajudá-las a reunir materiais (Hohmann et al., 1995). Neste sentido, enquanto as crianças interagiam com a natureza, iam sendo alertadas pelos adultos para vários aspetos do parque, sendo questionadas sobre eles e mesmo sobre as ideias que iam referindo, permitindo perceber o modo como elas pensam e raciocinam (Hohmann et al, 2009).

Apesar do tempo não ter sido bem distribuído entre as duas tarefas e a atividade de exploração livre da natureza não ter sido tão explorada como o que se pretendia, considera-se que esta visita foi crucial no projeto, pois mais uma vez desenvolveu-se uma atividade que fomentou a curiosidade e o interesse das crianças, sensibilizando-as para a educação em ciências.

Tendo em conta tudo o que foi referido anteriormente e que num projeto o educador deve garantir “oportunidades de aprendizagem num equilíbrio de áreas do currículo” (Katz & Chard, 1997, p.143), todo este projeto permitiu esse equilíbrio, pois ao explorar atividades ligadas à área de conhecimento do mundo, estabeleceu-se uma articulação com outras áreas a considerar na educação pré-escolar, pois afinal “todas as áreas de

conteúdo constituem (...) formas de conhecimento do mundo” (Silva, 1997, p.79). Assim, também neste projeto a área de Expressão e Comunicação contribuiu para “compreender melhor o mundo e dispor de meios para o representar e lhe dar sentido” (idem, 1997, p.79), pois através das várias interações que iam estabelecendo, as crianças iam estabelecendo diálogos partilhando as suas previsões e descobertas umas com as outras, desenvolvendo assim a linguagem oral. Assim como a oportunidade da criança “se situar na relação consigo própria, com o mundo social e também de refletir como se relaciona com o mundo físico” (idem, 1997, p.79) permitiu estabelecer uma articulação com a área de Formação Pessoal e Social. Não esquecendo todas as articulações com outras áreas de conteúdos já evidenciadas ao longo do texto e a importância desta articulação já evidenciada no capítulo 1.

Por conseguinte, considerando todo o trabalho desenvolvido em torno deste projeto e tendo também em conta os objetivos da lei-quadro da educação pré-escolar evidenciados no capítulo 1, salientam-se também a contribuição deste projeto para o desenvolvimento de alguns desses objetivos, tais como: estimular o desenvolvimento global de cada criança, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas, desenvolver a expressão e a comunicação através da linguagem como meio de compreensão do mundo, despertar a curiosidade e o pensamento crítico e incentivar a participação das famílias no processo educativo (DL n°5/97, art. 10°).

A criação de novas áreas na sala de atividades melhora as condições físicas e materiais da mesma (Portugal e Laevers, 2010). Esta criação pode até dar início a projetos desenvolvidos com o grupo, como foi o caso da área das ciências, ou, simplesmente servir para enriquecer o espaço, de modo a apoiar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças (idem, 2010). Neste sentido, e percebendo que algumas crianças ainda possuíam algumas dificuldades na realização de contagens, na aquisição de sentido de número e na noção de conservação, através da realização de pequenas atividades quer no momento do acolhimento, como a contagem de objetos

que as crianças traziam de casa, mais uma vez revelou-se indispensável a reorganização do ambiente educativo. Deste modo, surgiu mais uma área na sala: a área da matemática (Cf. Anexo B XXVII, fig. 1).

Novamente a construção deste novo espaço não foi totalmente da autoria do adulto, mas as crianças também participaram na sua estruturação. Desta forma, elas serviram de modelo para adequar as estruturas da área à sua altura, o que favoreceu a sua autonomia na utilização de materiais, que estando acessíveis, permitiam que as crianças não dependessem do adulto na sua utilização (Formosinho et al., 1998). Além disso, pintaram o tampo da mesa e recortaram números para decorar a estrutura (Cf. Anexo B, XXVII, fig.2).

Tendo em conta que cada área de interesse devem conter uma variedade de materiais acessíveis às crianças para que estas possam escolher e utilizar para desenvolver as suas intenções de brincadeira e jogo (Hohmann et al., 2009), ao longo do tempo foram introduzidos alguns materiais, sendo estes primeiramente explorados com as crianças em grande grupo e depois colocados nesta área, de modo a alargar o seu leque de escolhas no momento da realização de atividades livre e permitindo a sua exploração autónoma.

Um dos materiais explorados com as crianças foi o calculador multibásico (Cf. Anexo B XXVII, fig.3), material que permite desenvolver noções matemáticas (Silva, 1997). Na exploração deste recurso, constatou-se que as crianças que ainda se encontram no período pré-operatório, ainda não tinham desenvolvido totalmente o conceito de número (Hohmann et al., 1995) e, por isso, ainda tinham dificuldade em se abstrair, sendo fundamental o adulto não “apoiar as soluções consideradas corretas, mas de estimular as razões da solução, de forma a fomentar o desenvolvimento do raciocínio e do espírito crítico” (Silva, 1997, p.78). Deste modo, deparou-se com uma certa dificuldade na exploração deste recurso com as crianças, sendo que poucas foram as que conseguiam perceber a dinâmica. Todavia, a educadora cooperante, de modo a facilitar a explicação utilizou plasticina, para as crianças compreenderem que a

primeira rolha do ábaco era a mais pequena, e era como metade de uma bola de plasticina, que ao juntar com outra metade, dá uma bola, ou seja, duas rolhas brancas dariam uma azul. Realmente este exemplo mais prático foi mais claro para as crianças, facilitando o seu raciocínio e constituindo uma aprendizagem ativa para a estudante que, refletindo na e após a ação, constatou mais uma vez a importância dos exemplos práticos e familiares para as crianças, permitindo-lhe fazer uma ponte para a sua aprendizagem.

Dado que o adulto deve apoiar a criança tendo em conta o seu nível de desenvolvimento (Hohmann et al., 1995), com este material na área da matemática conseguiu-se trabalhar de uma forma mais individualizada com cada criança, à medida que iam escolhendo aquele espaço nas atividades livres. Assim, estes momentos eram aproveitados para o adulto se aproximar da criança e, sem ser um motivo de transtorno, conseguir apoiá-la e encorajá-la a entender e a utilizar corretamente aquele material (idem, 1995).

Outros dos materiais explorados com as crianças foram os cartões de pintas e os pratos de contas (Cf. Anexo B XXVII, fig. 5 e 6). Para esta exploração o grupo foi dividido em pequenos grupos, proporcionando às crianças “ocasiões para usarem materiais, fazerem experiências com eles, falarem sobre as suas descobertas e solucionarem problemas que encontram” (Hohmann et al., 2009, p.371). Contudo, e tendo em conta que a motivação é “uma das forças importantes que orientam as ações dos alunos” (Arends, 1995, p.121), o facto de estes materiais serem desafiantes e apelarem para a atenção das crianças, mantinha-os envolvidos na atividade. Contudo, apesar dos grupos desempenharem um bom trabalho com os cartões de pintas, mostravam mais interesse quando eram utilizados os pratos de contas, pois estes além de terem representadas figuras, aumentavam o desafio, pois as crianças não prestavam só atenção ao número de elementos que tinha, mas também a quantos elementos tinha de cada cor, ao todo, etc. Desta forma, o cartão ou o prato eram apresentados por breves segundos e, no momento seguinte as crianças

tinham de referir quantos elementos tinha e justificar o seu raciocínio. No final verificavam as suas respostas através da contagem direta.

Verificou-se que, no grupo das crianças com cinco anos de idade, enquanto umas revelam um bom raciocínio, outras já mostraram mais dificuldades, o que é normal nesta etapa da sua vida. Deste modo, cabe ao adulto proporcionar experiências adequadas consoante a lógica e o raciocínio da criança (Hohmann et al., 1995), o que aconteceu. Além disso, a partir do momento que o adulto deu uma dica para uma melhor percepção de quantos elementos tinha cada cartão ou prato, as crianças conseguiram logo captá-la e pô-la em prática conseguindo bons resultados na tarefa.

Este material revelou-se enriquecedor permitindo trabalhar com as crianças várias questões matemáticas, como a conservação de número, a correspondência um a um e a comparação de quantidades. Elas tinham de prestar atenção por exemplo para referir quantas joaninhas azuis havia, se havia mais joaninhas azuis ou amarelas, utilizando assim os termos “mais”, “menos” e o “mesmo” (Hohmann et al., 1995).

Todo este trabalho desenvolvido em torno da área da matemática e os recursos construídos para a sustentar, contribuíram para o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático das crianças. Tendo em conta que é na educação pré-escolar que a criança começa a relacionar-se com a matemática (ME, 2010), todo o trabalho desenvolvido em torno da área da matemática e os recursos construídos para a sustentar, permitiram que os educandos contactassem diretamente com esta área. Assim, este novo espaço da sala de atividades possibilitou que as crianças se envolvessem em atividades de resolução de problemas, nas quais teriam de respeitar também as regras que surgissem da utilização dos materiais (idem, 2010) e contactassem com problemas relacionados com a matemática, que levassem ao desenvolvimento do seu raciocínio lógico matemático.

Além de todas as ocorrências descritas em toda a reflexão, é crucial referir que foram exploradas com as crianças mais oportunidades de aprendizagem ativa ao longo de toda a prática pedagógica supervisionada

em educação pré-escolar. Estas atividades foram englobando todas as áreas de conteúdo mencionadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que iam desde jogo de movimento, a atividades de culinária, exploração de instrumentos musicais assim como canções e atividades rítmicas, entre outras. Todavia, a seleção das ocorrências para descrever e refletir no relatório, tiveram em conta as mais significativas para a estudante no desenvolvimento das suas competências profissionais. Para terminar, considera-se que todo o conjunto de atividades foi fundamental para a formação da estudante como futura profissional da educação, que teve sempre em conta que em todas elas se procede-se ao desenvolvimento de competências e destrezas das crianças com as quais atuou (Formosinho et al., 1998).

REFLEXÃO FINAL

Considerando que um profissional de educação “recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” (DL n.º240/2001, art. 4.º, p.5570), no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, os mestrandos deparam-se com um período de prática profissional supervisionada que os prepara para a sua futura carreira docente.

Apesar de na formação anterior os estudantes poderem contactar com centros educativos e experimentarem exercer funções nos mesmos, estas ligações decorriam perante períodos de tempo reduzidos, não favorecendo uma visão mais alargada da função docente. Pelo contrário, todo o contacto realizado durante a prática pedagógica supervisionada no âmbito do mestrado profissional permitiu aos estudantes e futuros profissionais de educação uma visão mais pormenorizada desta profissão. Neste sentido, durante todos os meses que decorreu o contacto com a instituição educativa em que se cumpriram funções pedagógicas, as mestrandas envolveram-se integralmente no cumprimento de tais funções, que iam desde a recolha de dados através da observação direta das crianças, à planificação das estratégias a desenvolver e a sua consequente avaliação.

Para o cumprimento das funções educativas a observação quer do grupo de crianças, da equipa educativa e da instituição foi fundamental, permitindo à estudante recolher as informações relevantes do ambiente educativo. Contudo, esta recolha teve de se ausentar de juízos de valor (Estrela, 1994) e assentar numa postura crítica e indagadora da estudante, que através do diálogo com a educadora cooperante e outros agentes educativos da instituição, conseguiu recolher dados fidedignos do ambiente educativo e iniciar a sua intervenção.

Foi crucial o envolvimento da mestranda logo nos primeiros dias de prática pedagógica supervisionada. O facto da educadora cooperante, desde o

início, envolver a estudante na dinamização das atividades e inclusive apelar à sua criatividade para desenvolver tarefas com o grupo, permitiu de imediato um contacto com as questões que afetam a prática docente. Deste modo, considera-se que ao superar imprevistos que surgiram momentaneamente, a pessoa em formação tomou consciência dos problemas com que várias vezes se pode deparar no seu futuro profissional e que terá de assumir uma postura prática que lhe permita agir perante estes.

Nesta linha de pensamento, destaca-se o papel da reflexão, já mencionado no primeiro capítulo deste relatório. Um profissional de educação eficiente tem obrigatoriamente de fazer uso do seu pensamento reflexivo para superar imprevistos que podem decorrer na sua prática (Oliveira & Serrazina, 2002). Deste modo, ao contactar com as funções educativas a estudante reconheceu a necessidade de realizar uma observação direta do grupo com que trabalhava (sendo este também um dos objetivos do projeto curricular de grupo referido no capítulo 2), da família em que cada uma se insere e da comunidade envolvente para daí tirar as suas próprias conclusões sobre o seu modo de agir perante as crianças e também atender aos seus interesses e necessidades.

Tendo isto em conta, salienta-se o papel das planificações elaboradas semanalmente, que tinham como enfoque principal as crianças, os seus interesses e as suas necessidades. Dado que um profissional de educação, ao mesmo tempo que promove aprendizagens no âmbito de um currículo tem também de assegurar às suas crianças uma relação pedagógica de qualidade (DL 240/2011, art.4º), durante a planificação das atividades emergiam várias dúvidas e dificuldades. O facto de questionar se as estratégias pensadas seriam as mais adequadas ao grupo e se seriam motivo de aprendizagem por parte das crianças, fazia parte da reflexão sobre as intenções educativas que antes da ação despertavam a atenção da estudante (Silva, 1997). Além disso, inicialmente, surgiu uma certa dificuldade em reconhecer quais as necessidades reais das crianças e em que áreas se deveria incidir a ação (Cf. Anexo A I). Contudo, à medida que se ia conhecendo cada vez melhor o grupo de crianças, essas dificuldades foram superadas (Cf. Anexo A II). A gradual

adequação das estratégias pedagógicas contribuiu para que do desenvolvimento das mesmas, se detetasse espontaneamente, outro tipo de trabalho a desenvolver com as crianças e no qual elas revelassem mais dificuldades. Por exemplo, ao realizar atividades de contagem no acolhimento, verificou-se que algumas crianças ainda não tinham atingido o sentido de número, sendo esta necessidade já um dos aspetos a contemplar na planificação da semana seguinte.

Mas não foi só no aspeto referido anteriormente que se verificou uma evolução ao longo da prática pedagógica supervisionada. O facto de elaborar uma planificação para uma semana inteira levava as estudantes a ficar muito presas ao que tinham planeado. Deste modo, nos primeiros contactos foi crucial a ação da educadora cooperante que, paralelamente ao que foi delineado, e aproveitando momentos de transição, mostrou a importância de aproveitar as situações momentâneas. Deste modo, tomou-se consciência que, apesar de ser importante seguir uma planificação construída com base nas necessidades e interesses das crianças, por vezes, é mais importante explorar as situações que surgem espontaneamente por parte das crianças e que para elas vão ter mais significado. Por exemplo, numa manhã destinada ao domínio da matemática, uma das crianças levou uma embalagem de pintarolas para partilhar com o grupo. Perante esta situação uma das crianças questionou se dentro da embalagem haveria pintarolas suficientes para todos. Deste modo, a educadora cooperante aproveitando a situação e, em vez de desenvolver a atividade planeada com o material já pensado, optou por utilizar como recurso o próprio material trazido por uma das crianças do grupo. Esta experiência foi fonte de aprendizagem para a estudante em formação, pois percebeu que durante a sua prática, apesar de ter de planear com antecedência atividades para um grupo de crianças, estas atividades podem ser adaptadas consoante as situações que poderão surgir no momento. O importante é que nas próprias intervenções se opte por uma postura de intencionalidade pedagógica, percebendo como cada criança se sente, se esta a compreender e se esta a adquirir algum tipo de conhecimento (Harlen & Qualter, 2006). Neste sentido,

cada vez mais se atribui importância à flexibilidade que uma planificação deve possuir.

Como já foi indiretamente evidenciado na referente reflexão e também no capítulo 1, a reflexão assume-se assim como fundamental na atividade docente. Através da reflexão o profissional de educação vai enveredar numa investigação, o que aconteceu à estudante durante todo o período de prática, encarando um dos aspetos a ter em conta pelo educador. Assim, um profissional de educação deve refletir sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência para avaliar o seu desenvolvimento profissional (DL nº 240/2001, art.4º).

Ao procurar estratégias que correspondessem aos interesses e necessidades do grupo de crianças, bem como a refletir sobre as ações que já tinham sido desenvolvidas no contexto e dos problemas que delas emergiram (Ponte, 2008), a estudante confrontou-se com as dificuldades que afetavam a sua ação e este era o primeiro passo para as poder ultrapassar (Cardona, 1992). Destaca-se o papel da reflexão, por exemplo, no desenvolvimento da atividade sensorial explicitada no capítulo três e referente à identificação de alguns sons e da atividade designada “Balão Voador” referenciada também no mesmo ponto. Na primeira a estudante esteve a maior parte do tempo a solicitar a intervenção individual de cada criança, fazendo com que outras se mantivessem passivas; já na atividade do “Balão Voador” pensou previamente num conjunto de estratégias que permitissem manter o grupo ativo durante todo o seu desenvolvimento, evidenciando uma evolução de uma atividade para a outra. Esta evolução foi possível pois ao refletir e identificar o que não funcionou na primeira atividade, a estudante enveredou por uma investigação através da qual encontrou propostas alternativas à resolução dos problemas com que se deparou.

Toda a reflexão levada a cabo nestes últimos meses foi traduzida: na elaboração de narrativas colaborativas; num diário de formação e também em guiões de pré-observação. Todos estes instrumentos se revelaram fundamentais para o crescimento da estudante como futura profissional de educação, como já foi evidenciado no capítulo 1 do presente relatório.

O diário de formação (CF. Anexo B XXI), construído pela própria estudante e organizado cronologicamente, permitia à mesma o conhecimento da evolução do seu pensamento ao longo da realização da sua prática pedagógica supervisionada (Rosales, 2002). Se inicialmente a estudante se limitou à mera descrição das atividades, ao longo do tempo preocupou-se também com a reflexão das mesmas e centrou-se em aspetos que pode melhorar ou mesmo manter nas suas práticas. Além disso, primeiramente, pouca atenção demonstrava na fundamentação teórica do mesmo diário, o que foi melhorando progressivamente.

Toda esta reflexão desenvolvida por um profissional de educação torna-se mais significativa se for partilhada com outros membros docentes, como já foi salientado no capítulo 1 e 3. O facto de durante toda a prática pedagógica supervisionada a estudante ter de articular o seu trabalho não só com a educadora cooperante, como com outra estudante em formação e também outros agentes educativos (como os assistentes da instituição, famílias e outros intervenientes) enriqueceu a sua ação. Ao trabalhar em conjunto com outros agentes educativos, a estudante não só aprendia com os outros, através da influência das suas práticas, mas também contribuía para um trabalho em colaboração (Ponte, 2008).

Ao refletir colaborativamente, a estudante tinha atenção não só o seu ponto de vista perante a sua ação com o grupo de crianças, mas também a visão dos outros. A opinião quer da colega da díade, quer da educadora cooperante e do supervisor permitia uma troca de conhecimentos e de experiências, apoiando a estudante na resolução dos problemas com que se deparava e mesmo na construção de soluções para eles (Oliveira & Serrazina, 2002). Assim, como futura profissional de educação, a mestranda já perspectivava o trabalho em equipa como enriquecedor na sua formação, privilegiando assim a partilha de saberes e experiências (DL Nº 240/2001, art.4º).

Neste contexto, é importante referir o papel das narrativas colaborativas redigidas mensalmente durante o período de prática pedagógica supervisionada (Cf. Anexo A V e A VI). Ao constituir registos escritos que

apresentam a opinião da tríade em relação a uma experiência vivida (Ribeiro & Moreira, 2007), estas favoreceram o desenvolvimento da profissionalidade docente, promovendo a compreensão de factos do passado, considerando não só o ponto de vista de um dos intervenientes, mas da equipa em geral. Neste sentido, ao contactar com diferentes opiniões sobre a sua prática, a estudante progrediu na sua formação, pois estas reflexões partilhadas, muitas vezes, chamavam a atenção para aspetos que o futuro profissional de educação não tem em conta.

O contacto com as famílias e com outros agentes da comunidade também se revela fundamental na prática docente. Ambas estas articulações, tal como foram mencionadas nos capítulos 1, 2 e 3 do presente relatório, evidenciaram um enriquecimento das situações de aprendizagem por parte das crianças (Silva, 1997). Ao nível da família salientam-se as atividades promovidas com alguns pais, que permitiram não só às crianças contactar com realidades diferentes da sala, como serviram de modelos para as mesmas. Por exemplo, o facto de uma mãe realizar uma atividade de culinária com as crianças para oferecerem bolachas aos idosos, mostrou o seu lado solidário, servindo assim como modelo e contribuindo para a educação para os valores.

Do mesmo modo, a visita de uma veterinária à sala de atividades proporcionou às crianças um contacto direto com esta realidade, proporcionando-lhe assim uma experiência ativa e conseqüente uma aprendizagem ativa. Também as visitas de estudo têm este carácter construtivista, aliado ao facto da criança poder conhecer uma realidade diferente da sua sala de atividades ou mesmo do meio onde vive. Salienta-se assim o papel de colaboração entre a instituição de educação com a família e a comunidade, evidenciados no capítulo 1 na caracterização dos modelos curriculares, principalmente o de Reggio Emilia e da Escola Moderna Portuguesa. (Formosinho et al, 1998).

Também nos modelos evidenciados no capítulo um deste relatório verifica-se a defesa de um espaço educativo composto por áreas de atividade. Este espaço, além de bem delimitado, deve possuir recursos pedagógicos que enriqueçam a aprendizagem das crianças, devendo estar acessíveis a elas de

forma a proporcionar a sua autonomia em relação ao adulto (Formosinho et al, 1998). Esta foi mais uma aprendizagem adquirida ao longo de toda a prática pedagógica. Percebeu-se que o facto da sala de atividades estar dividida por áreas, como foi evidenciado no capítulo 2, e os materiais estarem à disposição das crianças, era um dos aspetos que permitia que o grupo de crianças fosse tão autónomo. Desta forma, nos momentos de atividades livres, as crianças não necessitavam do adulto para as orientar, fazendo as suas próprias escolhas e tomando as suas próprias decisões. Este aspeto revelou-se fundamental, pois ao mesmo tempo que isso acontecia, o adulto pôde dedicar mais tempo a observar e a apoiar cada criança, de modo a captar informação para refletir e propor novas estratégias (idem, 1998).

Desta observação pode ocorrer uma reorganização do espaço educativo, o que aconteceu durante a prática pedagógica com a construção quer da área das ciências, quer da área da matemática, evidenciadas no capítulo 3. Tendo como ponto de partida este trabalho, revelou-se crucial a construção cooperada de ambos os espaços com as crianças. Ao decidir em grande grupo o tipo de organização que as novas áreas deveriam ter, proporcionou-se às crianças um maior conhecimento do espaço pedagógico e por sua vez responsabilidade na sua manutenção e arrumação (Formosinho et al, 1998).

Todo o trabalho desenvolvido em torno da construção da área das ciências (que deu resultado a um projeto de grupo que se prolongou até ao final da prática pedagógica supervisionada) revelou-se fundamental no crescimento da futura profissional da educação. Tendo em conta que, atualmente, o meio físico e as ciências são desvalorizados para dar ênfase a outras áreas, esta oportunidade foi fulcral para despertar a estudante para aspetos que deve ter em conta na exploração da área das ciências. Do mesmo modo, o facto de mostrar às crianças as vantagens de um trabalho baseado na experimentação e na construção ativa do conhecimento, permitiu despertar nelas a sua curiosidade e espírito questionador.

Considera-se assim que todo este percurso permitiu desenvolver nas crianças o espírito questionador com que se deve encarar a ciência e o mundo, sempre numa perspetiva de construção ativa do conhecimento, desenvolvendo

processos simples de conhecimento da realidade, como a observação, descrição, formulação de hipóteses ou mesmo capacidade de questionamento. Permitiu igualmente à estudante se envolver na metodologia de projeto, adquirindo competências essenciais para o seu futuro profissional.

O facto de o grupo englobar crianças com idades de idades heterogéneas, também permitiu um desenvolvimento de competências para a estudante em formação. Tal como evidenciado no capítulo 1, este tipo de organização de grupo é valorizado no modelo curricular da Escola Moderna Portuguesa que defende que esta heterogeneidade geracional e cultural garante “o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projecto de enriquecimento cognitivo e sociocultural” (Formosinho et al, 1998, p.146). Neste sentido, como o grupo de crianças concentrava várias idades, permitiu que através de uma aprendizagem cooperada a criança se desenvolvesse e contribuísse igualmente para o desenvolvimento do outro.

Tendo em conta que o adulto deve criar um ambiente seguro e rico em oportunidades de exploração ativa, numa perspetiva de diferenciação pedagógica que proporcione à criança o seu bem-estar e valorização (Brazelton & Grenspan, 2002), o facto de se trabalhar com crianças de diferentes níveis etários, despertou a estudante para a importância da diferenciação pedagógica. Neste sentido, durante a sua prática, recorreu a várias estratégias pedagógicas, como o trabalho em grande ou pequeno grupo consoante o objetivo da tarefa, de modo a criar atividades que ao mesmo tempo que desafiassem as crianças num nível de desenvolvimento mais elevado, sustentassem também o interesse daqueles que evidenciavam um nível de desenvolvimento mais elementar (Arends, 1995).

Dado que o trabalho desenvolvido com as crianças em idade pré-escolar deve assentar num clima de segurança e confiança, em que o educador se adapta ao ritmo de cada uma, atendendo às dificuldades que elas manifestam (Postic, 1990). O trabalho em grande grupo e o recurso ao diálogo revelaram-se estratégias fundamentais para a estudante durante a sua prática pedagógica supervisionada. Assim, ao trabalhar em grande grupo conseguia-se

envolver todas as crianças numa atividade comum, tendo estas a oportunidade de comunicar as suas ideias, bem como imitar e aprender com base naquilo que os seus colegas dizem e fazem (Hohmann et al., 2009). Além disso, o facto das paredes da sala de atividades funcionarem como expositores dos trabalhos das crianças, como defende o modelo da Escola Moderna Portuguesa mencionado no capítulo 1, permitiu também uma valorização do trabalho de cada criança. Percebeu-se assim a importância de expor nas paredes os trabalhos de todas as crianças do grupo, contribuindo para desenvolver um sentido de confiança em si mesmo e também apreciar o trabalho dos pares e aprender com eles. Isto era ainda mais relevante pois o facto de ser um grupo de idades heterogéneas permitia que a interação entre as crianças fosse facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem (Silva, 1997). Salienta-se ainda a importância do diálogo e do questionamento, que permitia ao adulto estimular o pensamento e a aprendizagem das crianças, motivando-as e despertando a sua atenção (Vieira & Vieira, 2005).

Todas estas estratégias são integradas numa rotina diária própria do dia-a-dia do jardim de infância. Ao contactar com esta rotina, a estudante em formação percebeu a importância da sua organização. O facto da mesma integrar vários momentos, desde o trabalho individual da criança às atividades de pequenos grupos e de grande grupo, permitia a interação e a cooperação entre pares (Formosinho et al., 1998). Deste modo, ao integrar esta rotina durante a sua formação, a estudante percebeu a importância de intercalar as atividades orientadas com as atividades livres, assim como a criança ter noção do decorrer do seu dia (idem, 1998). Só assim a criança conseguia passar por uma variedade de situações, em que num momento é livre de escolher o que quer realizar e noutra estabelece interações com os pares e os adultos. Era evidente que, quando esta rotina não era respeitada, as crianças revelavam esse aspeto no seu comportamento (como foi referido no capítulo 2). Desta forma, e pelo menos no grupo onde a prática pedagógica supervisionada era realizada, o tempo de atividades livres era indispensável, as crianças manifestavam a necessidade de ter um tempo para si, para se libertar e fazer o que pretendessem no momento, consoante as escolhas que poderiam realizar.

Considerando tudo o que foi referido, destaca-se também a metodologia de trabalho desenvolvida ao longo de todo o semestre. O facto de se intercalar a prática pedagógica supervisionada com seminários e aulas teórico-práticas, levava os estudantes em formação a estabelecer uma ligação entre a teoria e a prática, que os estimulava a pensar sobre os problemas com que se deparavam à luz das bases teóricas que contactavam nas unidades curriculares. Além disso, o facto de os seminários decorrerem paralelamente com a prática pedagógica supervisionada, permitia aos estudantes estimular a sua capacidade de reflexão num ambiente de colaboração entre os professores e os colegas.

Concluindo, todo o trabalho desenvolvido ao longo de toda a prática pedagógica supervisionada em educação pré-escolar contribuiu para os estudantes em formação construírem uma atitude profissional reflexiva e investigativa (apoiada na conceptualização teórica e legal adquirida ao longo das unidades curriculares presentes na sua formação e da sua pesquisa autónoma) e permitiu uma ação mais eficiente no exercício das funções educativas. Toda esta dinâmica enriqueceu os estudantes com competências essenciais no âmbito da construção do seu saber profissional, tornando-os futuros profissionais de educação mais eficientes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, F. (2000). *A Hora do Conto – Reflexões Sobre a Arte de Contar Histórias na Escola*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, M. (2009). *Avaliação das aprendizagens dos alunos do 1º CEB*. Universidade de Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.
- Agrupamento de Escolas António Nobre. (2012). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas António Nobre*. Porto: s.n.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Beane, J. (2002). *Integração Curricular: A concepção do núcleo de educação democrática*. Lisboa: Plátano Ed.
- Brazelton, T. & Grenspan, B. (2002). *A criança e o seu mundo. Requisito para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brito, T. (2003). *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Editora Peirópolis.
- Cardona, M. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância. *Revista Cadernos de Educação de Infância*, Nº 23, páginas: 8-15.
- Carneiro, A., Leite, E. & Malpique, M. (1983). *O Espaço Pedagógico – 1 A Casa/O Caminho Casa-Escola/ A Escola*. Porto: Edições Afrontamento.

- Departamento de Educação Básica. (2010). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y processo educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. (4^o ed.). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P., Lino, D. & Niza, S. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Garcez, I. (2012). *Projeto Curricular de Grupo – Voluntariado “Ajudar é bom!”*. Porto, Agrupamento de Escolas António Nobre: s.n.
- Harlen, W. & Qualter, A. (2006). *The Teaching of Science in Primary Schools*. (4^aed.). London: FISH Books.
- Hohmann, M., Banett, B. & Weikart, D. (1995). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. (5^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marques, R. (2001). *Educar com os Pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In Grupo de Trabalho de Investigação (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, Lisboa: APM. (Páginas: 29-42).
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.

- Ponte, J. (2008). *Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional*. Lisboa: APM.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Postic, M. (1990). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora, Lda.
- Ribeiro, A. (2002). *A Escola Pode Esperar*. Porto: ASA Editores.
- Ribeiro, D. (2001). A Prática Pedagógica como espaço de intervenção pragmática e de reflexão epistemológica. In *Revista Toques Formativos – Contributos para a Educação de Infância, Nº7*, páginas: 10-15.
- Ribeiro, D. & Moreira, M. A. (2007). Onde acaba o Eu e começamos Nós...diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In Rosa, Bizarro (org.), *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Porto: Areal Editores. (páginas: 43-57).
- Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: As Questões dos Professores*. Lisboa. Editorial Presença.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é Reflectir sobre o Ensino*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Silva, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande. A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um Hamster ao processo de pesquisa: pedagogia de projecto em educação pré-escolar em Portugal. In L. Katz, J. Ruivo, I. Silva & T. Vasconcelos (org.), *Qualidade e Projecto na Educação Pré- Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica. (Páginas: 127-154).
- Veja, S. (2006). *Ciencia 0-3: Laboratorios de ciencias en la escuela infantil*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Vieira, C. & Vieira, R. (2005). *Estratégias de Ensino/aprendizagem*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos/Instituto Piaget.
- Zabalza, M. (1998). *Didáctica da Educação Infantil*. (2ª ed.). Rio Tinto: Edições ASA.

DOCUMENTAÇÃO LEGAL

- Lei nº5/1997, de 10 de fevereiro: *Lei-quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República – Série I-A, nº34, p.670 a 673.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto: *Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico e Secundário*. Diário da República – Série I-A, nº 133, p.2828 a 2834.

Despacho Formativo nº1/2005, de 5 de janeiro: *Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências dos alunos nos três ciclos do ensino básico*. Diário da República – Série I-B, nº 3, p.71 a 76.

Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de abril: *Aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Diário da República – 1ª Série, nº 79, p.2341 a 2356.

SITOGRAFIA:

Ciência Viva. (s.a.). *Ensinar Ciência*. Disponível em: <http://www.cienciaviva.pt/projectos/pollen/grilo2.pdf>. Acedido em 14 de Abril de 2013

Anexos

Anexos

Tipo A

<p>pais.</p> <p>- Incentivar as crianças a analisar as suas atitudes e avaliar os seus trabalhos.</p> <p>- Dificuldade em escutar as histórias sem interromper (respeitar as regras de colocar o dedo no ar antes de falar e escutar os colegas).</p> <p>- Experienciar materiais e técnicas diferentes.</p> <p>Interesses evidenciados</p> <p>- Interesse em contar situações vividas com os familiares, principalmente com o pai e a mãe.</p> <p>- Interesse em realizar atividades de expressão plástica, representando pessoas próximas, como familiares e amigos.</p> <p>- Motivação para fazer uma prenda para oferecer ao pai no seu dia.</p>	<p>tem a dizer) – 1, 7, 8</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e relacionar quantidades – 4 • Estabelecer relações com a comunidade, saindo da instituição para o exterior e proporcionando o conhecimento de espaços diferentes – 9 • Fomentar o gosto pela leitura- 1, 7. • Estimular o desenvolvimento da imaginação, observação, memória e reflexão – 1, 7. • Incentivar a criança a organizar a sua fala através da coerência e da realidade – 1, 7. 					
	PLANO DE AÇÃO					
	M A N H Ã	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
	<p>Acolhimento</p> <p>Área da expressão e comunicação 1 <u>Hora do conto</u> “Eu e o Papá” Diálogo com as crianças sobre a história Recolha de testemunhos de cada criança acerca do pai</p> <p>Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala</p> <p>Higiene Pessoal</p>	<p>Acolhimento</p> <p>Visita de Estudo 9 Visita à casa das glicínias para a elaboração de ovos XXL</p> <p>Higiene Pessoal</p>	<p>Acolhimento</p> <p>Visita de Estudo 9 Visita ao Palácio de Cristal – realização da atividade “Os 4 elementos”</p> <p>Higiene Pessoal</p>	<p>Acolhimento</p> <p>Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala</p> <p>Higiene Pessoal Lanche Recreio</p> <p>Domínio de expressão Motora 5 Psicomotricidade (Prova de orientação) <u>Caça aos ovos</u> Procurar os ovos que serão escondidos</p>	<p>Acolhimento</p> <p>Área da expressão e comunicação 7 <u>Hora do conto</u> “Todos os Pais são diferentes”</p> <p>Diálogo com as crianças sobre a história</p> <p>Higiene Pessoal Lanche Recreio</p> <p>Registo da história</p>	

Comentário [H6]: !?!?!?

Comentário [H9]: Evitar a utilização dos () na formulação dos objetivos

<p>- Prazer em realizar jogos dinâmicos que envolvem a atividade física.</p> <p>- Interesse em partilhar as suas ideias e opiniões.</p> <p>- Gosto em ouvir contar histórias e imaginar as situações descritas.</p> <p>Resultados de aprendizagem evidenciados</p> <p>- Reconhecimento da importância da família na nossa vida (mãe, pai, avós, tios, entre outros), destacando agora o pai.</p> <p>- Distinção entre os avós paternos e os avós maternos, tendo consciência do núcleo familiar.</p> <p>- Reconhecimento da importância da coordenação no jogo de pares para alcançar um determinado objetivo.</p>	<p>Lanche Recreio</p> <p>Domínio da expressão plástica 2 Elaboração da prenda para o dia do pai (boneco para colocar fotografias e um postal)</p> <p>Tempo de Arrumação Higiene Pessoal</p>			<p>previamente em vários espaços da sala de atividades. Cada criança terá de encontrar um ovo seguindo as pistas que lhe são dadas.</p> <p>Tempo de Arrumação Higiene Pessoal</p>	<p>Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala</p> <p>Tempo de Arrumação Higiene Pessoal</p>
	ALMOÇO				
	<p>T A R D E</p> <p>Acolhimento</p> <p>Domínio da expressão musical 3 Continuação da música do dia pai “Canção do dia do pai”</p> <p>Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala</p>	<p>Acolhimento</p> <p>Domínio da expressão plástica 2 Continuação da elaboração da prenda para o dia do Pai</p> <p>Domínio da Expressão Motora Dança Educativa</p>	<p>Acolhimento</p> <p>Domínio da Matemática 4 Continuação da prenda para o pai - contagem e construção da figura do pai (as partes do corpo) – quantos braços o pai tem, quantas pernas, quantos membros ao todo tem a figura</p>	<p>Acolhimento</p> <p>Domínio da expressão Plástica 6 Trabalho sobre a Páscoa (Elaboração de uma cesta para pôr ovos)</p> <p>Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala</p>	<p>Acolhimento</p> <p>Área da Formação Pessoal e Social 8 <u>Avaliação semanal</u> (Arrumação dos trabalhos que as crianças elaboraram durante a semana nas capas e diálogo com as crianças orientado por questões como: Quais as</p>

		Tempo de Arrumação Higiene Pessoal Lanche/Saída	(Atividade proporcionada pela câmara municipal) Tempo de Arrumação Higiene Pessoal Lanche/Saída	humana. Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala Tempo de Arrumação Higiene Pessoal Lanche/Saída	Tempo de Arrumação Higiene Pessoal Lanche/Saída	atividades que realizaram durante toda a semana? Qual foi a atividade que gostaram mais? Qual foi a que gostaram menos? O que aprenderam?) Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala Tempo de Arrumação Higiene Pessoal Lanche/Saída
--	--	---	--	--	---	--

Recursos Pedagógicos:

- **Gestão do Grupo:**
 - Individual – 2, 4, 6, 8
 - Grande Grupo – 1, 3, 7, 8
 - Grupos divididos por idades – 5
- **Gestão do Espaço:**
 - Área do Tapete – 1, 3, 7, 8
 - Mesas de trabalho – 2, 4, 6, 8
 - Toda a sala - 5

• **Gestão dos Materiais:**

- 1 – Livro: Ritchie, A. e Edgson, A. (2007). *Eu e o meu Papá*. Minutos de Leitura: Lisboa
- 2 – Caixas de cartão, molas de madeira, tintas acrílicas, folhas de impressão e material de escrita.
- 3 – Não é necessário qualquer material;
- 4 – Caixas de cartão, molas de madeira, tintas acrílicas, folhas de impressão e material de escrita.
- 5 – 24 Ovos de chocolate
- 6 – Balões, fio de croché, cola branca, ovos, tintas acrílicas, rafia, goma eva. e tesouras.
- 7 – Livro: Pittar, G. (2006). *Todos os pais são diferentes*. Everest Editora: Rio de Mouro
- 8 – Capa de arquivo de cada criança.

Comentário [H10]: Verificar a referência bibliográfica

Comentário [H11]: idem

Áreas de conteúdo e domínios predominantes:

- Área de Formação Social e Pessoal – 7, 8
- Área de Expressão e Comunicação:
 - Domínio das Expressões:
 - Expressão Motora – 5
 - Expressão Dramática –
 - Expressão Plástica – 2, 4, 6
 - Expressão Musical – 3
 - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita – 1, 7
 - Domínio da Matemática – 4, 5
- Área de Conhecimento do Mundo – 4, 5, 6

Responsável pela dinamização das Atividades:

Segunda-feira e Terça-feira – Educadora Isabel Garcez e Assistente Operacional Florbela Gomes.

Quarta-feira, Quinta-feira e Sexta-feira – Educadora Isabel Garcez, Estagiária Catarina Rangel, Estagiária Filipa Moreira e Assistente Operacional Florbela Gomes.

Anexo A II

PLANIFICAÇÃO SEMANAL - De 13 a 17 de maio de 2013

<p>Necessidades de desenvolvimento evidenciadas</p> <p>- Algumas crianças ainda não têm capacidade de abstração, recorrendo a contagens termo-a-termo e mostrando ainda dificuldade em compreender os princípios de conservação.</p> <p>- Algumas crianças com 5 anos mostram dificuldades na adição e subtração de quantidades, recorrendo várias vezes a contagens termo-a-termo.</p> <p>- As crianças ainda manifestam dificuldades em respeitar as regras de</p>	<p>Instituição: Centro Escolar das Antas Sala: A (24 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos)</p>	<p>Equipa Educativa: Educadora de Infância: Isabel Garcez Assistente Operacional: Florbela Gomes Estagiárias: Catarina Rangel e Filipa Moreira</p>
<p>Objetivos de Desenvolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover o desenvolvimento do equilíbrio e controlo de postura – 1; • Contribuir para o bem-estar do outro e promover a autoestima das crianças - 2; • Desenvolver a imaginação e a criatividade – 2, 3; • Experimentar diferentes técnicas de expressão plástica – 3; • Reconhecer e apreciar a diferença entre os sons fortes e fracos – 4; • Explorar as possibilidades expressivas do próprio corpo - 6; • Relembrar as cores primárias e secundárias - 6; • Estimular a atenção e concentração - 6; • Associar a letra inicial ao objeto representado numa imagem – 7; • Conhecer a importância do código escrito - 7; • Explorar diferentes formas de expressão e imaginação – 8; • Desenvolver o pensamento lógico – matemático e o subitizing – 9; • Estimular a curiosidade e o desejo de saber, vivenciando novas descobertas – 10; • Desenvolver a capacidade de observação e de exploração do meio físico - 10; • Fomentar a consciência crítica quer a nível pessoal, quer a nível dos restantes elementos do grupo – 11; 		

funcionamento do grupo.	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer e admirar o trabalho dos colegas – 11. 					
Interesses evidenciados	PLANO DE AÇÃO					
- O grupo manifesta vontade de realizar atividades de psicomotricidade orientadas.	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA	
- O grupo exterioriza a sua vontade de realizar experiências e compreender alguns fenómenos.	M A N H Ã	<p>Acolhimento</p> <p>Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala</p> <p>Higiene Pessoal Lanche Recreio</p> <p>Domínio da Expressão Motora 1 <u>Psicomotricidade</u> Dinamização de atividades que trabalhem o equilíbrio (andar em cima de uma linha, andar ao pé coxinho, etc.).</p> <p>Tempo de Arrumação</p>	<p>Acolhimento</p> <p>Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala</p> <p>Higiene Pessoal Lanche Recreio</p> <p>Domínio da Expressão Motora 6 <u>Psicomotricidade</u> Realização da Dança das Cores (A cada criança é associada uma cor primária. Com as crianças sentadas em roda e ao som de uma música, a estagiária diz uma cor e todas as</p>	<p>Acolhimento</p> <p>Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala</p> <p>Higiene Pessoal Lanche Recreio</p> <p>Área da expressão e comunicação 8 Dinamização do Teatro de Fantoches “Meninos de todas as cores”</p> <p>Diálogo com as crianças acerca da história do teatro e respetivo registo.</p>	<p>Acolhimento</p> <p>Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala</p> <p>Higiene Pessoal Lanche Recreio</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo 10 Visita do Professor Alexandre Pinto - Realização de várias experiências.</p> <p>Tempo de Arrumação Higiene Pessoal</p>	
- As crianças expressam vontade de sair da sala de atividades e vivenciar momentos orientados no exterior.			<p>Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala</p> <p>Higiene Pessoal Lanche Recreio</p> <p>Domínio da expressão musical 4 Dinamização do “Jogo dos Sons” (Distinguir entre sons fortes e</p>			
- O grupo manifesta interesse em ouvir contar histórias e imaginar as situações descritas, assim como, conhecer novas palavras.						
- Nos momentos de						

<p>transição, as crianças mostram gostar de música e de cantar.</p> <p>- No jogo espontâneo, algumas crianças revelam o seu interesse por atividades de expressão plástica.</p> <p>- As crianças interessam-se em elaborar um presente para dar aos amigos que fazem anos.</p> <p>Resultados de aprendizagem evidenciados</p> <p>As crianças mostraram dificuldade em trabalhar com o computador multibásico, não o utilizando muito na área da matemática.</p> <p>As crianças entenderam bem a coreografia da música “Água leva o</p>		Higiene Pessoal	fracos; distinguir o ruído do barulho)	crianças com essa cor vão dançar para o meio da roda. Quando a música parar sentam-se num lugar diferente de onde estavam. Posteriormente podem ser chamadas as cores secundárias, aí as crianças que têm as cores primárias que misturadas dão essa cor, vão até ao meio.)	Tempo de Arrumação Higiene Pessoal	
	<p>T A R D E</p>	ALMOÇO				
Acolhimento		Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento
	<p>Domínio da Expressão Plástica 2</p> <p>Construção de um livro para presentear a criança aniversariante (cada criança faz um desenho para dar à sua colega).</p>	<p>Domínio da Expressão Motora 5</p> <p>Dança Educativa (Atividade proporcionada pela câmara municipal)</p>	<p>Área da expressão e comunicação 7</p> <p>Realização do jogo “Mistura e Combina” (Metade das crianças vai ter na mão um cartão com uma imagem e a</p>	<p>Domínio da Matemática 9</p> <p>Apresentação e exploração dos cartões de pintas (para as crianças com 5 anos) e dos pratos de contas</p>	<p>Área da Formação Pessoal e Social 11</p> <p><u>Avaliação semanal</u> (Arrumação dos trabalhos que as crianças elaboraram durante a semana nas</p>	

<p>regadinho” e conseguiram realiza-la positivamente.</p> <p>As crianças mostram conhecer e lembrar todas as experiências realizadas e a sua explicação, apropriando esses conhecimentos em outras experiências.</p> <p>Algumas crianças revelaram facilidade em realizar contagens e a fazer a somas e subtrações. Todavia, ainda existem crianças com dificuldades em fazê-lo.</p>	<p>Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala</p> <p>Tempo de Arrumação Higiene Pessoal Lanche/Saída</p>	<p>Tempo de Arrumação Higiene Pessoal Lanche/Saída</p>	<p>outra metade vai ter na mão um cartão com uma letra. Cada criança tem de combinar o seu cartão com o cartão de outro colega, de modo a encontrar a letra inicial do objeto representado numa figura ou vice-versa).</p> <p>Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala</p> <p>Tempo de Arrumação Higiene Pessoal Lanche/Saída</p>	<p>(para as crianças com 3 e 4 anos).</p> <p>Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala</p> <p>Tempo de Arrumação Higiene Pessoal Lanche/Saída</p>	<p>capas e diálogo com as crianças orientado por questões como: Quais as atividades que realizaram durante toda a semana? Qual foi a atividade que gostaram mais? Qual foi a que gostaram menos? O que aprenderam?)</p> <p>Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala</p> <p>Tempo de Arrumação Higiene Pessoal Lanche/Saída</p>
<p>Recursos Pedagógicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestão do Grupo: <ul style="list-style-type: none"> • Individual – 2, 3, 11 • Grande Grupo – 1, 4, 5, 6, 7, 8, 10 • Pequenos Grupos – 9 					

- **Gestão do Espaço:**

- Espaço Exterior – 1, 6
- Área do Tapete – 4, 7, 8, 10
- Mesas de trabalho – 2, 3, 9, 11

- **Gestão dos Materiais:**

- 1 – Não é necessário qualquer material.
- 2 – Folhas A5, material de escrita, cartolina, rafia, lápis de cor.
- 3 – Folhas de impressão A5, tinta amarela, magenta e azul e tubos de plástico.
- 4 – Tambor, pandeireta, jogo de sinos, triângulo, flauta, lápis.
- 5 – Não é necessário qualquer material.
- 6 – Leitor de CD, CD gravado pelas estagiárias, 8 pulseiras de cartolina amarela, 8 pulseiras de cartolina azul e 8 pulseiras de cartolina rosa.
- 7 – Doze cartões com imagens e doze cartões com letras construídos pelas estagiárias.
- 8 – Fantoques dos meninos de todas as cores, fantocheiro, história dos Meninos de todas as cores: Soares, L.D. (1976). *Meninos de todas as cores*. In Soares, L.D. *O meio galo*. Porto: Asa Editores
- 9 – Cartões de Pintas e Pratos de Contas.
- 10 – Não é necessário qualquer material.
- 11 – Capa de arquivo de cada criança.

Áreas de conteúdo e domínios predominantes:

- Área de Formação Social e Pessoal – 11
- Área de Expressão e Comunicação:
 - Domínio das Expressões:
 - Expressão Motora – 1, 5, 6
 - Expressão Dramática – 8
 - Expressão Plástica – 2, 3
 - Expressão Musical – 4

- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita – 7, 8
- Domínio da Matemática – 9
- Área de Conhecimento do Mundo – 10

Responsável pela dinamização das Atividades:

Segunda-feira e Terça-feira – Educadora Isabel Garcez e Assistente Operacional Florbela Gomes.

Quarta-feira, Quinta-feira e Sexta-feira – Educadora Isabel Garcez, Estagiária Catarina Rangel, Estagiária Filipa Moreira e Assistente Operacional Florbela Gomes.

Anexo A III

SEGUNDO GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante: Centro Escolar das Antas

Orientador Cooperante: Isabel Garcez

Sala A

Díade: Catarina Rangel e Filipa Moreira

Data da observação 4 /4 /2013

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

Esta atividade surge no âmbito da área do conhecimento do mundo e relaciona-se principalmente com algumas brincadeiras que as crianças costumam fazer na sala de atividades, são elas o brincar com os animais, o brincar na garagem e o brincar na casinha. **Reparamos** que estas são algumas das brincadeiras favoritas das crianças e aquelas que elas mais gostam de fazer. Deste modo, decidimos criar uma atividade que as englobasse e que permitisse às crianças perceber se realmente reconhecem alguns sons que caracterizam as suas brincadeiras. Para além disso, as crianças **adoram** ouvir sons (música, vozes, animais) e com este jogo temos a possibilidade de enriquecer as capacidades auditivas das crianças.

Comentário [PCJ12]: Como ???

Comentário [PCJ13]: Contexto religioso!!!

As crianças têm dificuldade em manter o silêncio, querendo sempre participar e falar primeiro que os seus colegas, deste modo, com esta atividade pretendemos trabalhar esse aspeto, já que elas para ouvirem e conseguirem identificar um som têm de fazer silêncio para que tal aconteça.

Tendo em conta que o grupo se mostra sempre muito participativo, partilhando sempre ideias e opiniões, um diálogo sobre os próprios sons vai permitir que as crianças tenham oportunidade de se expressarem e de referirem a sua opinião, tornando-os mais autónomos e interventivos.

Atividade pedagógica

Esta atividade será realizada na área do tapete, onde as crianças se sentarão em roda no seu respetivo lugar.

Após receber as crianças à entrada, realiza-se o acolhimento, onde as crianças contam as suas novidades e conversam sobre os seus interesses individuais. Posteriormente, apresentamos a nossa novidade, perguntando-lhes que sons costumam identificar na sala de atividades e no recreio, que sons de animais é que conhecem e inclusive poderemos sugerir escutarem os sons da nossa sala ou do recreio. Após a conversa inicial de contextualização, colocamos um **cd** com vários sons e propomos que eles os ouçam e os identifiquem, fazendo uma paragem a cada dois sons.

À medida que eles forem identificando os sons, vamos questionando-os acerca **deles**, a que objeto ou animal pertence o som identificado, se o conseguem imitar, mantendo assim um diálogo com as crianças e fazendo-as pensar que quando estamos concentrados escutamos muitos sons diferentes. Além disso, as crianças terão de efetuar o respetivo registo do som que identificaram numa tabela de dupla entrada, por ordem sequencial, onde colocarão uma imagem representativa daquilo que ouviram. Todas as crianças deverão fazer o registo de, pelo menos, um som.

Comentário [PCJ14]: Dos mesmos

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

Área do Conhecimento do Mundo

Domínio das Expressões - Expressão Musical

Quais são os objetivos da atividade pedagógica?

Desenvolver o espírito de observação e interrogação sobre o ambiente;

Compreender que os sentidos são fontes de **informação**;

Reconhecer diferentes sons;

Estimular o desenvolvimento da imaginação, observação, memória e

Comentário [PCJ15]: Possibilitam a recolha de informação no meio circundante!

Comentário [PCJ16]: Acicatar

reflexão;

Expressar com convicção ideias, opiniões e estabelecer diálogos.

Que estratégias e recursos pedagógicos vão ser usados?

Fundamente.

Como sabemos, hoje em dia, o desenvolvimento auditivo é mais reduzido, não só pelo predomínio dos estímulos visuais sobre os auditivos, mas também porque estamos habituados a conviver com diversos sons, que provavelmente já nem notamos. Há então, diversos sons, que por serem tão vulgares nos passam despercebidos, como é o caso das vozes das pessoas quando passeamos pela rua, o barulho do vento quando toca nas folhas das árvores, o canto dos pássaros, as ondas do mar, o batimento do nosso próprio coração, o som dos carros e da cidade, são exemplos de sons que apenas percebemos quando estamos concentrados neles (Brito, 2003). Por esta razão, um dos recursos que irá ser utilizado para o desenvolvimento desta atividade será um CD com vários sons (sons de animais, de instrumentos musicais, de transportes) gravado pelas estagiárias e, conseqüentemente, para ouvir o CD teremos de utilizar um leitor de cd. Ao explorar vários sons a criança vai aprendendo a identificá-los (ME, 1997), favorecendo assim o enriquecimento do conhecimento que esta tem sobre o mundo. Além disso, trabalhar com sons implica fazer silêncio para identificar o que se escuta (idem, 1997), o que nos permitirá trabalhar com as crianças esse aspeto que ainda têm dificuldade em conseguir.

Além disso, utilizaremos uma tabela de dupla entrada para as crianças registarem os sons que ouvirem, acompanhada de imagens ilustrativas desses mesmos sons, para que elas possam colocar no sítio respetivo, consoante a sequência apresentada. O registo é fundamental, pois além de permitir a classificação e a ordenação do que foi trabalhado, permite fazer uma sistematização do conhecimento obtido (ME, 1997), podendo este ser consultado pelas crianças quando desejarem e ser uma via para elas levantarem novas questões que irão determinar novos aprofundamentos futuros (idem, 1997).

Comentário [PCJ17]: fundamente

As imagens utilizadas serão imagens reais, de forma que se verifique uma referência ao que verdadeiramente existe e acontece no exterior (ME, 1997).

A atividade será realizada em grande grupo, permitindo que as crianças estejam todas envolvidas numa atividade comum, tendo a oportunidade de comunicar as suas ideias aos colegas, bem como imitar e aprender com base naquilo que os seus colegas dizem e fazem (Hohmann et al, 2009). Neste sentido, vamos recorrer muito ao diálogo, porque é através da conversa com as crianças que o educador abre caminhos, deixa a criança partir à descoberta e guia-a (Postic, 1990). Desta forma, depois de ouvir um som, além de perguntarmos de que som se trata, poderemos questioná-las do porquê da sua resposta e sugerir-lhes que criem eles os sons desses objetos ou animais.

Caso as crianças demonstrem dificuldade poderemos fornecer-lhes pistas para elas chegarem à resposta, colocar novamente o som, ou mesmo deixar que vejam as imagens que faltam colocar na tabela, para verificarem qual poderá ser a que representa o som que não conseguem identificar.

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

Quanto maior for a sensibilidade da criança aos sons, mais a criança poderá descobrir as suas capacidades e qualidades. Além disso, a prática da música ensina as crianças a ultrapassar o medo e a assumir riscos, podendo libertar as suas emoções e os seus sentimentos, desenvolvendo nelas um sentimento de segurança, que é essencial para que a criança desenvolva todo o seu potencial (Almeida, 2003).

Durante a atividade podem surgir momentos em que se torne mais complicado gerir o grupo, talvez porque todos queiram participar ao mesmo tempo e possam desrespeitar as regras de participação na sala de aula. Nestes momentos tentaremos relembrar as regras da sala, incentivando-os a

colocar o dedo no ar para falar e esperar pela sua vez.

Além disso, poderemos necessitar de chamar a atenção para as crianças se manterem em silêncio no momento em que um som é reproduzido, de forma a compreenderem que se não o fizerem não conseguem ouvir e consequentemente participar na atividade.

Geralmente, as crianças têm mais facilidade em identificar os sons dos animais da quinta por estarem mais presentes, por isso, o cão, o cavalo, a galinha, deverão ser animais que identificam facilmente. Já os animais selvagens, poderão criar alguma dificuldade, por exemplo, a águia, o elefante e a coruja, poderemos ter de identificar algumas das suas características para os ajudar a identificar o animal.

Creemos que os sons da campainha, ambulância e telefone serão identificados rapidamente, no entanto, o som do carro, do mar e do comboio poderão solicitar alguma explicação ou ajuda.

Referências Bibliográficas:

- Almeida, M. Berenice de; Pucci, Magda Dourado (2003). Outras terras, outros sons – Livro de orientação do professor. São Paulo: Editora Callis.
- Hohmann, M.; Weikart (2004) *Educar a criança* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Postic, M. (1990). *A relação pedagógica*. Coleção psicopedagogia. Coimbra: Coimbra Editora, Lda.
- Brito, Teca Alencar de (2003). *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Editora Peirópolis.

Comentário [PCJ18]: justifique

Anexo A IV

QUARTO GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante: Centro Escolar das Antas

Orientador Cooperante: Isabel Garcez

Sala A

Díade: Catarina Rangel e Filipa Moreira

Estagiária observada: Filipa Moreira

Data da observação 17 /4 /2013

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

Esta atividade surge no âmbito da área do conhecimento do mundo mais propriamente na elaboração do cantinho das ciências, que está a ser construído com o grupo.

Durante uma conversa com as crianças acerca da construção do cantinho das ciências e depois de as questionarmos sobre o que gostariam de realizar nesse espaço, percebemos que elas gostariam de saber mais sobre as características do ar, apesar de já terem mostrado ter alguns conhecimentos sobre este tema. Esta ideia surgiu pois enquanto decorria esta conversa, uma das janelas da sala estava aberta e o vento começou a empurrar o estore, baloiçando-o. Nesse momento, as crianças começaram a comentar aquele fenómeno, dando a sua opinião sobre ele e mostrando-se interessadas em saber mais acerca das características do ar. Neste contexto, referiram que gostariam de realizar experiências sobre o ar quando tivessem o cantinho das ciências.

Além disso, e dado que já realizamos uma atividade que permitia compreender uma característica do ar (que o ar ocupa espaço), reparamos que eles associaram este conhecimento ao tema da discussão, mostrando que compreenderam esta característica. O grupo tentou também utilizar esse conhecimento para explicar algumas respostas que davam às perguntas que iam sendo colocadas pelos adultos, mostrando assim o seu interesse e

envolvimento neste tipo de experiências.

Nos últimos tempos também temos reparado que as crianças andam cansadas da rotina, mostrando vontade de experimentar **coisas** novas e sair da sala de atividades. Neste sentido, pensamos em optar por uma atividade diferente e experimental e realiza-la, caso seja possível, num espaço exterior (como o recreio).

Por último, e tendo em conta que o grupo se mostra muito participativo, partilhando ideias e opiniões, esta atividade irá permitir não só compreender que conhecimentos as crianças já possuem sobre o tema em questão, mas também dar a oportunidade delas expressarem a sua opinião e aprenderem com os seus pares.

Atividade pedagógica

Inicialmente importa referir que, de modo a vivenciar espaços no exterior, e dado que estamos a desenvolver uma atividade que se insere na área do conhecimento do mundo, tentaremos que esta se realize num espaço exterior à sala de atividades, todavia, caso as condições climatéricas não o propiciem uma deslocação para o exterior a atividade poderá ser realizada na área do tapete. Em ambos os locais, as crianças irão sentar-se em roda, nos lugares previamente definidos pela formanda.

Posteriormente, inicia-se um diálogo com as crianças acerca das características do ar, retomando uma conversa que surgiu na semana anterior e partindo daqui para **introduzir** os balões. Com os balões questiona-se sobre o que acontece se enchermos o balão, se depois o esvaziarmos e se o enchermos e largarmos pelo ar.

Após o levantamento das conceções alternativas das crianças, distribuímos balões pelas crianças e solicitamos que sejam elas próprias a experimentar e explorar o balão, percebendo autonomamente as características do ar. Enquanto isso, a **formanda** vai dando orientações e estabelecendo diálogos acerca do vai acontecendo.

Depois de todos experimentarem, é colocado no centro da roda, uma

Comentário [PCJ19]: ???

caixa (como se fosse um presente), de modo a criar suspense e cativar novamente as crianças para se prosseguir para a fase seguinte, a experiência do balão voador. Dentro desse presente estará um avião de papel, que será colado num balão que a **formanda** irá encher e o qual não será atado. Depois de encher o balão, este será colado numa palhinha, que por sua vez estará presa num fio, atado de ambos os lados a uma cadeira. Posteriormente solta-se o balão e verifica-se que este se desloca ao longo do fio.

Após a realização da experiência retoma-se o diálogo com as crianças, questionando-as sobre o que aconteceu e como acham que aconteceu, levando-as a refletir e compreender a lei de Ação-Reação de Newton.

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

Área do Conhecimento do Mundo

Quais são os objetivos da atividade pedagógica?

Expressar com convicção ideias, opiniões e estabelecer diálogos.

Desenvolver o interesse pela observação de factos e fenómenos simples.

Compreender a lei de Ação-Reação de Newton, que explica que quando o ar é empurrado para fora do balão, o ar empurra o balão no sentido contrário e faz com que este se desloque.

Que estratégias e recursos pedagógicos vão ser usados?

Fundamente.

A ciência estimula a curiosidade natural das crianças, contribuindo para maturação das suas capacidades intelectuais (Almeida, 2009), esta curiosidade e o desejo de saber constituem a procura de respostas para compreender e dar sentido ao mundo, o que é próprio do ser humano (Silva, 1997). Neste sentido, ao contribuir para a compreensão de determinados temas e processos ligados à ciência, mais propriamente as características do ar, estamos a desenvolver nas crianças uma atitude científica perante os problemas, aumentando as suas capacidade de reflexão, argumentação e

juízo (Almeida, 2009).

Todavia, a experimentação é a base das descobertas e abre as portas para o conhecimento (Veja, 2006), ao deixar que as crianças explorem de forma livre os balões, manipulando-os e interagindo com eles, permitimos que descubram as principais características do ar e do balão, características estas que vão constituir a primeira informação sobre o mundo exterior. Isto acontece pois, ao experimentar os objetos as crianças vão extrair informações que são vivenciadas por elas, construindo ativamente o seu próprio conhecimento (idem, 2006). Além disso, ao experimentar autonomamente o material, as crianças podem fazer várias constatações, averiguar o funcionamento das coisas e a sua causa e efeito em diferentes situações, estruturando o seu pensamento (idem, 2006).

De seguida, mais que realizar a experiência do “Balão Voador”, pretendemos que as crianças não só descubram determinadas características do ar, mas que também adquiram uma série de aptidões ligadas aos hábitos e atitudes científicas: como testar hipóteses e comunicar as duas ideias e descobertas (Ciência Viva, S.D.). Compreendemos que durante todo o processo o que as crianças irão aprender dependerá de vários fatores, entre eles: as ideias que a criança tinha inicialmente, o que experimentou e como interpretou essa experimentação e, nestes últimos dois aspetos o educador tem um papel fundamental, devendo orientar as crianças e estimular a sua reflexão (Idem, S.D.). Neste sentido, ao longo de toda a atividade, vamos recorrer muito ao diálogo, introduzindo várias questões decididas a captar a atenção das crianças para o processo (Veja, 2006), isto porque é através da conversa com as crianças que o educador abre caminhos, deixa a criança partir à descoberta, guiando-a (Postic, 1990).

Além disso, o grupo já possui uma linguagem estruturada, sendo capaz de expressar e de se fazer entender. Desta forma, a linguagem vai ao encontro deste tipo de atividade, pois ela facilita a compreensão de tudo o que a criança capta e permite-nos perceber se estão a compreender e a acompanhar todo o processo (Veja, 2006).

Toda a atividade será realizada em grande grupo, pois consideramos fundamental proporcionar às crianças com diversas características e vivências diferenciadas, experiências educacionais comuns e partilhadas (Beane, 2002), de forma que aprendam umas com as outras. Todavia, antes de começar a tarefa, colocaremos as crianças sentadas segundo uma ordem por nós definida e pensada, pois dado que estamos perante um grupo misto, é fundamental colocar as crianças mais velhas e mais desenvolvidas perto das mais novas, pois “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (Silva, 1997:35). Neste sentido, ao colocar as crianças mais velhas perto das mais novas, o educador favorece as oportunidades educativas e a aprendizagem cooperada, pois a criança desenvolve-se, aprende e contribui para o desenvolvimento dos seus colegas (Silva, 1997).

Outra estratégia que iremos utilizar será um momento de suspense entre o momento de transição da fase de experimentação para a realização da experiência, pois compreendemos que a persistência de uma criança “numa tarefa não é simplesmente uma função do autocontrolo ou interesse da criança, mas pode ser influenciada pelo contexto e por aspetos do ambiente que o professor pode controlar: a decoração da sala e o seu humor” (Arends, 1995:117). Deste modo, neste momento será apresentado uma caixa que sugere a ideia de um presente, de modo a captar novamente a atenção das crianças e motivá-las para a fase seguinte, pois compreendemos que a motivação “é uma das forças importante que orientam as ações dos alunos” (Arends, 1995:121).

Por último, e caso as condições climatéricas nos permitam, a realização desta atividade será feita no exterior, pois este espaço é igualmente educativo e pode proporcionar momentos educativos intencionais, permitindo uma diversificação educativa pela utilização de um espaço com outras particulares e potencialidades (Silva, 1997). Além disso, vai permitir quebrar a rotina e sair do espaço interior, sendo que o próprio recreio também constitui um verdadeiro espaço de experimentação (Veja, 2006).

Prevê dificuldades no desenvolvimento da atividade? Se sim, como

espera resolvê-las?

Dado que estamos perante um grupo de crianças muito heterogéneo, quer no que toca às suas idades como aos seus níveis de desenvolvimento, no momento de experimentar e explorar os balões autonomamente poderão haver algumas crianças que não conseguem encher os mesmos. Neste sentido, tentarei colocar as crianças mais velhas e mais desenvolvidas ao lado das mais novas, de forma a promover a entajuda entre elas e também evitando que o grupo recorra só à minha ajuda para o fazer. Contudo, se mesmo seguindo esta estratégia a atividade não resultar, tentarei formar pequenos grupos e eles em conjunto exploram o mesmo balão, diminuindo o número de balões que se tem de encher.

Além disso, e dado que estamos perante um grupo de crianças que gosta de participar e expor sempre a sua opinião, tenho receio de não conseguir controlar o grupo e impedir que falem todos ao mesmo tempo. Neste sentido, vou-me esforçar para ser mais assertiva, se for necessário tentar arranjar pequenas tarefas para aquelas crianças mais desatentas (como por exemplo ser responsável pelo presente, recolher os balões, guardar a fita cola), para além de relembrar as regras de participação no início da atividade (pôr o dedo no ar para falar, respeitar a vez do colega e a sua opinião).

Outro momento em que poderei sentir dificuldade será na transição da fase de experimentação para a realização da experiência. Neste sentido, decidimos utilizar uma caixa que terá um avião necessário para a realização da experiência. Essa caixa será embrulhada e constitui um presente que no momento de transição irá ser apresentado, criando suspense e captando novamente a atenção das crianças.

Referências Bibliográficas:

- Almeida, M. P. (2009). *Avaliação das aprendizagens dos alunos do 1º CEB*. Universidade de Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Beane, J. A. (2002). *Integração Curricular: A concepção do núcleo de educação democrática*. Lisboa: Plátano Ed.
- Ciência Viva (s.d.). *Ensinar Ciência*. <http://www.cienciaviva.pt/projectos/pollen/grilo2.pdf>. Acedido em 14 de Abril de 2013
- Silva, M. I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Postic, M. (1990). *A relação pedagógica*. Coleção psicopedagogia. Coimbra: Coimbra Editora, Lda.
- Veja, S. (2006), *Ciencia 0-3: Laboratorios de ciencias en la escuela infantil*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Anexo A V

1ª Narrativa Colaborativa

Episódio Observado: Realização da atividade “Caça aos Ovos”

Data: 14/3/2013

Comentário [PCJ20]: Deveria ter iniciado esta NC, a Sra Educadora cooperante!

Comentário da Observada Filipa Moreira	Comentário da Observadora Catarina Rangel	Comentário da Educadora Cooperante Isabel Garcez
<p>A atividade observada denominava-se “Caça aos ovos” e situa-se no domínio da expressão motora, mais propriamente nas provas de orientação. Deste modo, nesta tarefa, as crianças em pares, decifrando uma pista que era dada pela formanda, descobriam um dos locais onde estariam escondidos dois ovos da páscoa e, de seguida, tinham de os procurar nesse espaço.</p> <p>Esta atividade surgiu pois como estamos perto da Páscoa, e como o grupo tem vindo a falar de</p>	<p>Tal como o meu par referiu um dos objetivos desta atividade é que a criança tenha confiança em explorar o espaço, mas é importante salientar que para isso, “É necessário um espaço bem definido, em que os materiais estejam organizados de uma forma lógica, para que a criança os consiga encontrar facilmente, sem necessitar da interferência do adulto” (Cardona, 1992: 9).</p> <p>Enquanto planeávamos a atividade, uma das estratégias foi escolher os pares de crianças, no</p>	<p>Os comentários mais relevantes sobre a atividade já foram realizados pela díade. As duas, tanto a observada como a observadora, revelaram nos seus comentários conhecimentos teóricos e a preocupação por fazer o melhor. Houve trabalho de equipa e de inter-ajuda entre as duas. A atividade foi planificada de acordo com vários conteúdos dos vários domínios do saber, com os</p>

Comentário [PCJ21]: Estudante estagiária

<p>cada dia festivo, como por exemplo o Natal, esta foi a altura de falar da Páscoa, sendo um dos objetivos desta tarefa diferenciar e nomear os dias festivos. Outro dos objetivos desta atividade seria a criança conseguir sentir confiança nos seus atos e no espaço em que se desloca, dado que está num espaço familiar, a sua sala de atividades, que deve já conhecer e sentir-se segura na sua utilização.</p> <p>Na realização desta atividade, combinamos que a formanda observada iria ficar de pé de forma a auxiliar as crianças na realização da tarefa, enquanto a formanda observadora ficaria sentada na área do tapete com as restantes crianças, que ficariam a ver os seus colegas, ouvindo também as pistas que eram lidas e percebendo se eles com a mesma pista conseguiam descobrir onde estavam os ovos. Refletindo após a ação, questiono-me se esta foi a melhor forma de trabalhar, por um lado penso que em pé consegui apoiar os pares, dando</p>	<p>sentido de conjugar personalidades que, por um lado respeitassem o tempo do outro, que não quisessem ficar com o ovo do colega por terem sido eles a encontrá-lo e que se ajudassem mutuamente na procura, assim “Cada equipa educativa forma pequenos grupos, com base no conhecimento que possuem daquilo que resulta melhor para uma criança em particular” (Arens, 1995: 383). Alguns pares foram escolhidos por idades próximas, outros foi conjugado um mais velho com um mais novo no sentido de fomentar a entreajuda. Além disso, os locais escolhidos foram atribuídos de forma ponderada a cada par, pois temos consciência que é fundamental “criar atividades de aprendizagem que desafiem os mais capazes e ao mesmo tempo sustentem o interesse dos menos capazes” (Arends, 1995: 121).</p> <p>As crianças regressaram muito agitadas do recreio, provavelmente deveríamos ter iniciado por</p>	<p>objetivos do P.C.G., recorreram a estratégias diversificadas, pois foram sendo solucionados ao longo da atividade os “problemas/dificuldades” que iam surgindo. Organizaram os espaços e materiais, organizaram e geriram os tempos, incentivaram o desenvolvimento da curiosidade e autonomia da criança, do grupo de pares e do grande grupo, recorrendo à interajuda e fazendo também respeitar o tempo de cada um.</p> <p>Penso que o desenho da participação do jogo, como a Observada referiu como falha, poderia ser difícil para as crianças mais pequenas e para os que tem mais dificuldade em representar, poderia ter sido limitativa e teria “retirado” a ideia lúdica com que ficaram da</p>
--	---	---

<p>pequenas pistas, reforços positivos e estimulando-os a encontrar os ovos, pois é importante que a criança sinta um clima de segurança e confiança, em que o profissional se centra na nela e se adapta ao ritmo de cada uma, observando-a e atendendo às dificuldades que ela manifesta (Postic, 1990). Contudo, penso que se estivesse sentada, além de controlar mais o resto do grupo, dava mais autonomia aos pares para procurarem os seus ovos. Isto não quer dizer que considere que não lhes dei autonomia para tal, pelo contrário, encaro que a minha ação proporcionou liberdade às crianças, pois após lhes dizer a pista, dei-lhes total autonomia para procurar onde e como quisessem, tendo em conta que o educador mostra caminhos, mas depois deixa a criança “saltar à sua frente, partir, descobrir; intervém para que o aluno evite o passo em falso e a queda, guia-o porque conhece o terreno da etapa, mas deixa-lhe a escolha do</p>	<p>um jogo de relaxamento, por exemplo, deitar no espaço da manta e ouvir uma música, aproveitando para lhes explicar que agora era o momento de aprender. Como não utilizamos essa estratégia, informamos o grupo que iríamos realizar uma atividade com eles, contudo, só poderíamos explicar a atividade quando todos tivessem concentrados.</p> <p>A formanda observada explicou a atividade utilizando uma linguagem adequada, diversificada e clara, o que permitiu que as crianças compreendessem quer o objetivo do jogo quer o que tinham de fazer, para além disso, “os objectivos da aprendizagem produzem um efeito focalizador da atenção, daí ser importante os professores tornarem as crianças conscientes dos objectivos de cada actividade” (Postic, 1990:46).</p> <p>Tal como o meu par referiu, as crianças funcionaram muito bem enquanto dupla, no</p>	<p>atividade, pois a brincar também se aprende. Talvez a ideia, como foi referida pela Observadora de explorar as rimas colocando-as num papel poderá ser interessante mais tarde, para verificar se ainda se lembram quem foi o seu par, e qual a área onde tiveram de procurar o seus ovos, podendo inferir outros resultados acerca do jogo. No entanto, no dia não teria sido viável, o que me leva a concluir que o tempo foi adequado e a atividade também. O grupo gostou muito, participou com empenho, os outros fatores só com a experiência e o conhecimento do grupo é que levaria a que a atividade fosse ainda melhor e isso só com o tempo. Pessoalmente foi interessante observar, como o grande grupo, quando os pares não conheciam, não davam a</p>
--	--	--

<p>itinerário” (Postic, 1990:166), todavia, a minha presença ao seu lado podia tê-los limitado mais.</p> <p>A meu ver a atividade estava adequada ao grupo de crianças, pois além de logo no início elas terem chegado ao funcionamento do jogo antes de se proceder à sua explicação, também durante o jogo sempre se mostraram ao nível do mesmo, sentindo-se confiantes para descobrir os ovos, estimulados a encontra-los e com interesse em participar, pois todos estavam ansiosos que chegasse a sua vez. Deste modo, todos conseguiram encontrar os ovos escondidos e daí alcançar um dos objetivos da atividade que era “conseguir sentir confiança nos seus atos e no espaço em que se desloca”, pois todas as crianças mostraram conhecer bem a sua sala de atividades e o que se realizam em cada local da mesma, decifrando rapidamente a pista que foi dita sem qualquer ajuda e deslocando-se autonomamente e</p>	<p>entanto, foi necessário relembrar a alguns pares que deveriam funcionar como equipa e conversar entre eles. Foi interessante ver que os pares utilizaram diferentes estratégias, depois de escutarem a indicação, uns falavam com o par “Eu acho que é na garagem”, outros deram instruções ao par “Eu sei onde é, anda”, outros pares simplesmente caminharam para o mesmo local porque tiveram, automaticamente, o mesmo raciocínio e ainda outros, começaram por ir um para cada lado e quando eram estimulados a funcionar como equipa, começavam a debater argumentos “De certeza que é no armário, porque é aqui a loja e aí é a casinha não se vende nada”. No tempo em pequeno grupo as crianças partilham e discutem o que fazem, aprendem umas com as outras e ajudam-se mutuamente, assim, “Os pequenos grupos proporcionam a oportunidade de experiências qualitativamente diferentes e válidas,</p>	<p>resposta e apontavam para o entendimento das frases, fazendo raciocinar/pensar os que estavam à procura. O meu muito obrigada!</p>
--	---	---

<p>com confiança para o local destinado, começando imediatamente a procurar os ovos. Isto vai ao encontro do que refere Cardona (1992:12), quando salienta que é importante definir estratégias que “proporcionem à criança um maior conhecimento do espaço da sala, das actividades possíveis de serem realizadas em cada área, do lugar dos materiais, da sequência dos diferentes momentos do dia” e que “através da organização de jogos, conversas, registos, é fundamental proporcionar que todas as crianças do grupo se consigam situar facilmente no espaço e no tempo da sala de actividades”.</p> <p>Um dos factos que evidenciei, foi que quando uma das crianças encontrava um ovo, em alguns dos pares, essa mesma criança após a descoberta já não mostrava tanto entusiasmo para procurar o ovo que faltava, tendo eu de proceder a reforços positivos para ela ajudar o seu par. Todavia, em</p>	<p>nas quais os participantes podem unir-se para atingir uma finalidade que lhes seja comum [...] e a partir daí descrever, mesmo que com hesitações, as suas descobertas” (Hohmann, 2004: 369).</p> <p>Em termos de autonomia, a realização da tarefa e as estratégias do par foram autónomas e respeitadas. Considero por isso, que a formanda mostrou respeito pelas ideias e opiniões de cada criança, permitiu que as crianças resolvessem autonomamente os seus conflitos e superassem as suas dificuldades.</p> <p>Depois de encontrarem o local, só restava procurar os ovos, como o meu par referiu, em alguns pares verificou-se que mesmo quem já tinha encontrado o seu ovo ajudava o amigo a procurar o dele e noutros, aquele que encontrava o ovo desmotivava. Verificou-se também que em alguns pares, a mesma criança encontrava os dois ovos porque era mais dinâmica e levantava os</p>	
---	--	--

<p>outros pares isso não acontecia, pelo contrário, o facto de encontrarem um ovo servia de motivação e eles sentiam-se confiantes para descobrir o que faltava.</p> <p>Considero que as pistas que elaboramos para o jogo estavam acessíveis às crianças, pois todos os pares mostraram facilidade em decifra-las, dirigindo-se logo ao local onde pensavam que os ovos estivessem. Neste sentido, e caso repetisse a atividade, apesar de já tentar colocar algum grau de dificuldade para as crianças mais velhas, numa próxima intervenção, talvez o aumentasse mais, tornando a tarefa mais desafiante. Contudo, um dos pares teve alguma dificuldade em chegar ao local do ovo, talvez por distração e euforia para encontrar os ovos rapidamente, ou por alguma falta de conhecimento ainda daquele local, que apesar de ser utilizado todos os dias pelas crianças, ainda é recente.</p>	<p>objetos todos para procurar. No entanto, só num dos pares é que uma criança encontrou um ovo e disse ao colega “Fica com este que eu procuro e fico com o outro”, abdicando do primeiro ovo que encontrou. Talvez as outras crianças tivessem receio de não encontrar o segundo ovo, por isso, ficavam com o primeiro para elas e só depois procuravam o segundo ou então esta criança pensou que talvez o próximo ovo fosse da cor que ela mais gostava e por essa razão abdicou do primeiro.</p> <p>Quando planeámos a atividade pensamos em ocupar o restante grupo com uma lengalenga sobre a Páscoa, no entanto, compreendemos que não seria possível realizar uma atividade paralela quando o grupo iria estar interessado em ver os colegas a descobrir os ovos e a perceber em que locais estavam escondidos, para além disso, concluímos que talvez fosse mais rico que, todos</p>	
--	--	--

<p>Importa também referir que tentamos fazer pares estratégicos, ou seja, juntar as crianças mais novas com crianças mais velhas, de forma que as últimas ajudassem as primeiras, os mais competitivos juntos, pois se ficassem com outras crianças mais calmas poderiam ser eles a fazer a tarefa toda.</p> <p>Penso que a atividade foi desafiante, pois apesar de chegarem à área onde estavam os ovos, as crianças tinham de os procurar bem e estar atentas a alguns dados da pista. Além disso, foi interessante ver que as crianças que estavam sentadas na área do tapete formulavam explicações para cada pista e especulavam onde estariam os ovos, mantendo-se atentos e ativos. Todavia, quando faltavam já poucos pares de crianças participar na tarefa, os que estavam sentados no tapete começaram a dispensar e a cansar de estar parados. Neste sentido, deveríamos ter pensado</p>	<p>pensassem nas pistas que eram dadas e ajudassem os pares com mais dificuldades.</p> <p>Quando os primeiros pares recolheram os seus ovos começou a notar-se que quem já tinha o seu ovo estava menos interessado em continuar a assistir à atividade, o que perturbava e distraía os restantes. Neste momento, surgiu a necessidade de ocupar as crianças com alguma atividade, contudo, em reflexão com a educadora cooperante compreendemos que saber esperar e respeitar os colegas são virtudes essenciais que devemos fomentar, pois “A vida em grupo implica o confronto de opiniões e a solução de conflitos [...] de modo a fomentar atitudes de tolerância, compreensão do outro e respeito pela diferença” (OCEPE, 1997: 54). Por esta razão preferimos conversar com as crianças e explicar-lhes que era importante que todos pensassem e decifrassem as pistas.</p>	
---	--	--

<p>numa atividade paralela que os mantivesse distraídos e ocupados, enquanto os restantes colegas procuravam os ovos, mas que também possibilitasse que continuassem a ouvir as pistas e a assistir ao jogo. Esta tarefa poderia ser, por exemplo, um desenho sobre a sua participação no jogo, que serviria como registo da mesma, tarefa que também acabou por não ser realizada e uma das falhas na ação.</p> <p>Todavia, salvo algumas exceções e apesar de ter de lembrar algumas vezes as regras que foram definidas logo no início do jogo, penso que mesmo no tapete o grupo manteve um comportamento razoável e respeitou as regras. Neste contexto, considero importante salientar a importância do trabalho colaborativo que “exige um certo nível de mutualidade na relação entre os participantes, de tal modo que todos recebem uns dos outros e todos dão alguma coisa uns aos</p>	<p>Outras duas estratégias que surgiram neste momento foram, a formanda observadora tentar estimular as crianças colocando-lhes questões “Será que os ovos são todos iguais? E são do mesmo tamanho? De que cores são os ovos que vos saíram?” no sentido de motivar as crianças que já tinham o seu ovo, e a formanda observada inverteu a ordem estabelecida para chamar primeiro os pares constituídos pelas crianças que já estavam saturadas de esperar, talvez por serem mais jovens e terem um período de atenção mais curto.</p> <p>Deveríamos ter calculado que os ovos não seriam para comer naquele momento e neste sentido, teríamos previsto que ao guardá-los no bolso ou a mantê-los na mão os ovos iriam derreter. Para evitar esta situação e tal como referiu o meu par, deveríamos ter trazido uma cestinha onde as crianças colocassem os ovos</p>	
---	--	--

<p>outros” (Ponte, 2008:175), pois enquanto eu consegui apoiar cada par, a minha colega da díade conseguiu assegurar o grupo na área do tapete, o que foi indispensável para o bom funcionamento da atividade.</p> <p>Em conversa com a educadora cooperante, percebemos que também deveríamos ter, desde o início da atividade, algum sítio para as crianças colocarem os ovos quando os encontrassem, pois nas suas mãos e bolsos eles começaram a derreter. Apesar de já no meio da atividade, quando percebemos isso, arranjarmos um local onde os colocar, penso que deveríamos ter pensado isso previamente, evitando este tipo de situações.</p> <p>Em jeito de conclusão, encaro que a atividade foi do agrado das crianças, no final e ao longo da mesma elas manifestavam essa aprovação, usando expressões como “Obrigada”, “Adoro este jogo” e ainda uma ao questionar se já não iam brincar para</p>	<p>depois de os encontrarem, ou até mesmo ter criado cestinhas com as cores dos ovos e as crianças colocavam o seu ovo na respetiva cor. Quando reparamos que os ovos se estavam a derreter, a educadora cooperante arranjou uma caixa e todas as crianças foram lá colocar o seu ovo, mas como isto não tinha sido estabelecido desde início, as crianças estavam preocupadas e queriam aproximar-se para se certificar que o seu ovo estava na caixa, o que nos levou a ter de nomear uma das crianças “Guardiã dos ovos” para impedir que as crianças estivessem sempre a sair do lugar e para que se sentissem mais seguras.</p> <p>Tal como o meu par, considero que faltou fazer um registo da atividade que poderia ter sido, por exemplo, explorar as rimas, escrevê-las num papel e cada par ilustrava a situação num desenho conjunto, ou poderíamos até ter explorado a matemática, contando os ovos e fazendo conjuntos</p>	
---	---	--

<p>os cantinhos acrescentou: “Pois, a fazer este jogo já estamos a brincar”, o que mostra esse gosto pela atividade, pois comparou-a com uma situação que lhe agrada.</p>	<p>por cores.</p> <p>As crianças quando procuravam os ovos mobilizavam as suas capacidades para dar o seu melhor e os encontrarem rapidamente, a expressão facial e a postura das crianças nesse momento demonstravam concentração e empenho. No entanto, duas das crianças que estavam a aguardar a sua vez mostravam uma postura de tédio deitando-se no chão e com o olhar desatento do que se passava. Para os cativar conversávamos com eles e fazíamos-lhes perguntas.</p> <p>Todas as crianças mostraram satisfação nos resultados da atividade, uma vez que todos puderam encontrar o seu ovo. Foi também fundamental ver que as crianças mostravam um bom raciocínio e que pensavam ativamente nas pistas que eram fornecidas “Se os ovos quero ter, livros vou ter de ler, então é porque é na biblioteca e na estante dos livros”, inclusive dividiam a pista</p>	
---	--	--

	<p>para explorarem melhor e pensarem todos juntos “Têm de ver por baixo dos livros” e “Têm de abrir os livros”.</p> <p>Considero que a atividade desenvolvida foi enriquecedora para as crianças e que o trabalho quer de pares quer em grande grupo foi importante, uma vez que “O tempo de pequenos grupos permite uma reacção imediata dos colegas aos trabalhos realizados (...) as crianças comentam as descobertas umas das outras e, conseqüentemente, aprendem com os pares” e no tempo em grande grupo, todos estão envolvidos numa atividade comum, tendo a oportunidade de comunicar as suas ideias ao grupo, bem como imitar e aprender com base naquilo que os seus colegas dizem e fazem (Hohmann, 2004: 377).</p> <p>Em termos de estimulação, a formanda observada, procurou motivar as crianças e forneceu-lhes toda a informação necessária à</p>	
--	---	--

	<p>realização da tarefa, no entanto, deveria ter utilizado mais o suspense e deixado as crianças mais empolgadas, pois os professores “[...] conhecem a importância da motivação e sabem que ela é uma das forças importantes que orientam as ações dos alunos” (Arends, 1995: 121). Podia também ter explorado mais o raciocínio e a comunicação entre o par “Onde é que vocês acham que está? Porquê?”. Já no início e no final da atividade demonstrou preocupação em estimular o diálogo e pensamento das crianças, “O que vamos procurar?”, “Porque razão vamos procurar isso?”, “O que acham que vamos fazer com os ovos?”.</p> <p>Temos consciência que ao ouvir o que as crianças dizem de forma atenta, fica-se a conhecer aquilo que elas estão a pensar (Arends, 1995). Por isso, considero que a formanda observada se apresentou tal como é, demonstrou atenção e cuidado com os sentimentos e bem-estar</p>	
--	---	--

	<p>emocional de cada criança, pois quando notava que elas estavam inseguras dava-lhes feedbacks positivos, respeitando também a personalidade mais reservada de algumas crianças. O seu comportamento demonstrou sinceridade e afetividade pois a sua expressão oral, o seu tom de voz e os seus gestos revelaram sensibilidade, transmitindo às crianças um sentimento de valorização, ouvindo-as e procurando dar-lhes resposta, sempre encorajando e elogiando as crianças.</p>	
--	--	--

Referências Bibliográficas:

- Arends, Richard (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Cardona, M. J. (1992). *A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância*. IN Revista Cadernos de Educação de Infância (s/n). Nº 23. Lisboa: edições dos Cadernos de Educação de Infância, pp. 8-15

- Hohmann, M.; Weikart (2004). *Educar a criança* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ponte, J. P. (2008). *Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional*. Lisboa: APM.
- Postic, M. (1990). *A relação pedagógica*. Coleção psicopedagogia. Coimbra: Coimbra Editora, Lda.

Comentário [PCJ22]: NC, demasiado extensa!!

Anexo A VI

4ª Narrativa Colaborativa

Episódio Observado: O projeto do voluntariado e os encontros promovidos

Data: 14/6/2013

Comentário da Estagiária Catarina Rangel	Comentário da Estagiária Filipa Moreira	Comentário da Educadora Cooperante Isabel Garcez
<p>O projeto curricular de grupo centra-se no voluntariado, o que significa que um dos principais objetivos é estabelecer relações com a comunidade tendo em conta o trabalho a desenvolver, promovendo a relação com os pais e com a comunidade na perspetiva do voluntariado.</p> <p>Relacionado com o voluntariado surgiu a oportunidade de promover diversos encontros</p>	<p>Considerando que a educação pré-escolar “deve favorecer a formação da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo livre e solidário” (Silva, 1997:51), e tal como a minha colega já referiu, o projeto desenvolvido ao longo do ano com o grupo sobre o voluntariado promoveu essa inserção, levando as crianças a ter em conta o outro, de modo a fomentar a entreaajuda quer</p>	<p>O voluntariado que é uma actividade inerente ao exercício de cidadania, numa relação solidária para com o próximo, participando, de forma livre, voluntária e organizada, na solução dos problemas que afectam a sociedade em geral.</p> <p>O porquê deste projecto?</p> <p>A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (lei</p>

<p>como, visitar o centro de dia e passar uma tarde com os idosos; visitar a associação protetora dos animais, conhecer as instalações e contactar com os animais; receber na sala uma veterinária para que conheçam os cuidados a ter com os animais de estimação, compreender a função do veterinário e reconhecer a sua importância; receber na sala animais para que contactem com eles e desenvolvam a vontade de cuidar do outro; colaborar na limpeza dos espaços da escola, desenvolvendo o gosto pela natureza; e também, receber os pais e encarregados de educação para que deem o seu contributo para as ações de voluntariado das crianças.</p> <p>Compreendemos que é essencial que as crianças explorem ativamente fora da sala de</p>	<p>com pessoas, animais ou mesmo a própria natureza, quer despertando para a consciência e bem-estar não só de si próprio mas também dos outros, com vista à educação para os valores.</p> <p>Tendo em conta que o ser humano se constrói em interação social (Silva, 1997), o contacto com os colegas já permitia trabalhar esta dimensão, fomentando a sua ajuda, o trabalho colaborativo, o respeito pelo outro, isto pois é no grupo de colegas que as crianças aprendem a ajustar as suas necessidades e pretensões ao comportamento dos outros, modelando o seu comportamento através das formas que lhe parecem mais adequadas e aprendendo as práticas sociais dos seus colegas (Postic, 1990). Tendo isto em conta,</p>	<p>nº5/97, 10 de Fevereiro) consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar e estabelece o seguinte:</p> <p>“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (capítulo II, artigo 2º).</p> <p>Este princípio fundamenta todo o articulado da lei e dele decorrem os objectivos gerais pedagógicos definidos para a educação pré-escolar no capítulo IV, artigo 10º.</p>
---	--	---

<p>atividades, pois a riqueza e o alcance do desenvolvimento do afeto ou da linguagem, são fortemente influenciados pela qualidade das transações que a criança faz com o meio (Hohmann, 1995). Por exemplo, ao visitarem o centro de dia as crianças tiveram oportunidade de se envolver na preparação de um projeto que envolvia aprenderem uma dança para mostrar aos idosos e fazerem bolachas com a ajuda da mãe de uma das crianças. O facto de fazerem bolachas para oferecer e não para eles próprios comerem mostra a vontade que têm de ajudar os outros e revela que conseguem pensar no bem-estar do outro e não apenas no seu.</p> <p>Os adultos procuraram apoiar as crianças através da organização de encontros e</p>	<p>progressivamente, reparámos que cada vez mais as crianças se mostravam preocupadas com o outro, ajudavam-se mutuamente e mostravam-se interessadas em ajudar também o adulto.</p> <p>Além disso e não esquecendo que “os efeitos da educação pré-escolar estão intimamente relacionados com a articulação com as famílias” (Silva, 1997:22), o envolvimento dos encarregados de educação neste projeto foi fundamental, pois quer a família, quer o meio social onde as crianças estão inseridas influenciam a sua educação, sendo para isso fundamental uma união de todas estas forças, de modo que todos colaborem no desenvolvimento do projeto e alargarem as situações de aprendizagem</p>	<p>Objectivos da educação pré-escolar</p> <p>São objectivos da educação pré-escolar:</p> <p>Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania.</p> <p>Este objectivo é logo o primeiro numa lista de nove, o qual devemos objectivar como sendo dos mais importantes, pois se este for alcançado, todos os outros serão como que obrigatórios, necessários para que esta educação em cidadania se consolide, nomeadamente este dando mais ênfase a Intervir e a dar o Exemplo.</p> <p>Nos objectivos do Projecto Educativo do</p>
---	---	---

<p>atividades que promovem um clima de interação social positivo e ao mesmo tempo, do planeamento de experiências alicerçadas nas ações e interesses das crianças. Na fase final do projeto, verifica-se que as crianças mostram, de forma significativa, maior espírito de iniciativa, demonstram uma maior apetência e envolvem-se mais em relações interpessoais. Além disso, permitir e encorajar as crianças a escolher as suas próprias maneiras de atuar, é uma forma de apoiar a imagem que têm delas enquanto pessoas que conseguem fazer coisas autonomamente e que são capazes de fazer coisas para os outros (Hohmann, 2009).</p> <p>Relativamente à participação das famílias, penso que foi fundamental poderem integrar-</p>	<p>(idem, 2007). Desta forma, ao visitar uma sociedade protetora de animais e recolhendo materiais que lá necessitam, não nos limitamos a dar a conhecer esta realidade às crianças, mas sim fizemos com que estas vivessem tal situação e tomassem consciência dela, pois as ideias que as crianças têm sobre as pessoas e o mundo constroem-se com base nas suas experiências (Beane, 2003). Também, tal como já foi referido, o facto de uma mãe confeccionar bolachas com o grupo para levar aos idosos, dá às crianças um modelo que elas podem seguir e aprender consoante a sua postura, isto porque os filhos veem os pais como um modelo a seguir. O facto de esta mãe se constituir também como uma voluntária, contribui para tal aspeto,</p>	<p>Agrupamento de Escolas Nicolau Nasoni, também no décimo quarto poderemos ler. “Desenvolvimento nos alunos, de auto-estima, respeito mútuo e regras de convivência que contribuam para a sua educação como cidadãos tolerantes, justos, autónomos, organizados e civicamente responsáveis” e no décimo quinto “Promover a educação para a saúde e para a defesa do ambiente e a construção de uma cidadania consciente”, pois no meu entender de Voluntariado, é necessário saber, saber ser, saber estar e saber fazer.</p> <p>Como transmitir/trabalhar estes conceitos com o grupo?</p> <p>Uma das formas de transmitir esta expressão, para estas idades será esta afirmação de Jorge Sampaio: “a cidadania é a responsabilidade</p>
---	--	--

<p>se nos projetos do grupo, seja trazendo animais à sala de atividades ou fazendo bolachas com o grupo para oferecer aos idosos. Quer as crianças quer os adultos beneficiaram desses momentos de aprendizagem e colaboração com os adultos.</p> <p>Concluindo, o nosso evoluir como pessoas no seu todo, ou seja, o nosso crescimento ao nível do corpo, do modo de pensar e agir, dá-se através de uma estreita ligação com o meio e é através da conceção mental e da execução prática, que o sujeito vai sendo um agente ativo na construção do seu próprio conhecimento. Durante os primeiros anos de vida a criança é protegida no seio familiar, que lhe fornece tudo o que é necessário neste período. Mas, é necessário</p>	<p>assim como o pai que mostrou como se deve cuidar os animais domésticos. Apesar de todos contribuírem para a aprendizagem, o facto de serem os próprios pais ou os pais dos colegas a desenvolver uma atividade com o grupo, envolve-os num ambiente mais próximo e familiar, onde já não é um desconhecido que os leva a pensar sobre tais questões, mas uma pessoa bem próxima que eles conhecem do seu dia-a-dia.</p> <p>Outro dos aspetos a salientar em todo este projeto, e agora realçando mais uma vez o que já foi dito pela minha colega, foi a articulação de conteúdos existente na sua totalidade, pois ao mesmo tempo que trabalhávamos a área de formação pessoal e social, desenvolvíamos também competências em outras, como na</p>	<p>perante nós e perante os outros, consciência de deveres e de direitos, impulso para a solidariedade e para a participação, é sentido de comunidade de partilha, é a insatisfação perante o que é injusto ou o que está mal, é a vontade de aperfeiçoar, de Sentir, é espírito de inovação, de audácia, de riscos, é pensamento que age e acção que se pensa”.</p> <p>Hoje em dia, o papel do jardim-de-infância na comunidade é cada vez mais importante. As suas competências foram alargadas e a sua responsabilidade acrescida. Na actualidade ele tem características inovadoras e é solicitado pelos diversos sectores para responder aos problemas da sociedade.</p> <p>O que se espera do jardim-de-infância, é que</p>
---	--	---

<p>abrir os horizontes da mesma e prepará-la para uma vida social e quem deve desempenhar esse papel é o jardim-de-infância (Bairrão, 2005). Por isso, penso que o projeto desenvolvido ao longo do ano com o grupo e no qual pudemos participar nos últimos meses transformou as crianças e as despertou para a importância de cuidar de si mesmo, dos outros e do meio em que vive, dando valor às mais pequenas coisas que fazem parte do nosso dia-a-dia.</p>	<p>expressão motora, através da dança que apresentamos aos idosos, na área de conhecimento do mundo, através de todas as informações novas que quer a veterinária quer o pai do F. nos transmitiu sobre os animais, quer na expressão musical, com a canção que os idosos nos ensinaram. Todas as atividades realizadas, a preparação prévia das ações de voluntariado, os encontros que foram promovidos tiveram sempre em conta esta articulação, enriquecendo ainda mais o projeto.</p> <p>Deste modo, através de todo o trabalho que foi desenvolvido ao longo de todo o ano e que permitiu uma articulação não só com várias áreas de atividade mas também com a comunidade envolvente, conseguiu-se</p>	<p>ele desenvolva no aluno todas as capacidades e potencialidades, é que ele atenda ao contexto social e cultural do aluno, às suas heterogeneidades, possibilitando-lhe uma integração na sociedade de forma activa, criativa e participativa, e que cumpra a função social.</p> <p>Nesta perspectiva, a criança deve crescer no sentido mais amplo da palavra, deve ser despertada para os problemas que afectam o mundo, aprendendo a intervir, modificar, ganhando assim uma posição interventora e cooperante na construção de uma sociedade melhor. Assim tentamos, ao elaborar um projecto, ir ao encontro dos conhecimentos intrínsecos da criança, aprofundá-los e dotá-</p>
---	---	---

	<p>alcançar o objetivo da lei-quadro da educação pré-escolar que refere a importância de “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (DL nº5/97, art.º10º), promovendo-se também uma educação para os valores.</p>	<p>las de novas aprendizagens.</p> <p>“Aprender é dar sentido e significado à realidade, ou seja, compreender, relacionar e construir para poder aplicar” (Alonso 1996).</p> <p>O nosso projecto curricular tem que necessariamente basear-se no tema “Cidadania, Voluntariado – Ajudar é bom, que depois de uma conversa com o meu grupo de crianças, chegamos à conclusão que ser voluntário é ajudar com o coração, formando um outro título: “Ajudar é bom, vamos abraçar com o coração” dando-lhe intencionalidade, incidirá na valorização de todas as áreas de conteúdo, Área da Formação Pessoal e Social, Área das Expressões e Comunicação e Área do Conhecimento do</p>
--	---	--

		<p>Mundo.</p> <p>Será contudo necessário não esquecer que Projecto Curricular de Turma deve ser fruto da cooperação de todos (educadores, alunos auxiliares, pais comunidade...), que deve ser planeado reflectido e avaliado e, caso se justifique, reestruturado, de modo a que os ganhos se tornem significativos e contemplem todas as crianças na sua diversidade. Só assim poderemos obter aprendizagens significativas e, como consequência no futuro, cidadãos autónomos, conscientes, responsáveis, activos e críticos.</p> <p>Este projeto, ao longo do ano promoveu muitos encontros, com nós mesmos (refletir sobre como nos podemos ajudar); com a nossa</p>
--	--	---

		<p>família; com os outros; com os animais e com a natureza. Como foi referido pela díade.</p> <p>Precisamos de uma educação que gere prazer em servir, que gere deleite na solidariedade. Tal aprendizagem deve ser iniciada nos primeiros anos de vida...estimulando a formação de matrizes no seu inconsciente que produzirão o espectáculo social”.</p> <p>Necessitamos de educar para os valores, não só transmitir ideias, mas sim Formar, Construir e Aprender: SABER, a FAZER e a SER. Valores estes que estão incluídos nos quatro Pilares da Educação: “Aprender a fazer, a conhecer, a viver juntos e a ser” (Relatório Delors, elaborado pela Unesco, sobre a Educação no século XXI). Em suma potenciar BONS CIDADÃOS,</p>
--	--	--

		SOLIDÁRIOS.
--	--	-------------

Referências Bibliográficas:

Bairrão, J (2005). *Desenvolvimento: contextos familiares e educativos*. Porto: Livpsic.

Beane, J. A. (2003). “Integração curricular: a essência de uma escola democrática”. *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n.º 2, www.curriculosemfronteiras.org

Hohmann, M. *et al.* (1995). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M.; Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. 5ª Ed.. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Postic, M. (1990). *A relação pedagógica*. Colecção psicopedagogia. Coimbra: Coimbra Editora, Lda.

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

Documentação Legal

Decreto-Lei nº5/1997, *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*, de 10 de Fevereiro

Comentário [PCJ23]: Poderiam consultar outra bibliografia, isto é diversificar.

Comentário [PCJ24]: Deveriam identificar a observada e a observadora

Anexos

Tipo B