

ESE | POLITÉCNICO
DO PORTO

Andreia Raquel Rodrigues da Silva

**Relatório de Estágio de
Qualificação Profissional**

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

julho 20**14**

MM

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

julho 2014

Andreia Raquel Rodrigues da Silva

**Relatório de Estágio de
Qualificação Profissional
(Educação Pré-Escolar)**

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

Orientação

Prof.^a Doutora Deolinda Ribeiro

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

julho 2014

AGRADECIMENTOS

*Ninguém aprende sozinho. Tampouco ninguém ensina ninguém. Os homens aprendem em
comunhão, mediatizados pelo mundo*

Paulo Freire

Neste fio condutor ditado por Paulo Freire, a mestranda destaca a importância da interação com os outros neste momento de formação. Como tal, a mesma gostaria de destacar algumas pessoas que tiveram um papel essencial ao longo do seu percurso, prestando-lhes o mais sinceros agradecimentos.

À doutora Deolinda, coordenadora e supervisora da Prática Pedagógica Supervisionada, a qual partilhou os seus conhecimentos e, ensinou-me a caminhar pelos meus pés, através do seu olhar crítico e reflexivo sobre este percurso de aprendizagem.

Aos professores Rui Bessa e Ana Cristina, pela disponibilidade em ensinar e partilhar recursos, que enriqueceram as práticas. Sem eles não conseguiríamos alcançar certos objetivos propostos.

À Carla Mouteira, meu par pedagógico, sem ela o percurso não seria o mesmo. Por motivar-me quando queria desistir e por acompanhar-me nos sucessos alcançados.

Ao Wagner e à minha mãe pelo constante apoio, motivação, paciência, carinho e compreensão que sempre me deram. Por terem sempre acreditado em mim e ensinarem-me a nunca desistir.

À Elisabete pelo apoio na construção de alguns materiais e por mostrar como elevar as minhas capacidades criativas.

À orientadora cooperante Manuela Santos, por ajudar-me neste processo de aprendizagem, pela colaboração e disponibilidade demonstrada nas aprendizagens efetuadas.

Às crianças da sala 1 do JI da Torrinha pela paciência que demonstraram no meu processo de aprendizagem, por me permitirem fazer parte dos seus percursos de vida e porque me mostraram todos os dias o porquê de escolher este mestrado de qualificação profissional.

RESUMO

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar, Investigação-Ação, Socio-Constructivismo, Prática Pedagógica Supervisionada, Diferenciação Pedagógica

O presente relatório tem como intuito a reflexão dos processos de formação da mestranda, inseridos no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada, parte integrante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Refere-se ainda ao contexto da Educação Pré-Escolar, no qual a mestranda desenvolveu ações, tendo por base a metodologia de Investigação-Ação. A partir desta, desenvolveram-se momentos de observação, reflexão e avaliação que permitiram a construção de planificações adequadas às evidências verificadas no grupo de crianças em questão. A intenção da mestranda ao conhecer a realidade era de modifica-la, contribuindo para o desenvolvimento de cada criança no seu todo.

O desenvolvimento das ações neste contexto teve como finalidade o desenvolvimento de competências associadas ao saber ser e agir docente, partindo de um quadro conceitual instituído e, adequando-se às características do contexto em que a mestranda se inseriu. Como tal, tornou-se essencial desenvolver uma atitude indagadora sobre a prática de caráter investigativo e crítico-reflexivo para agir intencionalmente em cada situação e respondendo às necessidades individuais de cada criança, numa perspetiva de diferenciação pedagógica.

Assim, todas as ações contribuíram para o desenvolvimento de competências profissionais, relacionadas com a mestranda e com as próprias crianças, pois através da conceção socio-constructivista da educação ambos construíram a sua forma de conhecer a realidade e agir sobre esta.

ABSTRACT

Keywords: Preschool Education, Action Research, Social-Constructivism, Supervised Pedagogical Practice, Educational Differentiation

This report reflects the graduate student training processes implanted in Supervised Pedagogical Practice, which is an integral part of the Masters in Preschool Education and Teaching of the 1st cycle of basic education

Mention is also made to the context of Preschool Education, in which the Master studied developed actions, based on the methodology of Action Research.

Starting with this, moments of observation, reflection and evaluation were developed that allowed the construction of lesson planning most suitable to the evidence observed in the group of children concerned.

The intention of the master student while finding the reality was to modifying it, contributing to the development of each child as a whole.

The development of these actions were the development of skills associated with the knowledge of being and acting as a teacher, from a conceptual framework established and adapting to the characteristics of the context in which the master student is inserted.

Therefore, it has become essential to develop a questioning attitude about the practice of investigative and critical-reflective character to act intentionally in every situation and responding to the individual needs of each child, in a perspective of pedagogical differentiation.

Thus, all actions contributed to the development of professional skills related to master student and with the children themselves, because through social-constructivism conception of education both built their way to meet the reality and act on this.

ÍNDICE

Introdução	1
Enquadramento Teórico-Legal	3
Contextualização Histórico-Legal da Educação Pré-Escolar	3
Perspetivas de Educação: Abordagens Pedagógicas na Educação Pré-Escolar	5
Processo de Formação: Prática Pedagógica Supervisionada	14
A Investigação-Ação como estratégia de formação	16
Metodologia do Trabalho de Projeto	21
Caraterização do Contexto de Estágio e Metodologia de Investigação	25
Comunidade de inserção da instituição educativa	27
Meio físico EB1/JI (espaços e materiais)	28
Meio humano da EB1/JI (organização da equipa educativa, dinâmica, rotinas)	29
Sala de atividades	30
Perspetivas de educação do agrupamento e da EB1/JI	33
Descrição e Análise das Ações Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos	35
Reflexão em torno de situações desenvolvidas em situações de Estágio	40
Reflexão Final	49
Referências Bibliográficas	55
Legislação Consultada e Outros Documentos	59
Anexos	61
Índice de Anexos	62
Anexos Tipo A	63
Anexos Tipo B	91

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, parte integrante do Mestrado de Habilitação Profissional em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e, refere-se ao contexto da Educação Pré-Escolar. Pretende-se demonstrar o processo de construção do perfil profissional da formanda, desenvolvido em sessões teóricas e teórico-práticas no contexto da instituição de ensino e práticas na instituição educativa onde decorreu o estágio.

A Prática Pedagógica Supervisionada desenvolveu-se na Escola Básica 1/Jardim-de-Infância (EB1/JI) da Torrinha, na valência do Jardim de Infância, na sala de atividades 1. A díade pedagógica integrou-se num grupo com vinte e quatro crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os sete anos de idade, tendo desenvolvido atividades de estágio entre fevereiro e junho de dois mil e catorze, de quarta a sexta-feira, com a duração total de duzentas e dez horas.

O percurso de qualificação profissional foi sendo sempre orientado por princípios que nortearam a ação da formanda, nomeadamente o Perfil Geral e Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001) e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Além disso, teve como base os objetivos da ficha curricular da Unidade Curricular (UC). Desta forma, a formanda através da reflexão mobilizou saberes científicos, pedagógicos e culturais, desenvolveu o saber pensar e agir no contexto educativo, através de estratégias pedagógicas diferenciadas. A formanda co construiu saberes profissionais através do uso da metodologia de investigação-ação, pois ao investigar as suas próprias práticas percebeu as potencialidades da Educação na melhoria da sociedade. Importa ainda referir a atitude profissional, investigativa e reflexiva que se desenvolveu à medida que

a prática ocorria, o que facilitou a tomada de decisões no contexto e em situações singulares, incertas e complexas.

Tal como já foi referido, a prática sustentou-se na metodologia de investigação-ação e, permitiu o conhecimento das características do grupo de crianças e de cada uma em particular. Tal conhecimento levou à planificação de situações intencionais com vista à melhoria da ação e ao desenvolvimento de cada criança. Inerente a estes processos esteve a reflexão que permitiu a constante transformação das práticas educativas da formanda.

Relativamente à organização do presente relatório de estágio, refere-se, numa primeira parte o *enquadramento teórico-legal*, composto pela explicitação das diversas partes constituintes do processo educativo, os modelos curriculares que orientaram as práticas realizadas na Educação Pré-Escolar, a metodologia de investigação-ação e o trabalho de projeto. Em suma, retrata os pressupostos teóricos e legais que orientaram e sustentaram as práticas educativas da formanda. No segundo capítulo *Caraterização do contexto de estágio e metodologia de investigação*, caracteriza-se de forma geral a instituição de estágio supracitada, onde se desenvolveram as práticas educativas da formanda, bem como as metodologias de investigação adotadas. No terceiro capítulo *Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos*, com vista à transformação do real e do próprio saber da formanda, explicitam-se ações desenvolvidas com base na metodologia de investigação-ação, assim como os resultados e aprendizagens evidenciados tanto na formanda como nas crianças. Por último realizar-se-á uma reflexão final com o intuito de explicitar o contributo do momento de estágio para o desenvolvimento das competências profissionais e pessoais da formanda.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL

Contextualização Histórico-Legal da Educação Pré-Escolar

Desde a Grécia Antiga a Educação ocupa um lugar de destaque na sociedade, visto que os que frequentavam as escolas alcançavam cargos elevados na sociedade e eram considerados homens cultos. No entanto, não era à Educação Pré-Escolar que estes se referiam, mas à aprendizagem da leitura, escrita, aritmética e artes, o que neste momento poderia equivaler ao 1º Ciclo do Ensino Básico e ciclos posteriores. A verdadeira mudança de paradigma começou a ocorrer no século XIX, que demarcado por diversas mudanças na sociedade, originou mudanças na idade de entrada no sistema de ensino. Um dos fatores de influência foi a diminuição da mortalidade infantil e a emergência de novos estados, que implicou a formação cívica dos cidadãos. Outros fatores condicionantes foram o aumento da industrialização e as mudanças nas estruturas familiares com a entrada da mulher no mundo de trabalho (Dias, 2000, p. 92). Como as mães já não estavam presentes em casa para cuidar dos filhos, as crianças mais novas eram matriculadas nas escolas com os irmãos mais velhos, uma vez que nesta altura pensava-se que não “havia a necessidade de um currículo específico” (Oliveira-Formosinho, 1996, p. 14) e porque não existiam escolas para as crianças mais pequenas. Contudo, com o desenvolvimento na área da educação, evidenciaram-se algumas diferenças nas crianças consoante as idades, sendo que havia ainda a convicção que as experiências proporcionadas às crianças influenciariam o adulto em que se tornaria.

Em Portugal a Educação Pré-Escolar é considerada desde 1997 a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, p. 670), pois deve favorecer o desenvolvimento equilibrado da criança objetivando a sua inserção plena na

sociedade. Desta forma, este nível de educação “foi oficialmente definido como o lugar de desenvolvimento de atitudes e de aprendizagem da linguagem, de expressão artística e de um conhecimento geral do mundo” (Dionísio & Pereira, 2006, p. 121).

Como tal, é importante realçar alguns documentos que configuram os conteúdos a desenvolver com as crianças, nomeadamente as OCEPE (Sarmiento, 2000, p. 457) e a sua importância, sendo que na Educação Pré-Escolar estes documentos “constituem-se como uma orientação para o Educador, pois são mais abrangentes e gerais e conduzem o processo educativo a desenvolver nas crianças” (ME / D.E.B, 1997, p. 13). Importa ainda realçar a importância atribuída à família, sendo a Educação Pré-Escolar considerada como um complemento da ação educativa da família e com a qual a escola deve estabelecer uma relação estreita (Decreto-Lei 46/86, p. 3069).

Salientam-se assim os objetivos traçados para a Educação Pré-Escolar, cujo principal objetivo é a plena inserção das crianças na sociedade como seres autónomos, livres e solidários (ME / D.E.B, 1997, p. 15). De uma maneira geral, a educação deve estimular cada criança de forma a promover o seu desenvolvimento equilibrado, favorecer a compreensão do meio que a rodeia e fomentar a capacidade de integração e comunicação na sociedade em que se insere (Decreto-Lei 46/86, p. 3069). À luz disto, é possível afirmar que a Educação Pré-Escolar responde às necessidades da realidade social, na medida em que se orienta para a promoção do desenvolvimento de cidadãos com espírito democrático e crítico, indivíduos capazes de respeitar as ideias dos outros e, criativos ao ponto de contribuírem para a transformação do meio social em que se inserem.

As OCEPE orientam a intervenção educativa por áreas de conteúdo, nas quais o Educador deve intervir para o desenvolvimento equilibrado das crianças. No entanto, desenvolver competências nas crianças implica saber o que é aprender e como ensinar.

Roldão (1999, p. 28) refere que

“aprender não acontece espontaneamente, e muito menos isoladamente. E ensinar (...) é antes de mais fazer alguém aprender. Aprender significa apropriar-se dos sentidos daquilo que se aprende, atribuir um significado a alguma coisa e inserir cada nova aquisição num processo interactivo que se constrói a partir do quadro prévio em que o sujeito se situa”.

Perspetivas de Educação: Abordagens Pedagógica na Educação Pré-Escolar

A perspetiva socio-construtivista da educação defende que a aprendizagem escolar é um processo de construção do conhecimento, que leva a criança a uma atividade mental construtivista nas suas aprendizagens. Por sua vez, ensinar é visto como uma ajuda a este processo de construção (Coll, 2002, p. 14). Abordando de forma sucinta esta perspetiva, um dos objetivos da Educação Pré-Escolar é a promoção do desenvolvimento e crescimento pessoal das crianças. Esta função de apoio ao desenvolvimento deve facilitar o acesso a um conjunto de saberes e formas sociais, de maneira a tornarem-se processos de integração social e individual, ou seja, que permitam a cada criança construir a sua identidade pessoal num determinado contexto social e cultural. Tal implica um processo de construção e reconstrução de aprendizagens, na qual as intervenções das crianças desempenham um papel decisivo (Coll, 2002, p. 19). Importa referir que a formanda adotou a perspetiva socio-construtivista pois de acordo com esta a criança é a principal construtora do seu próprio conhecimento, uma vez que é esta quem o constrói e atribui significados e sentidos ao que aprende. Por outro lado, esta construção de conhecimentos é fortemente influenciada pelos saberes e formas culturais intrínsecos de cada um, tanto da criança como do educador. Esta imagem de educação anula a conceção clássica de transmissão dos conhecimentos e, permite olhar para o educador como um orientador/mediador das aprendizagens.

À luz disto, importa realçar a importância dos modelos curriculares para a Educação de Infância, por se constituírem como “teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem” (Oliveira-Formosinho, 1996, p.15), fornecendo noções sobre como organizar os recursos e as oportunidades de aprendizagens para as crianças e por se basearem, em alguns casos, na perspectiva socio-construtivista supracitada. Dos modelos curriculares existentes para a Educação Pré-Escolar, salientam-se os que enfatizam o papel ativo da criança, considerando-a como principal no processo de ensino e aprendizagem em interação com os outros e que lhe conferem a possibilidade de co construir o seu próprio conhecimento.

O modelo *High-Scope* surgiu em 1960 com David Weikart, que desenvolveu como psicólogo um atendimento a crianças com necessidades educativas especiais. Esta experiência motivou-o para desenvolver um programa de educação pré-escolar que preparasse as crianças para a entrada no 1º CEB. Inicialmente, David Weikart traçou algumas considerações bastante ambíguas e baseadas na literatura existente, traçando dois objetivos principais, não tornar o ensino um código de boas maneiras e costumes e não queria que fosse somente um apoio ao desenvolvimento socio-emocional da criança (Oliveira-Formosinho, 1996, p. 57). Sendo este um projeto para as crianças, uma criança através de uma ação mudou o rumo que o mesmo estava a seguir. Numa atitude de “desafio e aborrecimento” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 9) uma criança atirou uma cadeira para fora da sala, o que provocou nos adultos envoltos no projeto um planeamento, ainda que diretivo, com objetivos específicos.

Numa fase posterior e através das influências de Piaget e de Dewey, concetualiza-se que a aprendizagem provém da ação e que o currículo deve desenvolver intelectualmente a criança. Esta começa a ser vista como alguém capaz de refletir sobre os seus atos, de resolver problemas e prever consequências. O papel do adulto tornara-se o de gerar oportunidades que permitam à criança experimentar, num ambiente educacional estimulante. Para tal, foram apresentadas experiências-chave que serviam de guia para

planear e avaliar os programas propostos para o desenvolvimento das crianças e que se inserem nos seguintes domínios: aprendizagem ativa, linguagem, experimentação e representação, classificação, seriação, número, relações espaciais e tempo (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, pp. 172 e 173). Importa referir que estas experiências-chave estão inter-relacionadas e devem integrar-se nas atividades de aprendizagem. Nesta última fase, houve uma preocupação em conhecer bem a teoria para construir a prática, refletindo sobre a mesma, citando Oliveira-Formosinho (1996, p. 63) “deseja-se uma prática sustentada na teoria e não uma prática derivada directamente da teoria”.

Ao analisar o Perfil de Implementação do Programa (PIP) percebe-se como se organiza modelo curricular *High-Scope*. Este divide-se em quatro secções: o ambiente físico, a rotina diária, as interações adulto-criança e as interações adulto-adulto. Relativamente ao ambiente físico, denota-se uma preocupação num “ambiente estimulante mas organizado, no qual [as crianças] podem fazer escolhas e agir sobre elas” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 51), sendo assim o espaço, neste modelo, dividido por “áreas de trabalho” bem definidas, cujos materiais estão organizados e devidamente identificados, com o objetivo de estimular a autonomia da criança na interação com os materiais. Esta organização do espaço acarta mensagens pedagógicas importantes a promover no desenvolvimento das crianças, uma vez que através destas desenvolvem papéis sociais, relações interpessoais, estilos de interações e vivem uma pluralidade de experiências. Estas áreas devem no entanto, permitir um espaço central para reuniões de grupo e discussão e partilha de atividades desenvolvidas. Considerada uma das primeiras intervenções do educador, a divisão por áreas permite “à criança experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem activa” (Oliveira-Formosinho, 1996, p. 69), permitindo ao educador uma consonância entre as mensagens verbais e não-verbais, ou seja, a coerência entre o currículo implícito e explícito.

Por outro lado, o modelo *High-Scope* coloca-se numa perspetiva contrária às que defendem em atividades pré-estruturadas como processo de aprendizagem para as crianças pequenas, no entanto também não apoia a

espontaneidade das atividades educacionais. Como tal, a estruturação advém dos contributos do educador e das crianças. O espaço não é suficiente para a aprendizagem ativa, cabe ao educador organizar os tempos de experimentação diversificada com os objetos, as situações e os acontecimentos. Neste sentido, a formanda destaca a construção do espaço de atividades no seu contexto de estágio, na qual enquanto esteve presente acrescentou-se a área das Ciências, para experimentação dos materiais por parte das crianças, visto que foi uma das necessidades evidenciadas e refletidas com estas. A necessidade surgiu do facto das experiências químicas e físicas e as observações biológicas ocorrerem fora da sala de atividades mas despertarem bastante interesse nas crianças.

Por outro lado, o tempo deve permitir tipos de interação diferenciada, nomeadamente criança-criança, criança-adulto, pequenos ou grandes grupos e individual, o que implica a atividade do educador na criação da rotina diária, tal como também é perspetivado nas OCEPE. Uma rotina coerente liberta as crianças e os adultos da preocupação que têm de decidir o que vem a seguir. Quando estabelecida e as crianças nela integradas, a rotina torna-se flexível, na medida em que pode ser alterada, consoante os imprevistos que surgem. Torna-se importante esclarecer que a definição da rotina diária tem três objetivos principais: proporciona uma sequência planeamento-trabalho-síntese de memória; permite diferentes tipos de interação e iniciativas tanto das crianças como do educador e, permite a abordagem a uma vasta variedade de ambientes (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 81). Através do reconhecimento da organização da rotina, as crianças tornam-se cada vez mais independentes do adulto, pois apropriam-se da sequência dos tempos da rotina e conquistam novas formas de os vivenciar. Esta previsibilidade da sequência contribui ainda para a segurança da criança e, o educador consegue observar as crianças no desenrolar das suas ações, apoiando-as e recolhendo dados que lhe permitem planificar de acordo com as evidências observadas. Importa explicitar o papel do educador nestas rotinas, uma vez que requerem dele uma iniciativa pró-ativa. Inicialmente, o seu papel é auxiliar as crianças com necessidades em executar os seus planos. Através de questões, como “o

que gostarias de fazer hoje?”, “este ainda é o teu plano?” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 101) a criança revela a sua intencionalidade e o educador age e estimula-o a desenvolver as suas ideias. Por outro lado, é importante que o educador encoraje a criança a explicar o que está a fazer, como está a fazer e lhe dê outras formas de realizar a mesma atividade, como por exemplo tocar um instrumento.

Relativamente às interações, como já foi referido, o papel do adulto é o de criar situações que desafiem o pensamento atual da criança, provocando um conflito cognitivo. Desta forma, é possível afirmar que neste modelo vive-se o dia-a-dia da aprendizagem da criança e do grupo, ao que Vigotsky citado por Oliveira-Formosinho (1996, p. 73) chama de nível microgenético do desenvolvimento, ou seja, o dia-a-dia da aprendizagem da criança de um contexto organizacional particular, insere-se num determinado contexto comunitário. No entanto, este dia-a-dia relaciona-se com o anterior e com o futuro, o que se traduz no “desenvolvimento ontológico” (Oliveira-Formosinho, 1996, p. 73).

O modelo curricular *Reggio Emilia*, surgiu nos anos 60 e 70 em Itália. Tal como no modelo anterior, defende-se uma educação ativa, na qual as famílias devem ser envolvidas num projeto comum para a educação de infância. Gardner (1998, p. xvi) afirma que se trata de “um conjunto de escolas para crianças pequenas nas quais cada potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e guiado” [tradução própria]. Assim, as ações das crianças não são vistas como uma resposta ao meio social, mas como desenvolvimento das estruturas mentais através da interação social. Um dos objetivos deste modelo é proporcionar a sensação de ambiente familiar para as crianças, famílias e equipa educativa, resultado de um processo de cooperação e colaboração de todos estes intervenientes. As crianças são encorajadas “a levantar questões, a procurar respostas e onde lhes são proporcionadas múltiplas oportunidades de fazer escolhas, tomar decisões e resolver problemas” (Lino, 1996, p. 101). Esta questão complexifica e potencia a ação pedagógica ao encorajar as crianças a usar diferentes formas

de expressão e linguagem, assim como diversas formas de representar observações, ideias, sentimentos, entre outros, o que lhes permite comunicar com os pares e com os adultos as experiências vividas. Isto leva a outro objetivo do modelo curricular Reggio Emilia “a arte não pode ser vista como uma parte separada do currículo” (Lino, 1996, p. 102). A arte é vista como um meio para diversificar as formas de ver e representar o Mundo e permite às crianças desenvolver o espírito crítico, visto que os materiais elaborados pelas crianças são importantes para partilhar, discutir e analisar com as restantes crianças, educadores, pais e comunidade escolar. As parcerias com as famílias são fomentadas por reuniões individuais, reuniões com pequenos grupos de pais, sessões de trabalho, *workshops*, entre outros, cujo objetivo é partilhar os processos e as opiniões das crianças e escutar as ideias e experiências dos pais sobre determinados assuntos. Tal como Edwards, Gandini & Forman (1998, p. 7) explicam “in Reggio Emilia, education is seen as a communal activity and sharing of culture through joint exploration among children and adults who together open topics to speculation and discussion”.

As escolas *Reggio Emilia* já são construídas de forma a promover esta interação social, a exploração e a aprendizagem cooperativa, o que ocasionalmente podemos encontrar no nosso país. Assim, em cada uma existe “um espaço comum a *piazza* à do qual estão dispostas as 3 salas de atividades” (Lino, 1996, p. 107), na qual são colocados materiais de disfarce e vários instrumentos para o jogo de perceção. Outro espaço comum é o ateliê, com um professor especializado em artes, no qual as crianças podem explorar, aprender e utilizar diversas técnicas de expressão e exploração dos materiais. Neste desenvolvem a sensibilidade estética e aprendem diversas formas de documentar os seus trabalhos e projetos. A biblioteca da escola contém livros de histórias, documentações, enciclopédias, entre outros e, computadores com experiências de representação gráfica e jogos lógico-matemáticos e de linguagem. No arquivo guardam-se as experiências das crianças, as notícias, o correio, entre outros, sendo que sempre que necessário as crianças podem retomar algum projeto presente no arquivo. Os restantes espaços comuns

dizem respeito à cozinha, refeitório e casas de banho. Estes espaços comuns permitem às crianças e equipa educativa “estabelecer interações, envolver-se em actividades comuns e partilhar experiências, conhecimentos, espaços e materiais” (Lino, 1996, p. 107). A formanda destaca estes espaços supracitados comparando-os com a realidade vivida no contexto de estágio. Todos estes espaços situam-se no seu contexto de estágio na sala de actividades e, estão disponíveis apenas para as crianças da sala de actividades. Salienta-se ainda a pouca diversidade de materiais disponíveis, nomeadamente para a área com as mesmas funções do ateliê e a falta de livros de qualidade e de temas diversos na área da biblioteca da sala de actividades. No entanto, no que diz respeito à biblioteca escolar, é possível afirmar que existe uma grande variedade de livros, documentações, computadores, entre outros, porém as crianças do Pré-Escolar não têm livre acesso à mesma.

As salas de actividades dividem-se por áreas que contêm materiais característicos do tipo de jogo a realizar. Importa referir que as divisórias são baixas, o que permite à criança a visibilidade do espaço global. As áreas são adequadas às idades em questão, como por exemplo a área da motricidade numa sala com crianças de três anos de idade. Realça-se um facto comum a todas que diz respeito à arrumação e aos materiais providenciados às crianças, visto que cada uma tem um espaço próprio para arrumar os seus objetos pessoais e os materiais são escolhidos pelo educador de acordo com as características culturais da comunidade em que a instituição se insere. Além do cuidado com o espaço interior, há uma preocupação estética com o espaço exterior. O mesmo respeita as características naturais do meio ambiente, contém materiais para experiências diversificadas, como lógico-matemáticas e motricidade e respeita a estética do interior, ou seja, segue as mesmas cores, disposição dos materiais e dos equipamentos e respeita as faixas etárias e níveis de desenvolvimento das crianças. Realça-se ainda que esta preocupação estética assemelha-se às preocupações estéticas características das cidades italianas, ou seja, utilizam-se cores neutras no mobiliário e paredes, as enormes janelas deixam passar a luz natural e as interações com o mundo exterior, os

vários espelhos presentes por toda a escola permitem à criança brincar com a imagem e descobrir o seu corpo, na entrada existem cadeiras para os pais se sentarem a conversar com outros pais, crianças e educadores e segundo Malaguzzi (1994), citado por Lino (1996, p. 110) “as nossas paredes falam, documentam...”, uma vez que servem para exposição dos trabalhos das crianças, fotografias, textos elaborados pelos educadores sobre as conversas das crianças, informações para os pais, horários, entre outros.

Nesta abordagem pedagógica não se tem em conta nenhuma rotina com um tempo determinado para diferentes atividades. Pelo contrário, o tempo é organizado de forma a permitir diferentes tipos de interação. No início da manhã há uma reunião de grupo, na qual cada criança expõe o que gostaria de realizar e como o realizar e, posteriormente seleciona os materiais e instrumentos que necessita para a sua conceção. É-lhes dada a possibilidade de escolher o espaço de jogo onde quer trabalhar e com quem o realizar. Ao longo do dia antes de se dividirem em pequenos grupos as crianças e os educadores reúnem-se novamente para partilharem as experiências, descobertas, dificuldades e planear as suas atividades.

Com base no que já foi referido, o papel do educador é o de apoiar as dinâmicas cognitivas e sociais que ocorrem, além de organizar e promover um ambiente rico e estimulante que proporcione às crianças uma diversidade de experiências. O seu papel não é facilitar nem julgar, antes deve ajudar a criança a levantar hipóteses sobre um problema e solucioná-lo. Além disso, através da reflexão providencia oportunidades adequadas e estimula o trabalho intelectual de cada criança, uma vez que “os educadores estudam as crianças, proporcionam ocasiões de aprendizagem, intervêm em momentos críticos, partilham com as crianças emoções e sucessos alcançados” (Lino, 1996, p. 115).

O modelo curricular Movimento da Escola Moderna (MEM), desenvolvido em Portugal a partir de 1960, tem como inspiração principal Freinet e considera três finalidades formativas: “a iniciação a práticas democráticas”, “a reinstituição dos valores e das significações sociais” e “a reconstrução cooperada da cultura” (Folque, 2012, p. 51). Com estas finalidades pretende-se

o desenvolvimento pessoal e social dos professores e alunos enquanto cidadãos ativos e democráticos. A aprendizagem é vista como um processo de emancipação que proporciona instrumentos para desenvolver cidadãos autônomos e solidários e que se envolvem e agem no mundo que os rodeia. Tal como é evidenciado nas OCEPE, há uma grande preocupação nas escolas destinadas ao Pré-Escolar em promover estas finalidades, sendo que o contexto de estágio da formanda não foi exceção.

Para tal acontecer, os seus fundadores apresentam três condições essenciais, os grupos têm de ser heterogêneos, ou seja, com crianças de idades e níveis de desenvolvimento diferentes, para enriquecer a aprendizagem social; existência de um clima de expressão livre, para partilha de experiências e ideias e um tempo lúdico para explorarem e descobrirem materiais, para poderem retirar as suas interrogações e espanto. Além do uso das OCEPE, este modelo propõe um currículo baseado em motivações e problemas reais das crianças. Uma vez que “quando a criança entra na escola, já sabe muitas coisas” (Niza, 1995, citado por Folque, 2012, p. 54), este modelo realça a importância das relações com as famílias e as vivências das crianças com as mesmas, por se tratar da base para a aquisição de novos conhecimentos.

O MEM defende a gestão cooperada do currículo, ou seja, a negociação entre educadores e crianças relativamente à planificação e avaliação das aprendizagens. Para apoiar a responsabilidade pela aprendizagem e a vida do grupo o MEM propõe alguns instrumentos de pilotagem que documentam e orientam o que acontece na sala de atividades. Exemplo disso, são os mapas de presenças, onde se registam as crianças presentes no dia (c.f. anexo 1 tipo B), os mapas de atividades, nos quais as crianças escolhem as atividades que pretendem realizar e os diários de grupo que registam os incidentes, desejos, conflitos ou relatos de alguns acontecimentos.

O espaço organiza-se em seis áreas básicas de atividades distribuídas à volta da sala e traduzem-se:

«num espaço para biblioteca e documentação; numa oficina de escrita e reprodução; num espaço de laboratório de ciências e experiências; num espaço de carpintaria e construções; num outro de actividades plásticas e outras expressões artísticas; e ainda num espaço de brinquedos, jogos e “faz de conta”» (Niza, 1996, p. 146).

Por sua vez o tempo é estruturado semanalmente, sendo que obedece sempre à mesma estrutura.

As atividades e projetos são dinamizadas pelas crianças consoante os seus interesses e iniciam-se pela formulação de um problema, de seguida faz-se o balanço diagnóstico, para apurar o que se sabe sobre o assunto e o que se quer saber, divide-se e distribui-se tarefas para cada criança, realiza-se o trabalho, através de pesquisas e resolução de problemas e, por último comunicam-se os resultados obtidos com o grupo. A comunicação é essencial na medida em que tem uma função cognitiva ao pedir às crianças que expliquem as suas ações e experiências, refletindo sobre as mesmas e desempenha uma função social, uma vez que a informação partilhada é examinada pelos restantes (Folque, 2012, p. 90).

Neste modelo o papel do educador é o de promotor da organização participada e dinamizador da cooperação. Além disso, devem manter e estimular a autonomia e a responsabilização de cada criança no grupo. A participação da família é fomentada por sessões de animação, encontros com os educadores, inquéritos, entre outros.

PROCESSO DE FORMAÇÃO: PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

“Aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores”

(Roldão, 2007, citado por Vasconcelos, 2009, p. 52)

A supervisão, segundo Alarcão e Tavares (1987, p. 68) é “um processo em que um professor, geralmente mais experiente e informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. Além disso, a formação de professores deve capacitar os futuros profissionais para os desafios colocados pela sociedade e para a tomada de decisões e escolhas “fundamentadas perante a incerteza, a instabilidade, a complexidade e a singularidade que caracterizam o acto educativo” (Gomes & Medeiros, 2005, p. 20). A prática pedagógica é um importante marco na formação de um futuro profissional de educação, visto que é uma área de experimentação e reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem. A mesma confronta o futuro profissional com o assumir do papel de ser educador/professor, que cada vez mais apropria-se das suas práticas, modos de construir conhecimentos com sentido e integrados num quadro teórico de referência, através dos processos de observação, planificação, ação e reflexão. Neste sentido, o papel do orientador cooperante e do supervisor, principalmente, é o de facilitar o desenvolvimento profissional das formandas, fornecendo informações sobre as suas interações na sala de atividades e ajudando-as a usar essa informação de forma a tornar a sua prática mais efetiva (Vasconcelos, 2009). A adoção do modelo construtivista na Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) realça a importância da reflexão e possibilita à formanda tornar-se construtora do seu próprio processo de formação e desenvolvimento, tornando-se auto avaliador e autocrítica das suas próprias práticas. Desta forma, o resultado desta avaliação, dos fatores que influenciaram o percurso e do grau de execução dos seus objetivos, a mestranda alterou as suas conceções relativamente à prática, tornando-se num profissional atento às questões da prática, à necessidade de refletir sobre a mesma e de agir de acordo com as

questões emergentes nos contextos de ensino. Cabe ao supervisor conhecer as teorias subjetivas do supervisionado para melhorar o seu desempenho em determinadas funções como, informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar, o que permitirá um clima de colaboração e interajuda (Gomes & Medeiros, 2005, 20).

Após esta breve análise destaca-se o modelo reflexivo de supervisão, na qual a supervisão constitui-se como um processo de “desenvolvimento das competências profissionais construído a partir de um diálogo constante entre a teoria e a prática” (Gomes & Medeiros, 2005, p. 37). O supervisor é encarado como alguém que ajuda no desenvolvimento profissional e pessoal, através da procura de significado para as suas ações e opções. Além disso, auxilia na identificação de problemas, na planificação de estratégias de resolução dos mesmos, enquadrando os seus saberes nos do formando. Tal como Gomes & Medeiros (2005, p. 38) afirmam, as preocupações da formanda ligam-se ao seu processo formativo e não propriamente ao seu processo classificativo.

Citando Oliveira-Formosinho, Vasconcelos (2009, p. 69) afirma que “fazer supervisão não é um processo meramente técnico. É um processo social em que as dimensões cognitiva e relacional se conjugam instrumental e estrategicamente” respondendo aos objetivos da prática pedagógica supervisionada. Desta forma, o processo de desenvolvimento de um futuro educador deve interligar-se a processos de interação mútua e progressiva, entre o ser humano em crescimento e o ambiente em transformação em que realiza a sua profissionalização.

A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO

O conhecimento é essencial para o desenvolvimento do ser humano. As informações concebidas através do conhecimento convertem-se em estratégias para construir, comprovar, articular, corrigir e organizar as suas

representações (Goyette & Lessard-Hébert, 1988, p. 9). Por sua vez, este conhecimento provém da investigação, neste caso sobre a prática. Tal processo é fundamental para a “construção de conhecimentos sobre essa mesma prática e, portanto, uma actividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem activamente” (Ponte, 2002, p. 7). Neste contexto de investigação-ação a formanda desenvolveu competências necessárias para a ação docente, tendo por base que o conhecimento não pode ser concetualizado apenas como proveniente da reflexão de um prático individual, nem dos conhecimentos teóricos de um formador individual (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p. 8). Pelo contrário, o conhecimento sobre a prática constrói-se em contextos culturais, sociais e educacionais específicos, no qual as características de cada interveniente contribuem para a construção do mesmo.

A investigação-ação pressupõe a competência e capacitação para formular questões relevantes sobre a prática, delinear objetivos e escolher estratégias e metodologias adequadas para a monitorização dos processos e consequentemente dos resultados. Pode-se afirmar que “estamos perante uma estratégia que visa formar para transformar através da investigação da transformação” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p. 11), ou seja, conhecer uma realidade é necessariamente tentar transformá-la, através da retrospeção sobre as práticas e, com as opiniões e ideias formuladas pelos restantes intervenientes do processo educativo, o que permite o enriquecimento e a elaboração de conhecimentos.

Importa referir ainda que a investigação sobre a prática visa alcançar dois objetivos, por um lado alterar algum aspeto da prática e, por outro procura compreender a natureza dos problemas que a afetam, com vista à definição de uma estratégia de ação. Como tal, torna-se evidente que uma investigação que se limita a reproduzir o que já existe, não se torna investigação, isto é, o ator da investigação, ainda que tenha um problema semelhante a outros já produzidos, deve conceber soluções originais para si (Ponte, 2002, p. 4).

Algumas estratégias de investigação-ação apresentam-se como fases organizadas num processo cíclico. A formanda considera o modelo apresentado por Fischer (2001), citado por Máximo-Esteves (2008, p. 81) bastante explicativo e completo, relativamente ao ciclo de investigação-ação. Assim, os mesmos consideram cinco fases essenciais neste processo, sendo que na prática pode-se conceder mais importância a um ou outro aspeto.

A primeira fase é a planificação, que implica a reflexão sobre a experiência do investigador e a dos outros que observa, além disso, deve conter a observação dos alunos, avaliação das suas práticas e decisão de quais deve modificar. A planificação deve ser flexível para adaptar-se às situações imprevistas, como por exemplo alguma sugestão das crianças ou a extensão do tempo em alguma atividade específica devido à motivação e interesse do grupo. Posteriormente, a ação que engloba todos os atos de pesquisa no terreno e a observação e registo de como as crianças aprendem, dos conteúdos selecionados e das estratégias propostas para o desenrolar das atividades. A ação apoia-se na confiança e responsabilidade. A reflexão constitui-se como uma operação de análise crítica das observações e discrepâncias, com o objetivo de analisar os esquemas de referência nas práticas do investigador. Nesta fase utilizam-se os instrumentos de registo da observação para que em conjunto com as opiniões dos restantes elementos do processo educativo, as práticas sejam analisadas. Assim, a fase posterior é a avaliação/validação das decisões tomadas, de forma a perceber os seus efeitos e o que deveria ser modificado. Por último, o diálogo com os elementos do processo que permite a partilha de diferentes pontos de vista e interpretações dos resultados obtidos, “a colaboração é a pedra de toque para que um projecto seja bem-sucedido, isto é, tenha qualidade” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82). À luz disto, torna-se importante evidenciar que a ação não deve obedecer a um plano prescritor de regras, pelo contrário, o mesmo deve ser reajustado, sempre que a ação não ocorra como planeado. Tal facto deve constituir-se como reflexão para que obter significado e produzir conhecimentos práticos, contribuindo para a

dinamização do processo de aprendizagem. Após esta reflexão o plano inicial é revisto e inicia-se um novo ciclo através destas experiências reflexivas.

Existem ainda algumas concepções relativas ao processo de investigação-ação que se apresentam como um processo de resolução de um problema emergente da prática. Assim, Whitehead, citado por Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira (2009, p. 370) concebeu um modelo que se situa entre a teoria educativa e o desenvolvimento profissional. Numa primeira fase, o investigador observa, ou seja, sente e experimenta um problema, de seguida reflete sobre o mesmo, ao tentar imaginar uma solução para este, age ao pôr em prática a solução imaginada, avalia os resultados das ações desenvolvidas, modifica as suas práticas, com base nos resultados obtidos e segue novas direções, tendo em conta a experiência anterior (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009, p. 371). Claro está que inerente a todo este ciclo está a reflexão, para que os resultados finais produzam mudança.

Na Prática Pedagógica Supervisionada interagem diferentes atores com valores, intenções e visões sobre o mundo diferentes. Assim, o ciclo de investigação-ação é influenciado por estas interações, visto que cada uma cria expectativas diferentes sobre o processo que quer ver concretizadas. Por si só o contexto influencia as práticas a desenvolver, uma vez deve ser tido em conta no que diz respeito às influências e expectativas depositadas na escola, relativamente à educação de cada criança. A interação entre o par pedagógico e a orientadora cooperante levam à descoberta de outros pontos de vista sobre um mesmo assunto, à negociação das práticas e às finalidades da mesma. Por outro lado, e tal como já foi referido anteriormente, o supervisor contém um papel essencial de orientar as concepções do supervisionado, para que reflita sobre as suas práticas, das suas escolhas e consequências no processo educativo das crianças, com o objetivo de as modificar. Através destes processos os valores e finalidades da formanda modificaram-se no decurso da ação, uma vez que teve implicações a nível pessoal e profissional.

Realça-se ainda a importância dos *feedbacks* neste processo, uma vez que serviu de “puente entre la investigación y la acción” (Goyette & Lessard-Hébert,

1988, p. 188). O mesmo sensibiliza os elementos da ação sobre a sua própria situação e favorece a formulação de soluções possíveis para o problema encontrado. Mercier (1988, p. 189) aprofunda a questão ao afirmar que o *feedback* constitui-se como um método de diagnóstico e de intervenção, cujo objetivo é a modificação de comportamentos e opiniões.

A investigação-ação serve-se de alguns suportes de recolha de dados, cujo intuito é recolher informações realmente relevantes sobre as práticas do observador, nomeadamente os diários. Além disso, o mesmo deve adotar algumas atitudes relevantes para a investigação da prática. Se por um lado necessita de focar a sua atenção no contexto natural da sua prática, formulando questões sobre o que considera importante ter em conta, por outro deve tornar o familiar em estranho, ou seja, “o mais difícil de ver é o que está à frente dos olhos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 85), o que implica olhar no interior do familiar e descobrir o que sustenta as suas rotinas e refletir sobre o que se repete. A utilização de um diário permite registar as notas de campo provenientes da observação, algumas questões emergentes das leituras efetuadas, assim como reflexões sobre as suas práticas. Por outro lado, as ideias iniciais devem ser amadurecidas com o tempo à medida que se intensifica a comunicação com os outros, para que sejam ampliadas e analisadas. Um facto bastante importante e referido por McNiff e Whitehead (2008, p. 315) é o ser-se realista, uma vez que é preciso pensar-se com clareza no que se pretende fazer. Modificar o investigador é mais importante do que querer mudar diretamente o contexto em que se desenrola a ação, pois “as mudanças que o professor conseguir para si mesmo não-de ter impacto nos outros e influenciar os seus contextos de trabalho” (Máximo-Esteves, 2008, p. 86).

Relativamente aos instrumentos de recolha de dados, Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira (2009, p. 373) divide-os em três categorias: técnicas baseadas na observação e sob a perspetiva do investigador, nas quais observa-se diretamente e presencialmente o fenómeno de estudo, destacam-se as notas de campo e os diários; técnicas baseadas na conversação, cuja perspetiva

é dos participantes e implicam ambientes de diálogo e interação, destacando-se neste caso as entrevistas e, por último a análise de documentos, da perspectiva do observador, que baseia-se na pesquisa e leitura de documentos escritos como fontes de informação, como por exemplo as documentações internas do agrupamento. O suporte de recolha destes dados depende do tipo de informação investigada, no entanto podem ser de suporte papel ou digital.

METODOLOGIA DO TRABALHO DE PROJETO

Atualmente a metodologia do trabalho de projeto é bastante abordada na Educação e nos currículos a promover com as crianças. No entanto importa refletir sobre os seus verdadeiros contributos para a Educação Pré-Escolar. Kilpatrick (2007, p. 13) define projeto como “algo lançado para a frente”, ou “um ato sinceramente intencional”. O mesmo atribui ao termo projeto a definição de ato intencional que se torna numa unidade típica da vida meritória, o qual define como uma atividade intencional e não uma deriva, numa sociedade democrática que deveria tornar-se por isso numa unidade de procedimento escolar. Tal conceito é importante na educação para a vida, não só preparar para a vida depois da escola, mas tornar a educação parte da vida de um adulto. Os projetos concretizam a ideia “é fazendo que se aprende fazer” (Kilpatrick, 2007, p. 15).

Sabe-se que esta metodologia pressupõe uma implicação de todos os participantes, envolvendo-os em pesquisas, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados e considerados de interesse para o grupo (Vasconcelos, 2009). O trabalho de projeto dá sentido às aprendizagens efetuadas e envolve as crianças na resolução de problemas reais. O trabalho em grupo e a descoberta de questões através da investigação de soluções para os problemas desenvolve nas crianças algumas competências como o trabalho colaborativo, a decisão negociada, a

atividade metacognitiva e o espírito de iniciativa e criatividade. O trabalho de projeto fomenta a motivação da criança para ser uma *investigadora nata* (Vasconcelos, 2011, p. 7).

A metodologia em questão caracteriza-se pela facilidade de realizar a interdisciplinaridade e pela promoção do desenvolvimento intelectual e complexo para a criança e adulto. Por outro lado e cientes de que independentemente da idade, as crianças conseguem apreender qualquer ciência, ainda que de forma simplificada, importa referir as quatro características congénitas consideradas por Bruner e referidas por Vasconcelos (2011, p. 13): a curiosidade, a procura de competência, a reciprocidade e a narrativa. A curiosidade é uma competência natural das crianças e essencial para descobrirem o mundo. As mesmas tentam adquirir competências dos adultos através da imitação, o que os capacita para os desafios do dia-a-dia. Por outro lado, a reciprocidade permite-lhes responder aos outros e cooperar com os mesmos para atingir objetivos comuns. Por último a narrativa que lhes permite partilhar experiências, significados e conceitos, de forma a integrar diferenças de significado e interpretação. No entanto, para que os objetivos do projeto sejam alcançados, a colaboração da família e da comunidade é essencial, sendo que cabe ao educador estabelecer esta interação pedagógica. Além desta função, compete ao educador explorar fronteiras, ou seja, criar e provocar oportunidades que ligam crianças com pensamentos, objetivos e expectativas diferentes. A promoção dos projetos deve situar-se na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), que segundo Vigotsky (1978) citado por Fino (2001, p. 5):

“é a ideia da existência de uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, definida como a distância que medeia entre o nível actual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade actual de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes”.

Ao atuar nesta Zona de Desenvolvimento Próximo, permite-se às crianças progredirem e complexificarem as suas capacidades intelectuais. Além disso, a implicação das crianças nos projetos torna-as construtoras de si mesmas (Vasconcelos, 2011), uma vez que são as mesmas que colocam questões, resolvem os problemas, buscam sentidos para o mundo e desenvolvem a capacidade de aprender. Estes conceitos levam a esclarecer alguns princípios definidos por Dewey e citados por Vasconcelos (2009). O princípio da intenção implica a compreensão e interesse das crianças na ação para que se torne significativa, o princípio da situação-problema, no qual o pensamento de uma situação problemática tem de ser analisado para encontrar soluções. O princípio da ação pressupõe a razão, a emoção e a sensibilidade para transformar o perceber, o sentir, o agir e o pensar das crianças. Por outro lado, o princípio da real experiência anterior, uma vez que as experiências passadas das crianças servem de base para as novas e o princípio da investigação científica, visto que a ciência constrói-se a partir da pesquisa, assim como as aprendizagens. O princípio da integração realça a importância do estabelecimento de relações entre os envolvidos no projeto, neste caso as crianças, os educadores e a família, o princípio da prova final leva-os a verificar se no final do projeto houve ou não aprendizagem e, por último o princípio da eficácia social, dado que a escola deve promover oportunidades que fortaleçam o comportamento solidário e democrático. Estes princípios permitem perceber as finalidades da realização de um projeto e enfatizam a sua relevância na Educação Pré-Escolar.

De forma sucinta importa referir as quatro fases do processo de elaboração de um projeto. Inicialmente é necessário definir um problema a investigar e partilha-se o que já se sabe sobre o mesmo. Na segunda fase planifica-se e desenvolve-se o trabalho, ou seja, prevê-se possíveis evoluções do projeto e metas a atingir, sendo que na terceira etapa executam-se as ideias através de pesquisas, recolhas de informação, construção de objetos, entre outros, que tornam o jardim-de-infância num laboratório de pesquisa e reflexão. Na última fase os resultados obtidos são divulgados à restante comunidade educativa e

avaliados. Esta avaliação pressupõe a participação das crianças e revela as aprendizagens significativas que as mesmas realizaram, o que mudariam, que outras direções a seguir e novas ideias que surgiram através da partilha de experiências.

Em suma, o trabalho de projeto vê a criança como alguém capaz e competente de descobrir o mundo que o rodeia, resolvendo problemas que retira dessa observação. Além disso, realça a capacidade de cada criança gerir o seu processo de aprendizagem, ainda que com o apoio do adulto. A função do educador é estimular ações pedagógicas que fomentem este gosto por aprender e explorar o mundo, para que todas alcancem o sucesso escolar.

CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Este capítulo destina-se à caracterização da instituição de estágio onde foram desenvolvidas intervenções no contexto da Educação Pré-Escolar. Bronfenbrenner (1996, p. 27) afirma que “the development never takes place in a vacuum; it is always embedded and expressed through behavior in a particular environmental context”. Com base neste pressuposto a formanda caracteriza o contexto de estágio, partindo de um nível macro, comunidade envolvente, para o nível micro, a sala de atividades, na qual a interação pedagógica com o grupo de crianças foi mais frequente. Estas características contextuais influenciaram de forma direta ou indireta, os processos de ensino e de aprendizagem das crianças e do processo de desenvolvimento pessoal e profissional da formanda.

Importa primeiramente enunciar as estratégias de recolha dos dados, que influenciaram o desenvolvimento das ações e que se basearam na metodologia de investigação-ação da Educação. A formanda utilizou algumas estratégias disponíveis por esta metodologia para a recolha de dados relativos ao contexto da instituição de estágio, tanto a nível interno (sala de atividades, organização da instituição, espaços disponíveis, entre outros), como a nível externo (dados da freguesia, informações sobre as famílias, valores defendidos, entre outros). Desta forma, a observação direta e indireta foi um dos principais meios para a recolha destes dados, dado que foi participante ativa, na qual a formanda participou e desempenhou funções suscetíveis de modificar certos aspetos do contexto em questão. Inicialmente, esta observação foi manipulada, uma vez que a formanda foi colocada numa situação que lhe era estranha, contudo acabou por tornar-se natural, com o passar do tempo, visto que integrou-se no grupo e assumiu funções importantes enquanto responsável de educação. Pode-se afirmar que foi molar e molecular, uma vez que dependendo das

situações observava-se o comportamento global dos indivíduos, ao inferir dados sobre o grupo de crianças no seu todo e, noutras situações importava conhecer a criança como um ser individual e, por isso, a observação especificou-se em gestos, interesses, dificuldades, entre outros, demonstrados pelas crianças. Como o interesse era a ação no contexto para modificar de alguma forma a realidade, a observação foi antropológica, o que exigiu a presença prolongada no contexto e a inferência de alguns dados através da indagação. Importa referir que o contexto de estágio era bastante rico a nível de recursos e informações disponíveis relativamente ao que interessava estudar. Desta forma, a formanda utilizou a técnica de análise documental ao retirar dados dos documentos disponíveis na instituição. Não sentiu a necessidade de abordar outras técnicas, como a entrevista ou o questionário, no entanto considera que apesar do que estava exposto seria importante conhecer pela voz da orientadora cooperante as suas conceções de educação, modelos de preferência e currículo que pretende desenvolver nas crianças.

Outra forma de registo das observações bastante útil e utilizado foram as fotografias e vídeos (c.f. anexo II tipo B) que contêm “informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91). Importa referir que por se tratar de um método expositivo da privacidade das crianças e outras pessoas envolvidas, a formanda e o seu par pedagógico tiveram o cuidado de preservar a imagem das crianças ao fotografa-las de costas ou apenas alguns membros do seu corpo, como as mãos.

Na sala 1 do JI da Torrinha a educadora promoveu o uso dos *portfólios*, como forma de documentação dos trabalhos realizados pelas crianças. Tal foi reaproveitado pela formanda ao incentivar o uso do mesmo por parte das crianças aquando à realização de materiais. Contudo, como a formanda não acompanhou as crianças desde o início do ano letivo, visto que o estágio iniciou-se em fevereiro, os *portfólios* constituíram-se como uma “avaliação do sentido e do ritmo de aprendizagem” (Máximo-Esteves, 2008, p. 92) das crianças. Permitiram ainda, perceber a forma da educadora cooperante ensinar e

desenvolver aprendizagens com as crianças e, quais as dificuldades a colmatar junto das mesmas.

COMUNIDADE DE INSERÇÃO DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA

A Escola Básica da Torrinha localiza-se na atual União de Freguesias de Cedofeita, Santo Ildefonso, Sé, Miragaia, São Nicolau e Vitória (Lei n.º 11-A/2013), no concelho do Porto. Assim, as freguesias de Massarelos, Ramalde, Paranhos, Santo Ildefonso e Vitória circundam Cedofeita a oeste, norte, este e sul. Sendo esta freguesia, neste momento uma das maiores do Porto, tem aproximadamente uma área total de 5,43 km². Pela sua proximidade com a cidade do Porto, a sua população tem vindo a crescer, alcançando em 2011 o total de 40 440 habitantes, com uma densidade populacional de 7 447,5/km². Importa referir que os dados estão desatualizados porque os Censos realizam-se de 10 em 10 anos, sendo que o último data o ano de 2011 (Instituto Nacional de Estatística). Apesar de não se saber ao certo quando e como a freguesia de Cedofeita começou a considerar-se como tal, sabe-se que em 1836 já o era.

A instituição de estágio pertence atualmente ao agrupamento Rodrigues de Freitas. A este agrupamento pertencem ainda a EB 2/3 de Miragaia, EB1 de Carlos Alberto, a EB1 da Bandeirinha, a EB1 de S. Nicolau, o JI da Vitória e a EB 2/3 Rodrigues de Freitas, sendo esta última a sede do agrupamento. Ao falar de agrupamento, é importante esclarecer que se trata de uma unidade organizacional com órgãos próprios de administração e gestão, constituído por estabelecimentos de vários níveis de ensino (Decreto-Lei nº 173/2012, artigo 6º, ponto 1). De uma forma geral, não se sabe ao certo quando é que a Escola Básica da Torrinha foi construída, no entanto sabe-se já existia antes do dia 25 de Abril de 1974. Nesta altura, havia um setor destinado para rapazes e outro para raparigas. Além disso, já existiu educação para adultos nesta instituição, assim como o regime noturno. Em 2007 agregou-se ao agrupamento Rodrigues

de Freitas, no entanto anteriormente pertencia ao agrupamento vertical Escola Gomes Teixeira. O agrupamento atual de pertença da EB1/JI constitui-se como um referente para crianças portadora de deficiências visuais e multideficiências, uma vez que possui duas salas devidamente equipadas para as crianças que possuem estas necessidades educativas especiais (uma situada na EB1/JI da Torrinha e a outra na EB 2/3 Rodrigues de Freitas) e localiza-se próximo à Casa de Cedofeita e ao Instituto de Cegos. Esta localização próxima da EB1/JI revela-se favorável para a aprendizagem de valores relativos à aceitação, respeito pela diferença e inclusão. A formanda considera que nesta instituição as crianças estão sensíveis a estas questões e apreciam a promoção de atividades que incluem os grupos de crianças portadoras de deficiências.

MEIO FÍSICO EB1/JI (ESPAÇOS E MATERIAIS)

Focando a atenção na Escola Básica da Torrinha, esta tem duas salas destinadas à Educação Pré-Escolar, situadas no primeiro piso e quinze salas para o 1º Ciclo do Ensino Básico (1ª CEB). Destas quinze salas destinadas ao 1 CEB 7 possuem quadro interativo, o que se torna motivador para os alunos, pela dinâmica que este material oferece. Além disso, através dos quadros interativos é possível criar um vasto leque de materiais para exploração de conteúdos, nomeadamente a partilha de trabalhos, a pesquisa de informações, a avaliação, entre outros. Nesta instituição educativa há uma unidade de apoio à multideficiência (UAM), uma sala de professores e outra de assistentes operacionais, uma biblioteca escolar integrada na Rede Nacional de Bibliotecas Escolares, uma sala de informática e outra sala de atendimento aos encarregados de educação. Além disso dispõe de 168 lugares no refeitório, uma cozinha e uma despensa, contudo os lugares no refeitório são insuficientes para o número de crianças matriculados na instituição, pelo que os horários são alternados. Por outro lado, isto implica apressar as crianças na hora de almoço,

o que não permite o diálogo na hora da refeição. Às condições de higiene e conforto de adultos e crianças, a EB1/JI da Torrinha possui três casas de banho para adultos, duas para as crianças do jardim-de infância, uma em cada sala de atividades, uma casa de banho para os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, duas para as crianças com NEE e dois recreios (um para cada nível de educação). Salienta-se ainda uma sala de arrumos, um gabinete de coordenação, um gabinete de educação especial, um gabinete de apoio educativo e uma horta pedagógica. De acordo com esta análise, é possível afirmar que a Escola Básica da Torrinha está equipada com os recursos necessários, tanto interiores como exteriores, para o bom funcionamento e, que garantem o bem-estar tanto da equipa educativa como das crianças/alunos.

MEIO HUMANO DA EB1/JI (ORGANIZAÇÃO DA EQUIPA EDUCATIVA, DINÂMICA, ROTINAS)

No que diz respeito aos recursos humanos da instituição o organograma da instituição explana todos os responsáveis (c.f. anexo I tipo A). Nas interações pedagógicas observadas pela formanda, não se verificou a distribuição hierárquica entre os coordenadores e os restantes elementos da equipa educativa, visto que todos frequentavam os mesmos espaços e tratavam-se de igual forma. Verificava-se ainda que os professores do 1º CEB nesta instituição não se consideravam superiores às educadoras da Educação Pré-Escolar, pelo contrário solicitavam a sua ajuda para a construção de materiais e promoviam atividades de interação entre ambas salas.

Por outro lado e através do processo de observação neste contexto descrito, importa salientar as características da sala de atividades na qual se desenvolveu a Prática Pedagógica Supervisionada. Não sendo comum em outras instituições educativas, neste jardim de infância e especificamente na sala onde decorreu o estágio, a equipa é constituída por uma educadora responsável e titular de

grupo, duas estagiárias do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, presentes desde fevereiro de 2014, uma assistente técnica responsável pela dinamização das Atividades de Animação e Apoio à Família, uma assistente operacional e uma professora do Ensino Especial, que é responsável durante 1h por dia por cada criança com necessidades educativas especiais. Esta composição da equipa educativa permite um maior acompanhamento das crianças no desenvolvimento das atividades. No entanto por vezes limitam o espaço dado às crianças para conceberem os seus projetos, assim como a sua autonomia em algumas atividades do dia-a-dia, visto que a quantidade de adultos presentes permite a ajuda nas atividades simples que as crianças poderiam realizar autonomamente.

SALA DE ATIVIDADES

Por se tratar de um contexto de Educação Pré-Escolar, os recursos físicos da sala de atividades encontram-se distribuídos pelas diversas áreas de interesse e destacam-se pela sua diversidade e adequabilidade ao grupo de crianças. Deste modo, na área da casinha (c.f. anexo III tipo B) os materiais são variados e essenciais no desenvolvimento do jogo simbólico e dramático. Destaca-se assim o mobiliário à escala das crianças, como as mesas, cadeiras, tábuas de passar a ferro, entre outros, as bonecas, de cor escura e clara, que evitam o racismo e a discriminação e, equipamentos do dia-a-dia de uma casa, como pratos, copos, uma cama, armários, panelas, toalha de mesa, entre outros. Estes materiais supracitados são adequados às atividades que se desenvolvem nesta área e ao grupo de crianças desta sala, são ainda em número suficiente e de acordo com as normas de segurança, resistência e acessibilidade presentes no Despacho Conjunto nº 258/97. No entanto e, de acordo com Hohmann & Weikart (2009), existem materiais igualmente importante e que não existem

neste espaço ou se existem são insuficientes, nos quais destacam-se as roupas, os acessórios e os materiais naturais como as plantas.

Na área dos jogos e construções (c.f. anexo IV tipo B) existem diversos *puzzles*, jogos de associação, de classificação e de memória, blocos lógicos, *tangram*, *polydron*, legos, entre outros. Estes materiais são bastante utilizados pelas crianças e permitem desenvolver na criança diversas capacidades como o raciocínio lógico e lógico-matemático, a motricidade e a criatividade, através da imaginação, do pensamento, do improviso e da descoberta.

Por outro lado, a área da biblioteca (c.f. anexo V tipo B) contém livros de diversas temáticas de interesse para as crianças, nomeadamente os animais, o planeta Terra, as plantas, entre outros. Contudo, salienta-se a escassez de livros considerados de qualidade, segundo os críticos de literatura infantojuvenil. Apesar das crianças terem contacto com estes livros, os mesmos não estão disponíveis para exploração livre, mas para exploração orientada por parte dos adultos, o que pode justificar o pouco interesse das crianças por esta área. Além disso, não se encontram enciclopédias, jornais ou revistas na mesma, o que é igualmente importante para o desenvolvimento das crianças, tanto a nível da linguagem oral e escrita como a nível estético e cultural.

No que diz respeito à área do computador (c.f. anexo VI tipo B), existe apenas um computador a ser utilizado tanto pelas assistentes como pelas crianças. Nesta área as crianças realizam jogos de associação provenientes de um projeto desenvolvido pela Câmara Municipal nos jardins-de-infância, relativamente às profissões. Pela possibilidade de poderem estar duas crianças nesta área, a aprendizagem cooperativa é desenvolvida, porém estas já memorizaram as soluções deste jogo, o que se torna desmotivante ao fim de algum tempo.

Relativamente à área destinada à Expressão Plástica (c.f. anexo VII tipo B), existem diversos materiais disponíveis para as crianças. Destacam-se os diversos tipos de papel (simples, celofane, colorido, entre outros), materiais de pintura (tintas guache, pincéis de diversos tamanho, um cavalete, batas impermeáveis, entre outros), materiais de desenho, de corte e de escritório

(lápis de cor, lápis de cera, tesouras, colas, entre outros), alguns materiais de moldagem (plasticina, barro, pasta de cerâmica, entre outros) e materiais de desperdício (jornais, revistas, rolos de papel higiénico, entre outros). A variedade de recursos disponíveis para as crianças permite afirmar que os mesmos desenvolvem nestas capacidades de criatividade, imaginação e motricidade fina. Contudo, denota-se que estes materiais estão disponíveis na sala de atividades mas nem todos disponíveis para as crianças usarem regularmente, ou seja, alguns materiais como o barro e os papéis coloridos ou celofane estão guardados e não são desenvolvidas atividades que permitam às crianças explorar as potencialidades dos mesmos. Quando as atividades o permitem, a exploração é ocasional, ou seja, ocorre naquele momento e são imediatamente guardados.

A diáde pedagógica, por sua vez, sentiu a necessidade de criar a área das Ciências devido ao elevado interesse das crianças em realizar experiências científicas. Desta forma, esta área contém algumas das experiências realizadas pelas crianças e que podem voltar a realizar, nomeadamente os vulcões, as plantas germinadas pelas crianças e alguns cartazes com registos das experiências (c.f. anexo VIII tipo B)

Além destes materiais, na sala contém ainda, uma manta de acolhimento (c.f. anexo IX tipo B) para momentos de grande grupo, fantoches e alguns instrumentos musicais. De uma forma geral, pode-se afirmar que a sala é constituída por diferentes recursos que influenciam o processo educativo, sendo que a equipa educativa tem a preocupação que os mesmos sejam adequados, resistentes e seguros para que as crianças desenvolvem diversas capacidades.

Posto isto, importa referir que o grupo de crianças é constituído por 23 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 7 anos de idade, sendo que duas destas possuem necessidades educativas especiais. Além disso, 8 crianças frequentam este jardim-de-infância pela primeira vez este ano, o que implica a tomada de estratégias de inclusão por parte da equipa educativa. A nível socioeconómico, verifica-se que a maioria dos pais possui o Ensino Secundário,

sendo que uma grande percentagem obteve o Ensino Superior. Tal facto reflete-se no interesse por parte dos pais em conhecer as atividades e o processo de aprendizagem dos seus educandos, participando ativamente com materiais e sugestões para o desenvolvimento destas. Salienta-se ainda alguns hábitos da rotina das crianças nomeadamente o lanche, visto que a maioria das crianças leva fruta, devido a uma ação de sensibilização relativamente à alimentação saudável. Por outro lado, algumas crianças deitam-se após as 22h o que se reflete no estado de sonolência ao longo do dia e na atenção e motivação das mesmas ao longo das atividades.

Por sua vez, o tempo neste contexto organiza-se por diversas rotinas: atividades de animação e apoio à família (AAAF), das 8h30m até às 9h e das 15h30m às 18h30m, das 9h às 9h15m a equipa educativa recebe as crianças que não aderiram às AAAF. O restante tempo letivo divide-se entre momentos de conversação em grande grupo, na qual as crianças partilham algumas experiências e interesses de atividades a explorar, momentos de pequeno grupo e individual, nos quais cada criança desenvolve atividades de acordo com os seus interesses e necessidades e momentos de higiene pessoal e lanches, que ocorrem na sala de atividades. Às quartas-feiras as crianças participam na hora do conto (c.f. anexo X tipo B), dinamizada pelo agrupamento, na qual uma antiga professora do agrupamento explora uma história com as duas salas do pré-escolar. Por sua vez, às quintas-feiras as equipas educativas desta sala de atividades e da sala da UAM (c.f. anexo XI tipo B) dinamizam atividades de inclusão para as crianças com necessidades educativas especiais e de promoção do respeito pela diferença.

PERSPETIVAS DE EDUCAÇÃO DO AGRUPAMENTO E DA EB1/JI

Existem alguns documentos orientadores da instituição de ensino, nomeadamente o projeto educativo e o projeto curricular, que orientam as

práticas desenvolvidas neste contexto, porém torna-se importante esclarecer a inexistência de ambos os documentos, visto que a instituição encontra-se em constante reorganização relativamente ao Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas. Contudo, relativamente ao Projeto Educativo do Agrupamento, sabe-se que terá consonância com o Plano Anual de Atividades (c.f. anexo XII tipo B) e com a legislação legalmente instituída. Desta forma, os valores privilegiados relacionam-se com a área da Formação Pessoal e Social, visando a plena inserção da criança como cidadã “autónoma, livre e solidária” (ME/D.E.B, 1997, p. 15), mais concretamente o respeito pelo outro e pelo meio ambiente, espírito de cooperação e entreaajuda, solidariedade, responsabilidade, partilha, entre outros. O principal objetivo é a contribuição para a melhoria do sucesso escolar e educativo. Por sua vez, não existe nenhuma informação relativa ao Projeto Curricular do Agrupamento, por isso, citar-se-á o Projeto Curricular de Grupo, no qual o principal objetivo é dar a oportunidade à criança de construir os seus próprios conhecimentos. Assim, este tem por base um interesse evidenciado por algumas crianças relativamente aos seres vivos do Mundo, progredindo posteriormente para a exploração dos diversos continentes. Tal como o Projeto Educativo, o Projeto Curricular de Grupo enfatiza alguns valores relacionados com a área da Formação Pessoal e Social.

De uma maneira geral, a instituição valoriza o processo de aprendizagem das crianças, disponibilizando uma equipa educativa capaz de dar resposta às dificuldades evidenciadas. Através do processo de observação verifica-se que o grupo de crianças, de uma forma geral, tem um nível de desenvolvimento bastante elevado, o que se traduz no grau de exigência e de complexidade que esperam das atividades propostas pela equipa educativa. As suas dificuldades prendem-se com aspetos específicos de atitudes comportamentais e de algumas dificuldade na área da Expressão e Comunicação, caraterísticos do grau de desenvolvimento das crianças, porém isto será explorado no capítulo seguinte.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

A Prática Pedagógica Supervisionada permite aos mestrandos aprender uma nova profissão, ou seja, iniciar-se nas suas convenções, dificuldades, saberes específicos, exigências, esquemas de pensamento e ação, entre outros. Como tal, na mesma pretende-se a “verificação de alternativas possíveis para agir em situação” (Alarcão, 1996, p. 20), ressaltando a importância da reflexão e da experimentação neste processo educativo. Assim, neste capítulo pretende-se explicitar algumas das práticas realizadas e que tiveram impacto no desenvolvimento do perfil profissional da formanda. Para tal, a reflexão, a indagação e a constante reformulação das práticas constituíram-se essenciais para a melhoria das ações. A investigação das suas práticas permitiu à formanda reconhecer o que fez e o que ainda não domina enquanto saber na ação, orientando-a para a construção e compreensão de si mesma enquanto profissional.

A reflexão foi um dos elementos mais importantes neste processo de formação, pois permitiu olhar intencionalmente para as situações que surgiam, para os problemas, que por vezes não eram percebidos pela formanda, e construir soluções para cada caso, verificando a sua validade. Neste sentido, a prática docente foi encarada como uma forma de experimentação e reflexão para dar respostas às questões novas que surgiam no contexto. A reflexão assumiu três momentos ao longo do desenrolar das atividades. Por um lado, formanda, o seu par pedagógico e a orientadora cooperante refletiam sobre as necessidades e interesses evidenciados nas crianças evidenciados, para planificar as ações futuras. Por outro lado, a formanda analisou a importância da reflexão na ação, uma vez que se torna essencial, em algumas situações, o distanciamento e a reformulação do que se está a fazer que, por alguma razão não está a motivar o grupo de crianças. No entanto, importa realçar a

dificuldade em efetuar este tipo de reflexão devido à tentativa de seguir a planificação e, a preocupação em tornar as práticas flexíveis às necessidades que surgem no momento da ação. Num momento posterior, a reflexão sobre a ação permitiu a análise do que foi realizado, permitindo olhar de forma diferente para a ação e encontrar soluções e outras formas de a desenvolver. Esta reflexão por vezes era realizada juntamente com o par pedagógico, a orientadora cooperante e a supervisora. Contudo e, este momento enquadrava-se neste tipo de reflexão, a reflexão sobre a reflexão na ação “ajuda a determinar as nossas ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções” (Alarcão, 1996, p. 19). A par da reflexão esteve presente a observação sistemática e intencional, e a definição de estratégias e atividades concretizadas segundo a metodologia investigação-ação.

A observação do educador é o seu principal meio de conhecer a criança, portanto deverá ser uma fonte de regulação, de avaliação diagnóstico e de formação (Estrela & Estrela, 1978). A mesma constitui-se neste processo de formação como base de planeamento e avaliação das atividades desenvolvidas, fundamentando-as. Desta forma, a observação foi a primeira etapa de todas as ações realizadas e visou a recolha sistemática de informação pertinente para as atividades pedagógicas.

Enquanto observadora a formanda posicionou-se numa situação de *co territorialidade* (Dias, 2009, p. 177), isto é, observou as situações como participante, integrada emocional e racionalmente nas situações do dia-a-dia. Tal providencia a compreensão dos processos lógicos que estão na origem dos comportamentos e permite a consciencialização crítica tanto do observador como dos restantes elementos da situação. Por se tratar de uma observação inserida na Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, o objetivo principal foi a avaliação das situações para intervir pedagogicamente, tanto a nível das necessidades e interesses das crianças, como das práticas da formanda.

O processo de observação permitiu realizar a síntese entre a teoria e a prática, condição fulcral para a investigação-ação. Além disso, permitiu ao

observador situar-se criticamente face aos modelos existentes e anteriormente analisados, recolher objetivamente informações, organizá-la e interpretá-la, questionar, verificar soluções e ser sensível às reações das crianças. Importa referir que enquanto processo que se aprende e apreende, a observação da formanda apurou-se durante o desenrolar do estágio, no entanto está ciente que tem um longo percurso a percorrer para a progressivamente melhorar esta competência.

Os dados observados permitiram a conceção das planificações, das narrativas colaborativas e individuais e eram registados no diário individual. Relativamente ao último, trata-se de registos descritivos sobre o que ocorre na sala de atividades e têm a forma de notas de campo, observações estruturadas e registos de incidentes críticos (Máximo-Esteves, 2008). O diário deve conter os detalhes e a reprodução exata do que acontece. Neste sentido, a formanda considera não ter explorado o diário em todas as suas potencialidades, visto que “o diário representa o lado mais pessoal do trabalho de campo, uma vez que inclui os sentimentos, as emoções e as reações a tudo o que rodeia o professor-investigador” (Máximo-Esteves, 2008, p. 89). O diário da formanda (c.f. anexo XIII tipo B) tornou-se meramente descritivo e não registos reflexivos da sua prática. Sendo este um dos instrumentos usados pela investigação-ação, este é um veículo que permite a melhora do desempenho profissional docente e a construção do conhecimento público sobre a intimidade de um educador, pois tal como Cochran-Smith & Lytle (2002) citados por Máximo-Esteves (2008) referem, os diários são “como portas abertas para o interior da sala de aula”, através do qual os leitores compreendem o que se passa na sala através do olhar, vozes e modos narrativos dos educadores.

Por outro lado, as narrativas de reflexão constituíram-se um instrumento de análise e reflexão das práticas desenvolvidas pela formanda. As narrativas individuais (c.f. anexo II tipo A), ainda que em pouco número, permitiram avaliar, segundo o quadro teórico e legal o rumo das práticas da formanda, de forma a modifica-las e a torna-las adequadas ao contexto em questão. Por sua vez, as narrativas colaborativas (c.f. anexo III tipo A) permitiram a interação

reflexiva entre a formanda, o seu par pedagógico e a orientadora cooperante, assim como integrar o *feedback* da supervisora. Enquanto instrumento de investigação-ação, estas narrativas permitiram “compreender o modo como o próprio e o outro pensam e interpretam a experiência vivida pela reflexão partilhada, bem como desenvolver formas de indagação sobre a acção que favoreçam a reflexividade e a colaboração na construção de saberes profissionais de cariz emancipatório” (Ribeiro & Moreira, 2007, p. 43). Desta forma, a reflexão tornou-se (auto) formação e (re) construção identitária, o que possibilita a melhora das representações que os sujeitos constroem sobre si no seu processo de formação (Ribeiro, 2011).

Sustentando-se nestas estratégias formativas, o processo de investigação-ação revelou-se como importante para o desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem das crianças e na formação profissional da autora deste relatório, uma vez que foi possível adaptar as práticas às necessidades e interesses evidenciados pela observação. Não era possível a evidência das necessidades das crianças sem o conhecimento das Orientações Curriculares e outros quadros legais que regem a Educação Pré-Escolar, anteriormente referidos. Além disso, tornou-se essencial recolher um conjunto de informações relativas às crianças, famílias e comunidade envolvente, para adequar as práticas às expectativas dos mesmos em relação à educação das crianças. Esta fase revelou-se fundamental, pois, a cultura, o meio em que a criança está inserida e as interações que esta estabelece, influenciam de forma decisiva os seus comportamentos e a sua aprendizagem (Bruner, 2000; Portugal, 1992; Vigotsky, 1999). Não saber nada socialmente sobre os alunos é um erro pedagógico, que segundo Brookfield (1998), citado por Day (2004, p. 149) “não pensar que aspectos são importantes é desrespeitoso”. Assim, durante as observações verificou-se a necessidade de promover a criatividade e a autonomia das crianças, fomentando o desenvolvimento de indivíduos mais sensíveis e permitindo-lhes ver o mundo com outros olhos (Coletto, 2010).

Desta forma, as planificações (c.f. anexo IV tipo A) incidiram nas necessidades evidenciadas pelo grupo, de modo a “converter uma ideia ou um

propósito num curso de acção” (Zabalza, 2001, p. 47). No entanto, o olhar da formanda começou a centrar-se nas características pessoais de cada criança, à medida que alcançava maior confiança das mesmas, de forma a promover a diferenciação pedagógica, ou seja, “fazer uma gestão curricular que tenha presente que os alunos não aprendem todos do mesmo modo, nem as suas dificuldades são as mesmas” (Santos, 2009, p. 54). Tal facto complexificou e detalhou as planificações semanais, o que permitiu uma acção mais consciente e adequada ao grupo de crianças em questão, para ajudar as crianças a “crescer, na justiça e na autenticidade” (Tavares, 1995, p. 40) e, para a autora deste relatório formar-se “para educar e educar-se a fim de vir a ser, de tornar-se um bom profissional da educação” (Tavares, 1995, p. 40). Importa referir que os *feedbacks* fornecidos pela supervisora permitiram alcançar com maior sucesso esta visão de diferenciação pedagógica e de planificação respeitando esse princípio orientador. Inicialmente, as planificações eram construídas em tríade, juntamente com a orientadora cooperante, porém com o passar do tempo a mesma foi progressivamente responsabilizando a formanda e ao seu par pedagógico por esta acção, ou seja, pelo planeamento e responsabilização dos três dias em que estavam no contexto, o que permitiu um maior desenvolvimento destas competências profissionais.

Por outro lado, para as atividades que eram observadas pela supervisora eram realizados guiões de pré-observação (c.f. anexo V tipo A) coletivos, no início das ações e, posteriormente individuais. Os mesmos revelaram-se bastante úteis, na medida em que levavam a prever o que poderia acontecer e como colmatar as dificuldades que poderiam surgir, organizar o desenrolar da própria acção, potenciando a reflexão antes da acção. Outro aspeto bastante positivo na realização dos guiões de pré-observação era o espaço fornecido à formanda para expressar sobre o que gostaria que fosse observada, pela supervisora, sendo que o *feedback* incidia sobre esses aspetos. Isto revelou-se fundamental para a formanda evoluir e desenvolver as suas práticas, de modo a adequá-las a um perfil profissional desejado.

REFLEXÃO EM TORNO DE SITUAÇÕES DESENVOLVIDAS EM SITUAÇÕES DE ESTÁGIO

Concretizando esta linha de reflexão, a formanda considerou importante explorar um dos projetos desenvolvidos com as crianças, durante o período de estágio, de forma a explicitar a metodologia de investigação-ação nas suas práticas, projeto esse posteriormente intitulado pelas crianças como “Reino das Flores”.

Assim, as crianças evidenciaram algumas necessidades que se repetiam semana após semana e que, como tal, necessitaram de ser refletidas. Dentro das várias necessidades, a formanda destaca a falta de criatividade e de autonomia, além da estranheza em utilizar materiais não convencionais na realização de trabalhos. Para este problema era necessária a resposta à questão “porque é assim?”. Após algumas reflexões entre a díade pedagógica e com a orientadora cooperante e a supervisora, a formanda chegou à conclusão de que os adultos não estavam a deixar as crianças desenvolver estas competências. Como já foi referido, a sala continha cinco adultos que facilitavam os processos de aprendizagem das crianças, ao ajudá-las nas mínimas coisas como descascar uma banana, retirar a tampa da cola ou recortar algum material que considerassem que necessitava de mais precisão motora. Esta explicação do problema ia ao encontro do porquê da carência de criatividade e autonomia, visto que os adultos davam sempre o seu toque ao trabalho realizado pelas crianças e, muitas vezes, estas não tinham sequer opinião de escolha. Elliott (2000) opina sobre este ponto ao revelar ser essencial para as crianças desfrutarem da liberdade de expressarem os seus pontos de vista relativamente aos atos humanos e situações sociais. O desejável seria permitir em todas as situações a experimentação, a tentativa e o erro, assim como a conquista e o sucesso. Denota-se ainda que esta situação ocorria principalmente em atividades nas quais as auxiliares ajudavam na conceção junto das crianças.

Desta forma, a formanda propôs a realização de uma atividade tendo em conta esta necessidade e, que fomentasse a atenção em outros momentos para estes problemas e, que por outro lado, respeitasse os interesses do grupo em geral que gostava de conhecer os seres vivos, mais concretamente os animais, mas que já havia sido tratado em projetos anteriores. O intuito principal era modificar as práticas que se realizavam, através da reconstrução, da reformulação e da integração de novas práticas.

Assim, como forma de orientar as crianças para outras áreas do Conhecimento do Mundo, nomeadamente alguns aspetos da Botânica, como as condições necessárias para a sobrevivência das plantas e os seus contributos para o ser humano, a formanda partiu de um interesse das crianças, a criação de um leque para a Exposição das Camélias (c.f. anexo XIV tipo B), que continha estas flores japonesas. Através de uma conversa em grande grupo a formanda indagou com as crianças sobre o Japão, orientando-as para as questões estéticas inerentes à cultura japonesa, nomeadamente o cuidado e a preservação da natureza. Esta constitui-se com um momento importante pois “é necessário um espaço para o desenvolvimento pessoal e social por meio de vivência e posse do conhecimento artístico e estético” da criança (Coletto, 2010, p. 138). Nesta mesma perspetiva de refletir sobre alguns aspetos da cultura japonesa com as crianças, a formanda considerou desenvolver uma atividade cujo eixo principal seria a Educação Artística, uma vez que “a Educação Artística é um meio para promover a integração social e cultural e, em particular, para evitar a exclusão social de minorias culturais” (UNESCO, 2006, p. 16). Como tal, as metodologias utilizadas para que as aprendizagens sejam significativas devem pensar na arte como algo com significação cultural, com práticas sociais e relações de poder implicadas. Estas relações devem permitir diferentes formas de ver, imaginar e produzir representações. De uma outra forma, a Educação Artística deverá permitir o confronto de opiniões baseadas nas experiências de cada criança e a perceção de que atuamos no mundo consoante os nossos pensamentos. Citando Hernández (2001) a Educação Artística é assim um campo de saberes que permite “conectar e relacionar para

compreender e aprender, ao transferir o universo visual de fora da escola (...) como aprendizagem de estratégias para descodificar, reinterpretar e transformar a escola.”

A atividade consistia assim, na decomposição dos elementos principais de algumas flores provenientes do Japão, mais concretamente, dissecar as folhas, pétalas, sépalas, entre outros. Posteriormente, propôs-se às crianças usarem essas partes constituintes para criar personagens ou animais, usando o recorte, a colagem e a montagem de diferentes flores e partes de cada flor (c.f. anexo XV tipo B). De salientar que a atividade foi realizada em pequenos grupos, pois o tempo de trabalho em pequenos grupos “proporciona às crianças ocasiões para usarem materiais, fazerem experiências com eles, falarem sobre as suas descobertas e solucionarem problemas que encontram” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 371). Importa referir que devido à complexidade e ao facto de ser a primeira vez que as crianças manipulavam e brincavam com estes materiais, antes de iniciar a atividade propriamente dita, a formanda apresentou algumas fotografias de personagens que criou e explicou como fez cada pormenor, tal como refere Piaget, na idade pré-escolar, “as crianças tornam-se gradualmente mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico” (Papalia, 2001, p. 312). Além disso, este momento inicial foi importante para as crianças porque as mesmas “não têm um conhecimento global e geral da realidade, mas um conhecimento de aspectos da realidade, com os quais tiveram a possibilidade de entrar em contacto ao longo da vida” (Coll, *et al.*, 1999, p. 60), sendo que o contacto com algo já construído permitiu-lhes concretizar aquilo que lhes era requerido.

O objetivo principal desta atividade foi o de desenvolver a autonomia e a criatividade das crianças. No entanto, não foi totalmente cumprido. Por um lado, porque não permitido às crianças a utilização cola líquida nos seus trabalhos e, portanto não exploraram livremente o material, visto que necessitavam do auxílio do adulto para efetuar as colagens. Por outro lado, algumas crianças com mais necessidade de imaginação e criação requeriam o auxílio do adulto para todos os processos, até o de experimentar e explorar as

potencialidades do material. Tal como referem as OCEPE as situações educativas implicam um forte envolvimento da criança que se traduz no prazer e no desejo de explorar e de realizar um trabalho, para se considerarem como tal. Claro está que a meio da atividade o apoio a estas crianças teve de ser individualizado de forma a incentivá-las para explorar o material. O problema inicial da cola foi colmatado um pouco devido a esta situação de prestação de ajuda individual, mas também porque a mestranda considerou que nesta atividade era essencial permitir o uso pleno dos materiais desde que as crianças fossem responsáveis no seu uso, “reflectimos no decurso da própria acção, sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento, e reformulamos o que estamos a fazer enquanto estamos a realizá-lo” (Alarcão, 1996, p. 18). Durante todo o processo as etapas das crianças foram registadas assim como o produto final, de forma a partilharem posteriormente as suas produções.

Esta partilha constitui-se como uma avaliação do processo experienciado pelas crianças. Partilharam as suas conceções e explicaram o processo que desenvolveram até chegar ao produto final, pois ao “debater as próprias opiniões ou compará-las com as dos outros” (Coll, *et al.*, 1999, p.107) aprendem novas possibilidades de realização das atividades. Além disso, nomearam a sua personagem e explicaram algumas das suas características psicológicas, porém salienta-se o facto de nenhuma criança conseguir atribuir uma personalidade às suas personagens e, em muitos casos os nomes eram os mesmos.

Posteriormente, as crianças avaliaram a atividade ao divulgarem se gostaram ou não da mesma, ao que todos responderam afirmativamente e só mudariam aspetos relacionados com a construção das personagens. Tal implicou fomentar a reflexão das crianças sobre as experiências, bem como o espírito crítico. Enquanto adulto promotor da atividade, a formanda avalia o facto de não se ter cumprido os objetivos iniciais propostos para a realização da mesma. Apesar da autonomia dada às crianças, esta não foi suficiente em aspetos simples de uso comum, como é o caso do uso da cola. No entanto, relativamente à criatividade proposta às crianças, a formanda considera que

houve uma evolução, visto que todas conseguiram criar uma personagem ao seu gosto, o que se traduziu em vinte e três personagens diferentes, ainda que em alguns aspetos com algumas semelhanças. As crianças com maior dificuldade conseguiram construir uma personagem, uma vez que o apoio da formanda teve por base a estimulação da criança, o acreditar que era capaz e a experimentação para obtenção do sucesso. Este apoio não se traduziu no fazer pela criança mas em mostrar-lhe possibilidades de ação, com perguntas como “que parte do corpo te parece esta folha?”, “o que poderias fazer com esta pétala?” ou “onde pensas que isto fica melhor?”.

O interesse das crianças nesta atividade foi tal que motivou a construção de um projeto, ou seja, à planificação de ações norteadas pelas curiosidades manifestadas. Uma das crianças sugeriu a criação de fantoches a partir das personagens criadas, elaborando para isso uma história. Outra criança sugeriu a utilização das personagens construídas a partir das flores na criação de um quadro para o dia da mãe, pelo que a maioria ficou interessada. Ambas as atividades propostas eram exequíveis, uma vez que para os fantoches precisavam das fotografias e para o quadro das flores em si. Para a formanda este facto tornou-se importante pois pode planificar “a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo” (Decreto-Lei nº 241/2001).

Relativamente ao quadro para o dia da mãe, surgiu de uma sugestão de uma das crianças da sala e, posteriormente votou-se em grande grupo sobre quais ideias iriam ser realizadas para a prenda do dia da mãe, pelo que a maioria optou pelo quadro e, os restantes ao visualizar a sua execução também o quiseram realizar. Para a sua realização procedeu-se a uma das etapas constituintes de um herbário, a secagem das flores. Para tal utilizou-se resmas de papel e cada criança etiquetou a sua personagem, visto que todas conseguiam escrever o seu nome. A realização dos quadros teve em conta a reflexão anterior, relativamente à autonomia das crianças e, dessa forma foi

dada liberdade à criança de utilizar todos os materiais que necessitava, incluído colas, tesouras, telas, tintas, entre outros e cada uma criou o quadro de acordo com a sua imaginação.

Por sua vez, a construção da história e dos fantoches não foi um processo tão simples. Por um lado, devido à inexperiência da formanda relativamente à invenção de histórias, por outro, à necessidade de desenvolver a motricidade fina das crianças dificultou o processo de construção dos fantoches, como as mesmas imaginaram. No entanto importa explicar a atividade no seu todo e consolidar estas dificuldades. Em grande grupo, a formanda e as crianças concluíram que necessitavam de escolher algumas personagens dentro do vasto número que tinham para criar a história. Tal afirmação refere-se à dificuldade em criar uma história com todas as personagens e ao facto de que algumas estavam repetidas. Deste modo, através de processos democráticos e de negociação as personagens começaram a ser escolhidas. No entanto, a estratégia da formanda em realizar os processos de negociação na manta de atividades não foi a mais eficaz, uma vez que as crianças não tinham acesso a todas as personagens, para comparar e escolher as que preferiam. Como tal, a educadora cooperante sugeriu realizar a votação nas mesas da sala de atividades, pois dessa forma era possível distribuir as fotografias pelas mesas. Esta estratégia melhorou a atenção das crianças e levou-as à concentração na atividade que se propuseram a realizar.

Após a escolha das personagens era necessário criar a história, a qual a formanda presumiu através de inferências da educadora cooperante ser algo que as crianças estavam habituadas a realizar, visto que já tinham criado duas histórias anteriormente. A respeito da narrativa, Siegel (1999) afirma que por volta do terceiro ano de vida emerge uma função narrativa que possibilita a criação de histórias relativas a acontecimentos que a criança vivencia, na tentativa de lhes dar algum sentido, sendo que, entre os 4 e os 5 anos de idade, a criança atinge o domínio das estruturas linguísticas de base que permitem construir histórias (Reilly, Bates, & Marchman, 1998). Além disso, “ao escutar histórias contadas pelos outros, e ao narrar com o auxílio dos outros e para os

outros, a criança constitui-se como narradora, organizando e avaliando sua experiência, e compartilhando e negociando significados” (Smith, Bordini, Sperb, 2009, p. 182).

No entanto, tal como já foi referido, a formanda nunca observou este processo de construção, o que a levou a querer das crianças algo que não conseguiam, ou seja, a passar do abstrato para o concreto. Após nova intervenção da educadora cooperante, a formanda compreendeu que necessitava de auxiliar as crianças nesta produção, ao fornecer-lhes pistas e questionando-as sobre quais os passos seguintes. Indagações como: “onde mora a princesa?”, “com quem é que ela se encontrou?”, “o que estava a rainha a fazer antes de vir à janela?”, entre outras, como Lemos (2004) refere, a interpretação do adulto tem simultaneamente um efeito de ressignificação, mas também de restrição dos fragmentos da fala infantil a uma forma compreensível.

De notar ainda, que muitas das representações narradas pelas crianças na construção da história, iam ao encontro da sua realidade quotidiana, como por exemplo a forma como se relacionam com cada pessoa em específico, a valorização da amizade e da solidariedade, como princípios básicos para uma vida em sociedade, entre outros.

Por sua vez, os fantoches foram construídos em pequeno grupo, no qual as crianças recortaram as fotografias escolhidas, colaram numa cartolina para ficar resistente e, colaram um pau de madeira, como suporte dos fantoches, através de papel de encadernar. Devido à dificuldade de encadernação que o papel de encadernar acarta, a formanda teve de auxiliar as crianças neste processo. Contudo, com a manipulação dos materiais, a formanda observou que estes não estavam resistentes o suficiente para a utilização das crianças, visto que o papel de encadernar começou a descolar. Desta forma, teve de colar todas as partes descoladas e delimitá-las com fita-cola, uma vez que poderia estragar as imagens aos retirar o papel em questão. A partir desta situação, a mestranda refletiu sobre a importância de fornecer às crianças materiais

variados, funcionais, com durabilidade, segurança e valor estético (ME / D.E.B, 1997, p. 38).

Este projeto pelo seu caráter entusiasmante e pela envolvimento das crianças em toda a sua concepção foi escolhido pelas crianças, em momento de grande grupo para apresentar aos pais no final do ano, através de um teatro de fantoches. O mesmo confere atributos imaginados aos fantoches em situações de interação, o que estimula à capacidade de recriar ou inventar personagens e de desenvolver situações (Gomes & Rolla, 2003, pp. 54 e 55).

Salienta-se o processo comunicacional entre o JI e a família de forma a conhecer os processos de desenvolvimento das crianças. Além disso, as famílias requerem dos educadores a resposta às expectativas depositadas na escola, relativamente ao desenvolvimento dos seus educandos. Neste sentido, este projeto constitui-se como uma surpresa para os pais, visto as atividades desenvolvidas foram da sua autoria e revelaram-se bastante complexas, o que contribuiu para o desenvolvimento das capacidades de cada criança.

De uma maneira geral, este foi um dos exemplos no qual a metodologia de investigação-ação contribui para a modificação das práticas de um profissional de educação, uma vez que o leva a refletir nas suas ações, no como as realiza, como seriam espectáveis e, de que forma as modificar. Além disso, um professor reflexivo ao modificar as suas práticas contribui para desenvolver as competências das crianças e, torna-las cidadãos plenos, críticos e reflexivos.

Por outro lado, nas restantes das etapas da investigação-ação a formanda também efetuou diversas aprendizagens. Por um lado, tornou o seu olhar mais atento e focado em cada criança e nas evidências por elas demonstradas como forma de planificar ações passíveis de desenvolver competências nas mesmas. Por outro, a planificação e a forma de planificar modificou-se ao longo do desenrolar das ações, centrando-se cada vez mais nas particularidades de cada criança e na forma de dar respostas a cada uma delas, correspondendo às suas expectativas. As ações tornaram-se, por sua vez, progressivamente mais constantes, seguras e correspondentes ao perfil requerido para um profissional de educação, ainda que neste sentido a formanda evidencie algumas

competências a desenvolver. As ações tiveram ainda em conta estratégias de diferenciação que ao longo do tempo se desenvolveram e tornaram-se visíveis.

REFLEXÃO FINAL

A Prática Pedagógica Supervisionada pode caracterizar-se como “uma formação profissional de natureza reflexiva e indagatória, assente na contínua reformulação do saber-fazer intencional e conseqüentemente, favorece a compreensão da complexidade da prática profissional” (Ribeiro & Moreira, 2007, p. 44). Desta forma é possível afirmar que se constituiu para a formanda como um contributo para o desenvolvimento de competências profissionais, sociais e pessoais. Importa nesta reflexão final explicitar essas competências, identificando a sua importância e contributos no futuro profissional da mestranda, sendo que desta forma, torna-se como um espaço de excelência para a tomada de consciência de todo o percurso desenvolvido, implicando uma reflexão sobre as aprendizagens efetuadas.

O conceito de reflexão, tal como se verifica nos capítulos anteriores, esteve presente ao longo de toda a Prática Pedagógica Supervisionada, assim como do presente relatório de estágio. De facto, a mesma permitiu obter informações sobre as ações, as razões para essas ações, as conseqüências destas e como modificá-las (Oliveira, *et al.*, 2002). No entanto, apesar de todo o percurso incidir em algum aspeto na reflexão, esta foi um dos momentos presentes na metodologia de investigação-ação, que se constituiu como base para este percurso de aprendizagem, visto que é transversal a todas as etapas do processo de investigação-ação. Pode-se afirmar que a reflexão é uma exigência da investigação-ação, visto que ser professor investigador é “ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, 2001, p. 6). A envolvimento no processo investigativo permitiu a consciencialização da formanda enquanto profissional de educação, integrando os dados investigativos nas ações futuras.

Ora, o contributo fornecido pelas características do contexto de Educação Pré-Escolar foram uma mais-valia para o desenvolvimento das competências

peçoais e profissionais, assim como a conceção de conceito de criança e de educação. Tal como já foi referido, os envolvidos no contexto, mais concretamente a educadora cooperante e o grupo de crianças, tornavam-no rico, na medida em que as experiências do dia-a-dia correspondia ao pretendido pelos documentos orientadores e, por isso, permitiram compreender como os pôr em prática, numa sala de atividades de uma escola pública.

Importa então referir que competências foram desenvolvidas ao longo deste processo de Prática Pedagógica Supervisionada. Como já foi abordado no capítulo 3, a primeira etapa das ações foi a observação sistemática do grupo de crianças em questão.

A observação foi algo presente ao longo de todo o estágio, tal como já foi referido, porém a formanda considera que tem um longo percurso a percorrer neste sentido. Observar as suas práticas é algo que requer um olhar crítico e reflexivo sobre as ações que desenvolve, sendo que a formanda considera que, em muitos casos, necessitava do olhar dos outros para aferir sobre as suas práticas, nomeadamente nas reuniões entre a tríade de formação e com a supervisora institucional.

A formanda necessitava de conhecer as crianças e os contextos que influenciaram o processo educativo. Como tal, foram utilizadas diversas estratégias além observação, como a leitura, análise e reformulação do Projeto Curricular de Grupo. A construção e reformulação de um PCG foi uma experiência nova para a formanda, uma vez que apesar de ter tido conhecimento deste documento em momento de práticas anteriores, nunca teve de o reformular, pelo que numa situação profissional não o iria saber fazer. Além disso, o mesmo constitui-se como orientador das práticas da díade pedagógica, na medida em que ao delinear estratégias e objetivos de ação, as práticas tornaram-se coerentes com as necessidades e interesses das crianças.

Outra etapa da investigação-ação foi a planificação, a qual a formanda considera ter realizado bastantes aprendizagens significativas, tanto na forma de construir uma planificação coerente com a observação, como no refletir nas

ações a realizar de forma a tornarem-se interessantes e motivadoras para as crianças. Deste modo, a formanda considera ter evoluído bastante na articulação entre a teoria e a prática, na medida em que inicialmente apesar de considerar a planificação flexível, as suas práticas não o refletiam. Com os momentos de reflexão e, com as sugestões das crianças, a formanda progrediu neste aspeto ao integrar várias ações não planificadas, mas que se constituíam como momentos de aprendizagem significativas para as crianças, como é o caso da atividade da mistura de cores primárias para obtenção das restantes cores, proveniente da leitura do álbum “O Pequeno Azul e o Pequeno Amarelo” de Leo Lionni.

Relativamente à planificação, importa referir que a “a educação não consiste em transmitir ao aluno o saber acumulado pelo mestre; deve antes levá-lo a ser capaz de encontrar por si próprio o alimento que mais lhe convenha” (Guedes, 2004, p. 2965), o que levou ao trabalho na Zona de Desenvolvimento Próximo das crianças, de forma a superar os seus limites e alcançando novos níveis de desenvolvimento. Neste sentido a diferenciação pedagógica assumiu particular destaque, apesar de inicialmente prender-se às duas crianças com NEE, a formanda compreendeu que foi necessário delinear estratégias tendo em conta cada criança, visto que são todas diferentes e só ao diferenciar é que obtêm sucesso, de acordo com as capacidades de cada uma. Tal significa que os resultados obtidos e sucessos alcançados variaram consoante cada criança, pelo que não poderíamos esperar que todas alcançassem os mesmos resultados, o que se traduz numa visão inclusiva e equitativa da educação.

No plano da ação, a formanda desenvolveu diversas capacidades pessoais principalmente e que se tornaram cruciais para o desenvolvimento das capacidades profissionais. Inicialmente a formanda adotou uma atitude passiva em relação à prática, demonstrada através da forma como comunicava com as crianças e nos estímulos que lhes fornecia. No entanto, após reflexão com a supervisora e com a tríade, a mestranda compreendeu a importância do *feedback*, do estímulo como forma de motivação para a atividade, sobre o como projetar a voz para tornar-se audível e a importância da autonomia

possibilitada à criança. Este facto levou à melhoria das suas práticas, ao seu bem-estar e das crianças, que se tornaram progressivamente mais confiantes na formanda enquanto profissional de educação.

Ainda no plano da ação, a mestranda salienta as aprendizagens efetuadas em relação à organização do espaço e gestão do grupo. Esta dimensão assume particular importância, uma vez que as atividades se tornaram mais estimulantes quando a díade pedagógica mudou as suas conceções. No início das ações, a díade desenvolvia as atividades em grande grupo e no espaço da manta de acolhimento, o que não respeitava os interesses de cada criança e, pressupunha que todos tinham as mesmas dificuldades. Ao dividir o tempo educativo em atividades planeadas para grupos de trabalho, as crianças escolheram realizar as atividades do seu interesse e, a díade acompanhou individualmente os progressos de cada criança, sem gerar confusões e desinteresses no grupo.

Por sua vez, concretizando o domínio da reflexão supracitado, tal como já foi referido, este domínio foi crucial para o desenvolvimento das competências profissionais da formanda. Os momentos de reflexão tanto individual, como em díade, tríade ou com a supervisora institucional, antes e após as atividades desenvolvidas permitiram à formanda interagir com diversos pontos de vista, e modificar as formas de as desenvolver, assim como enriquecer o seu saber profissional através dos fundamentos teóricos.

Uma dimensão da reflexão que a formanda considera ter de desenvolver é a reflexão na ação, que se traduz na reformulação da ação quando algo necessita de ser modificado. Em vários momentos da prática, a orientadora cooperante auxiliou este processo, e demonstrou à formanda o como realizar, intervinha nas ações desenvolvidas pela formanda. No entanto, apesar de ser algo melhorado, a nível da flexibilidade da planificação, ao integrar as propostas das crianças e as situações imprevistas, a formanda considera ter um longo percurso a percorrer a este nível.

Resumindo, este momento de Prática Pedagógica Supervisionada constituiu-se como essencial para a formação da autora deste relatório enquanto futura

docente. De facto o número de horas no contexto, o próprio contexto em si e a existência do acompanhamento de um responsável da instituição de ensino da formanda, permitiu a construção de diversos saberes profissionais essenciais para a prática futura.

No entanto, os saberes aprendidos neste contexto não devem ser estáticos, ou seja, todas as ações praticadas ao longo do estágio devem ser praticadas ao longo da atividade docente futura, pois tal como Portugal (2009, p. 12) afirma: “parece ser urgente estimular uma cultura de auto-avaliação, de reflexão e de questionamento permanentes”.

Apesar das evidências de evoluções significativas a nível profissional e pessoal, neste relatório de estágio, a formanda considera que o seu percurso de aprendizagem ainda está no início, esperando-lhe um longo percurso de aprendizagens e realizações profissionais, com base na formação contínua e na reflexão como auxílio para a melhoria das suas práticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores. *Revista da Faculdade de Educação de São Paulo*, 11-42.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? Em B. Campos, *Cadernos de Formação de professores nº 1* (pp. 21-30). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Coletto, O. (2010). A importância da arte para a formação da criança. *Revista Conteúdo*, 137-152.
- Coll, C. (2002). El construtivismo en la práctica. Em E. Barberà, & e. al, *El construtivismo en la práctica*. Madrid: Editorial Laboratorio educativo.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (1999). *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 355-380.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Dias, C. M. (2009). Olhar com Olhos de Ver. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 175-188.
- Dias, M. (2000). A família numa sociedade em mudança problemas e influências recíprocas. *Gestão e Desenvolvimento*, 81-102.
- Díonísio, M., & Pereira, I. (2006). A educação pré-escolar em Portugal: Concepções oficiais, investigação e práticas. *Casa da Leitura*, 597-622.

- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1998). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach-Advanced Reflections*. USA: Ablex Publishing Corporation.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid : Ediciones Morata, S.L.
- Estrela, M., & Estrela, A. (1978). *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa: Estampa.
- Fino, C. (2001). Vygostky e a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 273-291.
- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gardner, H. (1998). Foreword: Complementary perspectives on Reggio Emilia . Em C. Edwards, I. Gandini, & G. Forman, *The hundred languages of children: The reggio Emilia approach advanced reflections* (pp. 15-18). USA: Ablex Publishing Corporation.
- Gomes, A., & Rolla, J. (2003). *Brincar a Ser: Expressão e Educação Dramática*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, E., & Medeiros, T. (2005). (Re)Pensar a prática pedagógica na formação inicial de professores do 1º ciclo . Em I. Alarcão, A. Cahapuz, T. Medeiros, & H. Jesus, *Supervisão: investigações em contexto educativo* (pp. 19-38). Ponta Delgada: Universidade de Aveiro & Universidade dos Açores.
- Goyette, G., & Lessard-Hébert, M. (1988). *La investigación-acción: sus funciones, sus fundamentos y su instrumentación*. Madrid: Editorial Laboratorio Educativo.
- Guedes, F. (2004). *A enciclopédia (Vol. VII)*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Hernández, F. (2001). La necesidad de repensar la Educación de las Artes Visuales y su fundamenación en los estudios de Cultura Visual . *Congresso Ibérico de Arte-Educación*. Porto.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1995). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (2007). *O Método de Projecto*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Lemos, E. (2004). *Aquisição da linguagem e contexto escolar: Levantamento de questões sobre a interpretação do professor*. Recife: Dissertação de Mestrado não-publicada.
- Lino, D. (1996). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 93-122). Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2008). Demonstrating Quality in Action Research for Social Accountability. Em S. Noffke, & B. Somekh, *The SAGE Handbook of Educational-Action Research* (pp. 313-323). London: Sage.
- Mercier, A. (1988). La Investigación-Acción. Em G. Goyette, & M. Lessard-Hébert, *La investigación-Acción: sus funciones, sus fundamentos y su instrumentación*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Niza, S. (1996). O modelo curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 123-160). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & al., e. (2002). *A supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). Prefácio: A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. Em L. Máximo-Esteves, *A Visão Panorâmica da Investigação-Acção* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., et al. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGrae-Hill.
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. *Refletir e investigar sobre a prática profissional*, 5-28.

- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Portugal, G. (2009). Para o Educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra*, 9-23.
- Reilly, J., Bates, E., & Marchman, V. (1998). *Narrative discourse in Children with early focal brain injury*. USA: Barin and Language.
- Ribeiro, D. (2011). Diário Colaborativo...Diário Reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. Em M. Moreira, *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp. 41-56). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Ribeiro, D., & Moreira, M. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos o Nós...Diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. Em R. Bizarro, *EU e o OUTRO. Estudos Multidisciplinares(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp. 43-47). Porto: Areal Editores.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Santos, L. (2009). Diferenciação Pedagógica: Um desafio a enfrentar. *Noesis*, 1, 52-57.
- Sarmiento, M. (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Braga: Insitute de Inovação Educacional.
- Siegel, D. (1999). *The developing mind: Toward a neurobiology of interpersonal experience*. New York: The Guilfords Press.
- Smith, V., Bordinil, G., & Sperbl, T. (2009). Contextos e parceiros do narrar na escola infantil. *Psicologia Reflexiva e crítica*.
- Tavares, J. (1995). Investigação e acção nos processos de formação de professores e educadores. Em S. P. Educação, *Ciências da Educação: Investigação e Acção* (pp. 39-50). Porto: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (2006). *Sessão de encerramento da Conferência Mundial sobre Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. Lisboa: Touch, artes gráficas.

- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: cruzamento d esaberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projecto como "Pedagogia de Fronteira". *Da investigação à Prática*, 8-20.
- Vasconcelos, V., & Oliveira, M. (2012). Trayectorias de investigación acción: concepciones, . *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-13.
- Vigostky, L. (1999). Interação entre aprendizado e desenvolvimento. Em M. Cole, V. John-Steiner, & E. Soubermen, *A formação social da mente* (pp. 103-119). São Paulo: Martins Fontes.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: ASA Editores, S.A.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA E OUTROS DOCUMENTOS

Instituto Nacional de Estatística
Decreto-Lei nº 173/2012
Decreto-Lei nº 46/86
Decreto-Lei nº 137/2012
Despacho Conjunto nº 258/97
Lei Quadro da Educação Pré-Escolar
Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar
Decreto-Lei nº 241/2001
Lei nº 11-A/2013
Organograma da EB1/JI da Torrinha
Plano Anual de Atividades da EB1/JI da Torrinha
Documento com os deveres e direitos enunciados pela EB1/JI relativamente à instituição, às crianças e aos encarregados de educação

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I

- Anexo I - Descripción de la muestra
- Anexo II - Descripción de los instrumentos
- Anexo III - Descripción de los procedimientos
- Anexo IV - Descripción de los resultados

Anexo V

- Anexo V - Descripción de los resultados
- Anexo VI - Descripción de los resultados
- Anexo VII - Descripción de los resultados
- Anexo VIII - Descripción de los resultados
- Anexo IX - Descripción de los resultados
- Anexo X - Descripción de los resultados
- Anexo XI - Descripción de los resultados
- Anexo XII - Descripción de los resultados
- Anexo XIII - Descripción de los resultados
- Anexo XIV - Descripción de los resultados
- Anexo XV - Descripción de los resultados
- Anexo XVI - Descripción de los resultados
- Anexo XVII - Descripción de los resultados
- Anexo XVIII - Descripción de los resultados
- Anexo XIX - Descripción de los resultados
- Anexo XX - Descripción de los resultados

ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo Tipo A

Anexo A I – Organograma da EB1/JI da Torrinha

Anexo A II – Exemplar de narrativa individual

Anexo A III – Exemplar de narrativa colaborativa

Anexo A IV – Exemplar de planificação semanal

Anexo A V – Exemplar de guião de pré-observação

Anexo Tipo B

Anexo B I – Quadro de Presenças

Anexo B II – Registo fotográfico e vídeo

Anexo B III – Área da casinha

Anexo B IV – Área dos jogos e construções

Anexo B V – Área da biblioteca

Anexo B VI – Área do computador

Anexo B VII – Área destinada à Expressão Plástica

Anexo B VIII – Área das Ciências

Anexo B IX – Manta de acolhimento

Anexo B X – Hora do Conto

Anexo B XI – Atividade com a sala da UAM

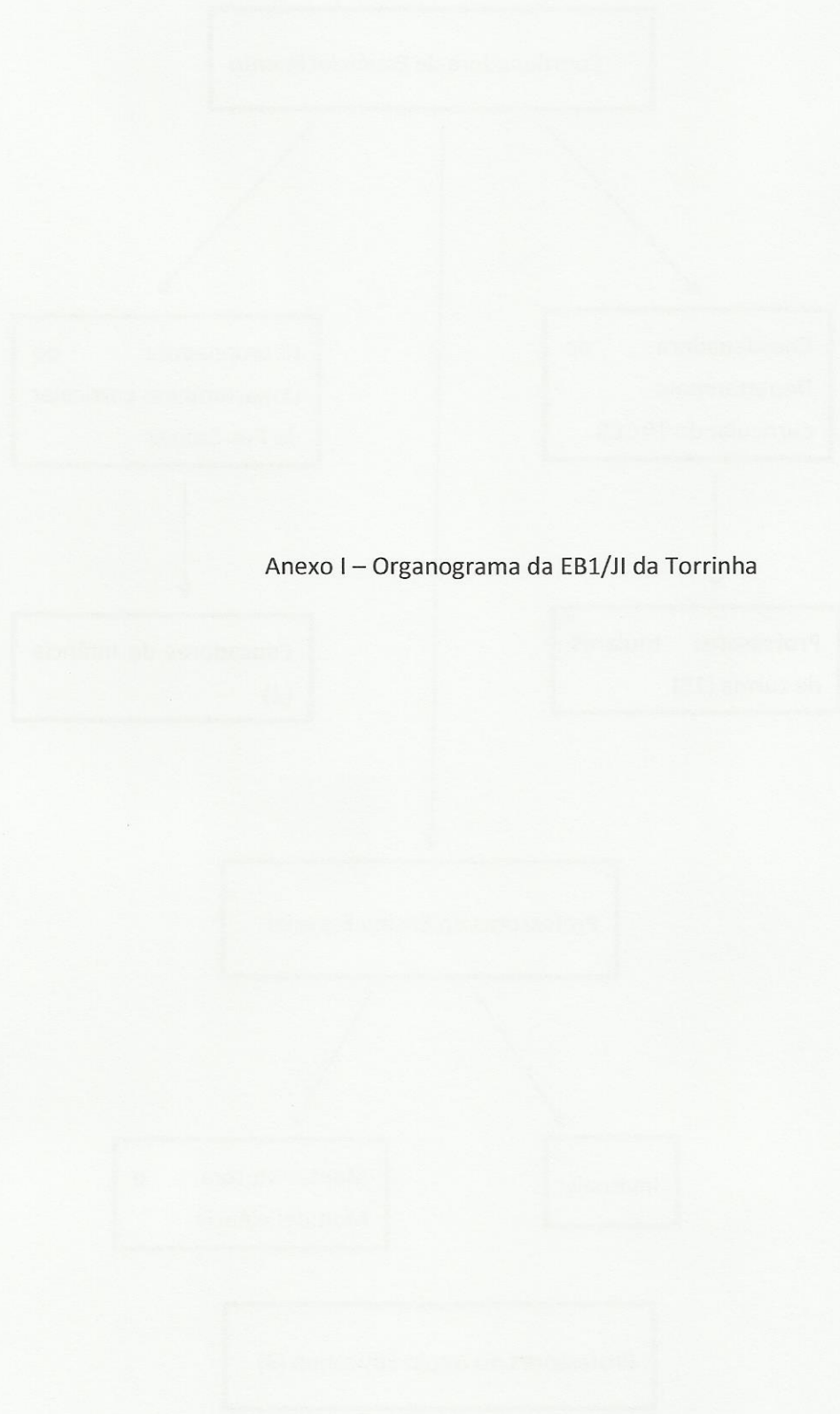
Anexo B XII – Plano Anual de Atividades

Anexo B XIII – Fotografia do Diário

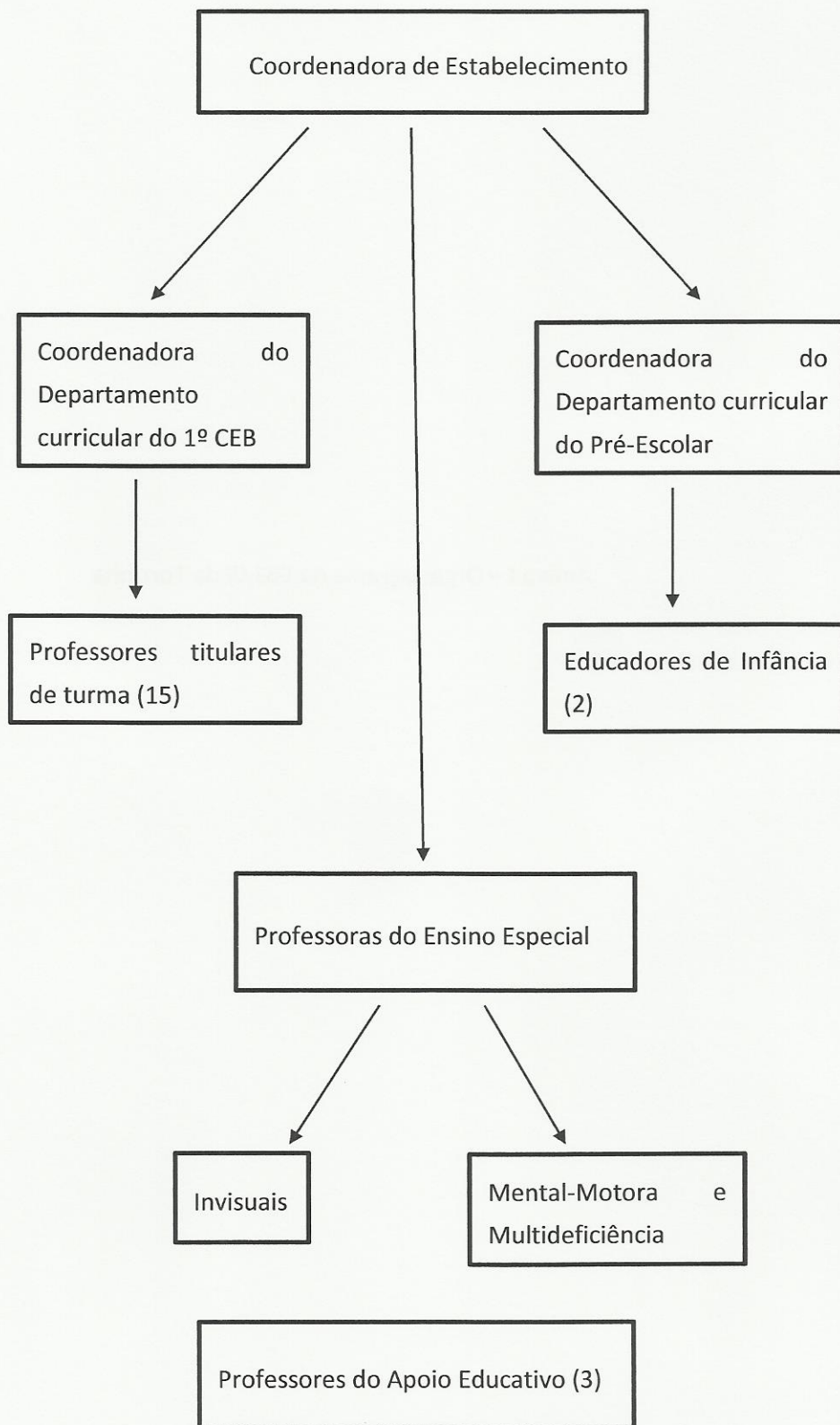
Anexo B XIV – Leque do Concurso das Camélias

Anexo B XV – Construção de personagens

Anexos Tipo A



Anexo I – Organograma da EB1/JI da Torrinha



Anexo II – Exemplar de Narrativa Individual

O perfil de um educador de infância

Esta narrativa individual surge após a reflexão com a supervisora pedagógica relativamente à postura que adotei na sala de atividades.

Relativamente a este assunto, o Decreto-Lei nº 240/2001 e o Decreto-Lei 241/2001 definem o perfil a adotar por um educador de infância, sendo que esta reflexão basear-se-á nas características por eles enunciadas. Assim, um educador deve relacionar-se com as crianças de forma a favorecer a sua segurança afetiva e promover a sua autonomia. Neste momento sinto um certo distanciamento das crianças em relação ao meu papel na sala de atividades, esta relação ainda não foi conquistada, pelo que terei de a estimular.

Por outro lado, a minha postura é bastante passiva o que não “promove o envolvimento da criança em actividades” (Decreto-Lei nº 241/2001). Isto traz dificuldades ao nível da concentração e motivação das crianças às minhas propostas, visto que o seu interesse cessa rapidamente e geram-se momentos de confusão e descontrolo do grupo. Tais momentos levam à intervenção por parte da educadora cooperante para manter a ordem na sala de atividades que não sou capaz de manter sozinha. Neste sentido, considero importante adotar diferentes estratégias, tanto a nível pessoal como de trabalho com as crianças. O trabalho em grupos pequenos deve ser algo a ter em conta visto que permite apoiar cada criança individualmente, assim como responsabilizar cada um por alguma parte da atividade evitando os tempos mortos. Além disso, o trabalho em grupos permite conhecer cada criança individualmente, de forma a planificar ações educativas que diferenciem cada individualidade.

Sendo da responsabilidade do educador o desenvolvimento da autonomia das crianças, considero que a este nível necessito de transformar as minhas práticas, uma vez que em atividades como o recorte ou a pintura, não dou total autonomia às crianças dado que intervenho nos seus processos de desenvolvimento desta capacidade ao ajudar e realizar estas atividades pelas crianças. Segundo o Decreto-Lei nº 240/2001 a autonomia leva à inclusão das crianças na sociedade.

A qualidade dos contextos oferecida às crianças deve garantir o seu bem-estar e o desenvolvimento de todas as suas componentes da sua identidade individual e cultural, porém para tal o educador deve manifestar “capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua actividade profissional” (Decreto-Lei nº 240/2001). Não querendo me desculpar por causas das características da minha personalidade, considero que o facto de ser tímida e reservada afeta a minha capacidade de comunicar com as crianças e adultos envolvidos neste processo de formação. Neste sentido terei de fazer um esforço significativo para modificar a minha atitude a este nível, de forma a fazer notar a minha presença na sala de atividades. Esta capacidade poderá mudar a relação das crianças comigo, favorecendo os processos de segurança afetiva, estimulação e envolvimento no processo de ensino e de aprendizagem.

Em suma, apesar das minhas características pessoais terei de modificar as minhas atitudes perante a prática, uma vez que só assim me tornarei um bom profissional de educação. Além disso, com uma atitude passiva irei prejudicar o grupo de crianças, uma vez que não estimo o seu desenvolvimento pessoal, a nível das competências sociais e pessoais.

Documentos orientadores

Decreto-Lei nº 240/2001

Decreto-Lei nº 241/2001

Andreia Silva

10 de março de 2014

The following text is extremely faint and illegible. It appears to be a multi-paragraph document, possibly a report or a letter, but the content cannot be discerned.

Very truly yours,
[Signature]

Anexo III – Exemplar de Narrativa Colaborativa

Aluna Observada: Carla Monteiro
Aluna Observadora: Andréia Silva

Narrativa Colaborativa
Anônimo de Infância da EB1-En. Torrinha

4ª Narrativa Colaborativa

Episódio Observado: Sessão de Expressão Motora

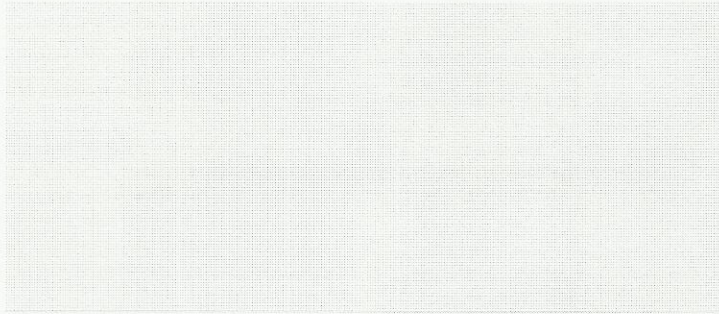
Objetivos:

Com a realização dessa atividade pedagógica, pretendeu-se promover o desenvolvimento de:

- Motricidade global;
- Capacidades motoras coordenativas (relação a um estímulo, equilíbrio dinâmico) e condicionais (velocidade);
- Capacidade de compreensão e aceitação das regras subjacentes à realização da atividade;
- Concentração e memória;
- Respeito pelo outro;
- Espírito de cooperação e entrega/ajuda.

Será que a lateralidade não constituiu também uma intencionalidade? A minha questão decorre da leitura da escrita da 1.ª narradora, da Andréia. Podia não ter sido pensado antes, mas foi um objetivo que emergiu *a posteriori*.

Data: 4 Junho 2014



Comentário da observadora Andréia Silva	Comentário da educadora cooperante Manuela Santos	Comentário da observada Carla Monteiro
--	--	---

1

<p>A atividade pedagógica a que se refere a presente narrativa colaborativa enquadrou-se na planificação semanal, que por sua vez teve em consideração o Projeto Curricular de Grupo que sustenta a prática pedagógica da Orientadora Cooperante e da turma, bem como alguns dos interesses e necessidades evidenciados pelas crianças. Neste âmbito, destaca-se a dificuldade por parte de algumas crianças em aceitar a introdução de um ser vivo na sala e a criação da área das ciências.</p>	<p>A atividade a que se reporta a presente narrativa colaborativa ... Sessão de Expressão Motora - enquadrou-se na planificação semanal, tendo obviamente subjacente, o projeto curricular de grupo, os interesses e necessidades evidenciados pelas crianças e, esteve diretamente relacionada com a introdução de um ser vivo na sala e a criação da área das ciências.</p>	<p>Tal como mencionou a Andreia e a Educadora Cooperante Manuela, a atividade de Expressão Motora a que se refere a presente narrativa colaborativa teve em consideração o Projeto Curricular de Grupo que sustenta a nossa prática pedagógica, bem como alguns interesses e necessidades de desenvolvimento evidenciados pelas crianças. A este nível destaca-se o interesse manifestado por diversas crianças relativamente à realização de atividades que se relacionem com o domínio em questão, a dificuldade em esperar pelo seu vez para realizar as atividades propostas e ainda o interesse evidenciado pela criança C, em ter um animal na sala de atividades.</p>
<p>Tratou-se de uma atividade nas áreas da Formação Pessoal e Social e Expressão e Comunicação e mais especificamente, no domínio da expressão motora e da comunicação oral, e que foi proposta ao grande grupo pela Carla num momento de reunião.</p>	<p>Tratou-se de uma atividade nas áreas da Formação Pessoal e Social e Expressão e Comunicação e mais especificamente, no domínio da expressão motora e da comunicação oral, e que foi proposta ao grande grupo pela Carla num momento de reunião.</p>	<p>C, em ter um animal na sala de atividades.</p>
<p>Num primeiro momento, através de uma conversa em grande grupo na manhã de acolhimento, a Carla explicou de uma forma geral a atividade que se iria desenvolver, motivando as crianças pela surpresa que iriam receber, caso completassem todos os exercícios.</p>	<p>Num primeiro momento, através de uma conversa em grande grupo na manhã de acolhimento, a Carla explicou de uma forma geral a atividade que se iria desenvolver, motivando as crianças pela surpresa que iriam receber, caso completassem todos os exercícios.</p>	<p>Neste sentido, conheci por desenvolver uma conversa com o grupo, explicando que tipo de atividade se iria realizar e qual o seu objetivo - recolher pistas em cada desafio para posteriormente descobrirem a surpresa final. Desta modo, tal como referiu a Educadora Cooperante, estimulei de imediato</p>

Comentário (P3): Ao ler esta narrativa, percebi, claramente, como a Andreia, se articulou, os seus conhecimentos com a narrativa da Educadora Manuela, sendo interessante perceber esse ligamento.

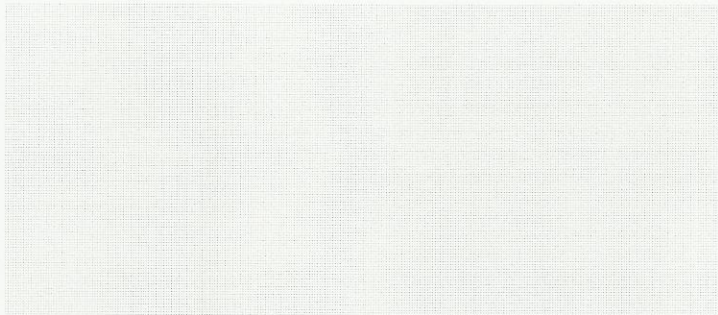
<p>Além disso, elucidou o grupo sobre o local onde a mesma iria decorrer (recreio) e sobre algumas regras que seriam necessárias cumprir.</p> <p>Posteriormente, já no recreio, deu início à atividade propriamente dita, dividindo as crianças em três grupos com níveis de desenvolvimento diferentes. Assim, elaguei em cada equipa um capitão, com níveis semelhantes de desenvolvimento, o que foi importante para que nenhuma equipa se sentisse injustiçada. A demonstração inicial do primeiro exercício foi importante para as crianças perceberem concretamente o que lhes era requerido. De uma forma geral, para atividade inicial, não foi uma atividade muito complexa para as crianças. No entanto, as diferenças de altura em relação ao capitão, por vezes dificultava a passada da bola pelo ar e não pelo chão. No entanto considero importante referir que a posição que a Carla adotou no espaço não foi a melhor para observar todos os grupos, visto que só conseguia observar no seu</p>	<p>A curiosidade da criança foi estimulada de imediato, pela surpresa e pela possibilidade de através de jogos de equipa poderem aceder a pistas que possibilitariam a descoberta do "enigma". Esta estratégia de motivação funcionou bastante bem, as crianças aderiram com entusiasmo, empenhando-se no desenvolvimento da atividade e, quanto a mim, correspondendo às expectativas da Carla.</p> <p>Neste contexto penso que é importante referir que, a planificação minuciosa da atividade, a preparação prévia dos materiais e dos jogos, evitando momentos de espera, demonstraram inequivocamente o resultado da reflexão da ação e para ação, tendo em conta que a Carla superou deste modo, muitas das dificuldades com que se poderia ter deparado.</p> <p>Foi notória a preocupação da aluna, em dividir as crianças de modo equilibrado, promover a integração das crianças com NEE e adequar os exercícios ao nível de desenvolvimento individual e do grupo, numa</p>	<p>a curiosidade das crianças e o desejo de saber mais, sendo estes dois dos objetivos pedagógicos gerais definidos para a educação pré-escolar (ME/D.E.B., 1997).</p> <p>Já no espaço exterior, dividi o grande grupo em três pequenos grupos, a meu ver, equilibrados, isto é, constituídos por crianças em diferentes níveis de desenvolvimento. De seguida, iniciei a explicação do primeiro desafio, dando instruções verbais e demonstrando posteriormente o que tinha sido dito. Esta demonstração, tal como referiu a Andreia, foi bastante importante, não só neste desafio, como nos restantes, uma vez que "a criança necessita de ter uma ideia ou imagem motora clara do conjunto de habilidade ou tarefa motora que deseja aprender" (Neto, 2001, p. 85).</p> <p>Esta atividade tinha como principal objetivo realizar dois tipos de passe – um pelo chão e outro pelo ar – que seriam desenvolvidos separadamente nos momentos seguintes. Analisando retrospectivamente este primeiro</p>
--	---	--

<p>ângulo, no máximo dos grupos. Como tal, não consegua "estimular o desenvolvimento da habilidade perceptiva para a melhoria do controlo motor" (Neto, 2007, p.21), nomeadamente de uma das crianças com NEE, que devido à baixa visão necessitou de um apoio mais individualizado, como sugerir-lhe a aproximação ao colega.</p> <p>No segundo exercício, a proposta da Carla é a exemplificação não foi visualizada por todas as crianças, visto pelo facto de neste momento começar em a ficar entusiasmadas com a atividade em questão, visto que uma das equipas já tinha uma pista. Assim, mantendo a mesma postura no lado esquerdo, a Carla não percebeu que ao realizarem os exercícios algumas crianças perguntavam o que teriam de fazer perante os obstáculos do circuito, como as cordas e as bolas. A atitude da Carla era motivadora e ativa mas restringiu-se a esse grupo de crianças, mesmo sabendo que não é possível atender a cada criança de forma separada em</p>	<p>perspetiva facilitadora e promotora do sucesso educativo.</p> <p>A atividade decorreu muitíssimo bem, tanto na fase de apresentação, como na de execução, a Carla evidenciou uma boa gestão do grupo, empenho na sua atuação e uma certa preocupação na adequação de diferentes estratégias, facilitadoras do desenvolvimento da atividade e promotoras de situações de aprendizagem suficientemente motivadoras e desafiantes.</p> <p>Educatora Manuela,</p> <p>Obrigada pela sua colaboração que se traduz no olhar informado pela experiência relatada.</p>	<p>desafio, constato que, por vezes, a altura das crianças influenciou negativamente a realização dos passes pelo ar, tal como referiu a Andreia. Contudo, na ação, não refleti por forma a conseguir modificar esta situação. Focando a minha atenção nos outros dois desafios, e tendo em conta o que considere relevante observar - em que medida eu circulava pelo espaço - penso que de facto, tal como mencionou a Andreia, desurei um pouco esse parâmetro, o que não me possibilitou observar devidamente todos os grupos, necessitando por vezes do auxílio da Andreia para compreender que equipa tinha ganho. Contudo, não concordo quando afirma que motivei apenas um pequeno grupo, na medida em que dei feedbacks constantes a todos os grupos, de forma a promover o desenvolvimento das suas capacidades e a reconhecer as suas evoluções. (Hohmann & Volkart, 2009).</p> <p>Nestas atividades, tal como referem a Andreia e a Educatora Manuela, destaca-se ainda a diferenciação</p>
---	---	---

<p>todo o tempo (Zabalza, 2001). Contudo este facto impossibilitou-a de adquirir autonomia no desenvolver da ação, ou seja, dependia da observação dos outros sobre o desempenho das crianças para decidir qual seria ou não o vencedor daquele desafio. Importa referir que neste exercício a possibilidade dada pelo Carla às crianças de saltarem entre os arcos da maneira que conseguissem possibilitou a cada uma utilizar e sentir o corpo controlando voluntariamente esse movimento (ME/D.F.B., 1997). Por outro lado, as crianças com menos força tiveram de aproximar-se das cordas para conseguirem acertar na circunferência feita pelas cordas, facto promovido pela observada. Pela Carla?</p> <p>O terceiro exercício era uma junção dos anteriores, em que as crianças teriam de saltar pelos arcos, como no jogo tradicional da maçaca e atirar a bola pelo chão, de forma a passar pelo meio de dois cones. Neste momento, a reação de uma criança à perda foi apaziguada pela Carla, através do estímulo, e motivando</p>	<p>de estratégias não só relativamente às crianças com NEE, mas também às restantes, tendo em conta os seus níveis de desenvolvimento. Tal como afirma Santos (c.f., p. 52), "a diferenciação pedagógica constitui-se como uma resposta orientada pelo princípio do direito de todos à aprendizagem, essencial para dar resposta à heterogeneidade de [crianças] que frequentam a escola actual".</p> <p>Ao longo de toda a atividade, tal como refere a Andreia e a Educadora Manuela, a preparação prévia dos materiais foi de facto bastante importante, na medida em que desta forma não existiram tempos desnecessários de espera ou transição entre os exercícios (Neto, 2001).</p> <p>Em suma, penso que a forma como a atividade pedagógica decorreu e revelou-se de uma evolução por parte da idade, não só no que diz respeito à planificação, integrando estratégias diferenciadoras, mas também relativamente à ação, na medida em que conseguiu gerar</p>
---	--

5

Comentário [D4]: Quem é o/a "sujeito/a" e a observação das crianças entre si? Mas como eras bem esta fase.



<p>a equipa para lutarem pela vitória neste exercício, o que de facto aconteceu.</p> <p>Por último, a postura da Carla em pedir ajuda às crianças para arrumar o material foi bastante significativa, uma vez que é importante alertar as crianças sobre os cuidados a ter com os materiais, assim como pela responsabilização que os mesmos têm sobre os materiais coletivos (ME/D.E.B. 1977).</p> <p>De uma forma geral, a meu ver, a Carla adotou uma postura motivadora para as crianças, combatendo os tempos mortos e imprimiu ritmo à atividade. Além disso, através desta atividade percebemos a importância da planificação de estratégias de diferenciação pedagógica, para que todas as crianças obtenham sucesso nas propostas feitas pelo adulto.</p> <p>Andréia,</p> <p>É mesmo assim que deve refletir em interação com outros, ou seja, sem medo de apresentar a sua opinião, partindo da premissa que é um contributo para o</p>		<p>o grupo, motivando-o para a realização da atividade.</p> <p>Carla,</p> <p>Na sua escrita revela capacidades de avaliação da crítica, o que é muito construtivo para o seu desenvolvimento. É assim mesmo, ninguém aprende sozinho, mas sempre em interação com o outro, sejam crianças ou adultos. Também constatei a preocupação em refletir sobre os períodos mortos na gestão do grupo, ou sobre a inexistência deles nesta ação. Este facto também revela a integração do <i>feedback</i> que forneci na nossa última reunião pós ação, em contexto de estágio, o que reforça o que disse anteriormente. Além, é interessante verificar que foi preocupação das três narradoras incidir sobre este aspeto.</p> <p>Sendo esta a última narrativa de reflexão colaborativa, posso penosionar a preocupação com o confronto de perspetivas, como forma de atender aos desafios de todos sobre o mesmo fenómeno /plaplóio de formação.</p> <p>Muito bem!</p>
---	--	---

6

crecimento de todas. Contudo, como foi a 1.ª gravadora, sinto que falta informação que me permitisse compreender como esta atividade se articulava com a chegada de um animal à sala. Escapou-me?

No mesmo comentário evidência, tal como a Carla, crescimento na análise sobre a ação, articulando teoria e prática, de forma mais consistente. Muito bem!

Referências Bibliográficas

- Departamento de Educação Básica. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Neto, C. (2001). *Motricidade e Jogo na Infância*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Santos, L. (s.d.). *Diferenciação pedagógica — um desafio a enfrentar*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Zabala, M. A. (2001). *Calidad en la educación infantil*. (2ª Edição). Madrid: Narcea Ediciones

Anexo IV – Exemplar de Planificação Semanal

<p>PLANO DE AÇÃO SEMANAL (de 28 de abril a 2 de maio de 2016)</p>											
<p>INSTITUIÇÃO: EBITDA de Terceira</p> <p>Equipa Educativa: Edmundo M. Mesquita Erika Simão Susana Edina Lemos</p> <p>Assistente Técnica: Leonor Assistente Operacional: Fátima</p> <p>Estagiárias: Andreia Silva Carla Mendes</p>	<p>Comandado (O.R.): Este plano tem o mesmo conteúdo do que fica como referência, adaptado por anos.</p>										
<p>PROPOSTA DE AÇÃO DE DESENVOLVIMENTO:</p> <p>Objetivo: EB123 da Terceira</p> <p>Idade: 4/5 anos</p> <p>Objetivos de Desenvolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a tomada de consciência de si mesmo e dos seus comportamentos e atitudes; • Desenvolver Preencher e desenvolvimento de predisposições para aprendizagens de sentido de número; • Estimular o desenvolvimento do cálculo numérico; • Promover o desenvolvimento da sensibilidade estética; • Promover o respeito por outras culturas, nomeadamente pela cultura japonesa; • Promover o desenvolvimento da motricidade global e da motricidade fina; • Promover o desenvolvimento de noções relativas à Expressão Musical: escutar, cantar e dançar; 	<p>PLANO DE AÇÃO</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>SEGUNDA-FEIRA</th> <th>TERÇA-FEIRA</th> <th>QUARTA-FEIRA</th> <th>QUINTA-FEIRA</th> <th>SEXTA-FEIRA</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <p>Reunão de grupo:</p> <p>Marcação de presença:</p> <p>- Atividade nas áreas de Formação Pessoal e Social e Comunicação no domínio da Linguagem Oral e do Conhecimento do Mundo, no âmbito dos saberes sobre o mundo e a natureza.</p> <p>- Atividades exploratórias nas diferentes áreas da sala (2).</p> <p>M, A, N, S, P, A</p> </td> <td> <p>Reunão de grupo:</p> <p>Marcação de presença:</p> <p>- Atividade nas áreas de Formação Pessoal e Social e Comunicação no domínio da Linguagem Oral e do Conhecimento do Mundo, no âmbito dos saberes sobre o mundo e a natureza.</p> <p>- Atividades exploratórias nas diferentes áreas da sala (2).</p> <p>M, A, N, S, P, A</p> </td> <td> <p>Reunão de grupo:</p> <p>Marcação de presença:</p> <p>- Atividade nas áreas de Formação Pessoal e Social e Comunicação no domínio da Linguagem Oral e do Conhecimento do Mundo, no âmbito dos saberes sobre o mundo e a natureza.</p> <p>- Atividades exploratórias nas diferentes áreas da sala (2).</p> <p>M, A, N, S, P, A</p> </td> <td> <p>Reunão de grupo:</p> <p>Marcação de presença:</p> <p>- Atividade nas áreas de Formação Pessoal e Social e Comunicação no domínio da Linguagem Oral e do Conhecimento do Mundo, no âmbito dos saberes sobre o mundo e a natureza.</p> <p>- Atividades exploratórias nas diferentes áreas da sala (2).</p> <p>M, A, N, S, P, A</p> </td> <td> <p>Reunão de grupo:</p> <p>Marcação de presença:</p> <p>- Atividade nas áreas de Formação Pessoal e Social e Comunicação no domínio da Linguagem Oral e do Conhecimento do Mundo, no âmbito dos saberes sobre o mundo e a natureza.</p> <p>- Atividades exploratórias nas diferentes áreas da sala (2).</p> <p>M, A, N, S, P, A</p> </td> </tr> </tbody> </table>	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA	<p>Reunão de grupo:</p> <p>Marcação de presença:</p> <p>- Atividade nas áreas de Formação Pessoal e Social e Comunicação no domínio da Linguagem Oral e do Conhecimento do Mundo, no âmbito dos saberes sobre o mundo e a natureza.</p> <p>- Atividades exploratórias nas diferentes áreas da sala (2).</p> <p>M, A, N, S, P, A</p>	<p>Reunão de grupo:</p> <p>Marcação de presença:</p> <p>- Atividade nas áreas de Formação Pessoal e Social e Comunicação no domínio da Linguagem Oral e do Conhecimento do Mundo, no âmbito dos saberes sobre o mundo e a natureza.</p> <p>- Atividades exploratórias nas diferentes áreas da sala (2).</p> <p>M, A, N, S, P, A</p>	<p>Reunão de grupo:</p> <p>Marcação de presença:</p> <p>- Atividade nas áreas de Formação Pessoal e Social e Comunicação no domínio da Linguagem Oral e do Conhecimento do Mundo, no âmbito dos saberes sobre o mundo e a natureza.</p> <p>- Atividades exploratórias nas diferentes áreas da sala (2).</p> <p>M, A, N, S, P, A</p>	<p>Reunão de grupo:</p> <p>Marcação de presença:</p> <p>- Atividade nas áreas de Formação Pessoal e Social e Comunicação no domínio da Linguagem Oral e do Conhecimento do Mundo, no âmbito dos saberes sobre o mundo e a natureza.</p> <p>- Atividades exploratórias nas diferentes áreas da sala (2).</p> <p>M, A, N, S, P, A</p>	<p>Reunão de grupo:</p> <p>Marcação de presença:</p> <p>- Atividade nas áreas de Formação Pessoal e Social e Comunicação no domínio da Linguagem Oral e do Conhecimento do Mundo, no âmbito dos saberes sobre o mundo e a natureza.</p> <p>- Atividades exploratórias nas diferentes áreas da sala (2).</p> <p>M, A, N, S, P, A</p>
SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA							
<p>Reunão de grupo:</p> <p>Marcação de presença:</p> <p>- Atividade nas áreas de Formação Pessoal e Social e Comunicação no domínio da Linguagem Oral e do Conhecimento do Mundo, no âmbito dos saberes sobre o mundo e a natureza.</p> <p>- Atividades exploratórias nas diferentes áreas da sala (2).</p> <p>M, A, N, S, P, A</p>	<p>Reunão de grupo:</p> <p>Marcação de presença:</p> <p>- Atividade nas áreas de Formação Pessoal e Social e Comunicação no domínio da Linguagem Oral e do Conhecimento do Mundo, no âmbito dos saberes sobre o mundo e a natureza.</p> <p>- Atividades exploratórias nas diferentes áreas da sala (2).</p> <p>M, A, N, S, P, A</p>	<p>Reunão de grupo:</p> <p>Marcação de presença:</p> <p>- Atividade nas áreas de Formação Pessoal e Social e Comunicação no domínio da Linguagem Oral e do Conhecimento do Mundo, no âmbito dos saberes sobre o mundo e a natureza.</p> <p>- Atividades exploratórias nas diferentes áreas da sala (2).</p> <p>M, A, N, S, P, A</p>	<p>Reunão de grupo:</p> <p>Marcação de presença:</p> <p>- Atividade nas áreas de Formação Pessoal e Social e Comunicação no domínio da Linguagem Oral e do Conhecimento do Mundo, no âmbito dos saberes sobre o mundo e a natureza.</p> <p>- Atividades exploratórias nas diferentes áreas da sala (2).</p> <p>M, A, N, S, P, A</p>	<p>Reunão de grupo:</p> <p>Marcação de presença:</p> <p>- Atividade nas áreas de Formação Pessoal e Social e Comunicação no domínio da Linguagem Oral e do Conhecimento do Mundo, no âmbito dos saberes sobre o mundo e a natureza.</p> <p>- Atividades exploratórias nas diferentes áreas da sala (2).</p> <p>M, A, N, S, P, A</p>							



<p>Área de Conhecimento do Mundo Domínio dos saberes e sociais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer um pouco de história do 25 de abril e os seus antecedentes e da a ser um feriado nacional (P.N., T.T.) <p>Domínio dos saberes e sobre o mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as ações realizadas em 25 de abril (M., R., L., P.) <p><i>Realização de testes, jogos e atividades</i></p> <p>Atividades relacionadas com a seleção nos planeamentos anteriores, o grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer algumas ações realizadas em 25 de abril (M., R., L., P.) e algumas das suas consequências (P., A., P.N., M.J.). 	<p>Atividade nas áreas de Expressão e Comunicação, no domínio da Língua Portuguesa e da Matemática, em função da data do Dia da Mãe (A, 20):</p> <p>-> Higiene Pessoal (3) -> Altopico (6)</p>	<p>Feriado</p>	<p>Atividade nas áreas de Expressão e Comunicação, no domínio da Língua Portuguesa e da Matemática, em função da data do Dia da Mãe (M, 11):</p> <p>-> Higiene Pessoal (3) -> Altopico (6)</p>	<p>Atividade nas áreas de Expressão e Comunicação, no domínio da Língua Portuguesa e da Matemática, em função da data do Dia da Mãe (M, 11):</p> <p>-> Higiene Pessoal (3) -> Altopico (6)</p>	<p>Atividade nas áreas de Expressão e Comunicação, no domínio da Língua Portuguesa e da Matemática, em função da data do Dia da Mãe (M, 11):</p> <p>-> Higiene Pessoal (3) -> Altopico (6)</p>	<p>Atividade nas áreas de Expressão e Comunicação, no domínio da Língua Portuguesa e da Matemática, em função da data do Dia da Mãe (M, 11):</p> <p>-> Higiene Pessoal (3) -> Altopico (6)</p>	<p>Atividade nas áreas de Expressão e Comunicação, no domínio da Língua Portuguesa e da Matemática, em função da data do Dia da Mãe (M, 11):</p> <p>-> Higiene Pessoal (3) -> Altopico (6)</p>	<p>Atividade nas áreas de Expressão e Comunicação, no domínio da Língua Portuguesa e da Matemática, em função da data do Dia da Mãe (M, 11):</p> <p>-> Higiene Pessoal (3) -> Altopico (6)</p>
---	---	-----------------------	---	---	---	---	---	---

<ul style="list-style-type: none"> Localiza geograficamente a China, Índia e o Japão (T, P, A). Identifica bandeiras japonesa (M, P, J). Compreende o Jôhon sa flores cristãs e o Jôhon sa camélias. Reconhece as cores (B, V). Realiza desfiles e subtrações elementares incrementando o pensamento abstrato (T, J). Identifica o Jôhon sa gôshi (grã) e os molhos que levam este da a ser considerado um prato nacional (T, T, P, A). 	<p>Higiene Pessoal (3)</p> <p>Atividade nas áreas de Expressão e Comunicação no domínio da Expressão Musical, Formação Pessoal e Social, Formação Pessoal e Social, Convívio no Mundo, no âmbito do projeto de um espaço elaborado de um espaço para o Dia da Mãe (C, 21).</p>	<p>Higiene Pessoal (3)</p> <p>Atividade nas áreas de Expressão e Comunicação no domínio da Expressão Musical, Formação Pessoal e Social, Formação Pessoal e Social, Convívio no Mundo, no âmbito do projeto de um espaço elaborado de um espaço para o Dia da Mãe (C, 21).</p>	<p>Higiene Pessoal (3)</p> <p>Atividade nas áreas de Expressão e Comunicação no domínio da Expressão Musical, Formação Pessoal e Social, Formação Pessoal e Social, Convívio no Mundo, no âmbito do projeto de um espaço elaborado de um espaço para o Dia da Mãe (C, 21).</p>	<p>Higiene Pessoal (3)</p> <p>Atividade nas áreas de Expressão e Comunicação no domínio da Expressão Musical, Formação Pessoal e Social, Formação Pessoal e Social, Convívio no Mundo, no âmbito do projeto de um espaço elaborado de um espaço para o Dia da Mãe (C, 21).</p>	<p>Higiene Pessoal (3)</p> <p>Atividade nas áreas de Expressão e Comunicação no domínio da Expressão Musical, Formação Pessoal e Social, Formação Pessoal e Social, Convívio no Mundo, no âmbito do projeto de um espaço elaborado de um espaço para o Dia da Mãe (C, 21).</p>	<p>Higiene Pessoal (3)</p> <p>Atividade nas áreas de Expressão e Comunicação no domínio da Expressão Musical, Formação Pessoal e Social, Formação Pessoal e Social, Convívio no Mundo, no âmbito do projeto de um espaço elaborado de um espaço para o Dia da Mãe (C, 21).</p>	<p>Higiene Pessoal (3)</p> <p>Atividade nas áreas de Expressão e Comunicação no domínio da Expressão Musical, Formação Pessoal e Social, Formação Pessoal e Social, Convívio no Mundo, no âmbito do projeto de um espaço elaborado de um espaço para o Dia da Mãe (C, 21).</p>	<p>Higiene Pessoal (3)</p> <p>Atividade nas áreas de Expressão e Comunicação no domínio da Expressão Musical, Formação Pessoal e Social, Formação Pessoal e Social, Convívio no Mundo, no âmbito do projeto de um espaço elaborado de um espaço para o Dia da Mãe (C, 21).</p>	<p>Higiene Pessoal (3)</p> <p>Atividade nas áreas de Expressão e Comunicação no domínio da Expressão Musical, Formação Pessoal e Social, Formação Pessoal e Social, Convívio no Mundo, no âmbito do projeto de um espaço elaborado de um espaço para o Dia da Mãe (C, 21).</p>	<p>Higiene Pessoal (3)</p> <p>Atividade nas áreas de Expressão e Comunicação no domínio da Expressão Musical, Formação Pessoal e Social, Formação Pessoal e Social, Convívio no Mundo, no âmbito do projeto de um espaço elaborado de um espaço para o Dia da Mãe (C, 21).</p>	<p>Higiene Pessoal (3)</p> <p>Atividade nas áreas de Expressão e Comunicação no domínio da Expressão Musical, Formação Pessoal e Social, Formação Pessoal e Social, Convívio no Mundo, no âmbito do projeto de um espaço elaborado de um espaço para o Dia da Mãe (C, 21).</p>	<p>Higiene Pessoal (3)</p> <p>Atividade nas áreas de Expressão e Comunicação no domínio da Expressão Musical, Formação Pessoal e Social, Formação Pessoal e Social, Convívio no Mundo, no âmbito do projeto de um espaço elaborado de um espaço para o Dia da Mãe (C, 21).</p>	<p>Higiene Pessoal (3)</p> <p>Atividade nas áreas de Expressão e Comunicação no domínio da Expressão Musical, Formação Pessoal e Social, Formação Pessoal e Social, Convívio no Mundo, no âmbito do projeto de um espaço elaborado de um espaço para o Dia da Mãe (C, 21).</p>	<p>Higiene Pessoal (3)</p> <p>Atividade nas áreas de Expressão e Comunicação no domínio da Expressão Musical, Formação Pessoal e Social, Formação Pessoal e Social, Convívio no Mundo, no âmbito do projeto de um espaço elaborado de um espaço para o Dia da Mãe (C, 21).</p>	<p>Higiene Pessoal (3)</p> <p>Atividade nas áreas de Expressão e Comunicação no domínio da Expressão Musical, Formação Pessoal e Social, Formação Pessoal e Social, Convívio no Mundo, no âmbito do projeto de um espaço elaborado de um espaço para o Dia da Mãe (C, 21).</p>
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Recursos Pedagógicos

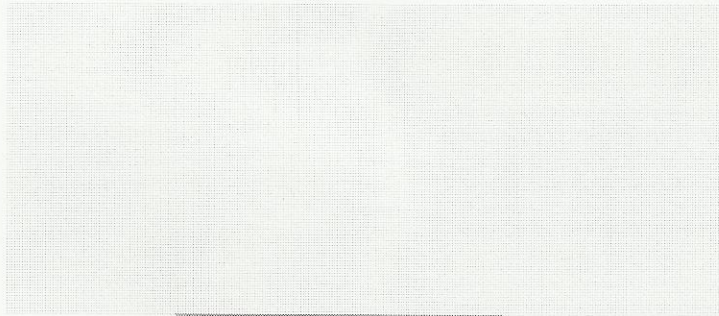
Grupos de grupo: Grande grupo (1, 7, 8, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20); Pequeno grupo (2, 3, 5, 11, 21); Individual (3, 4, 6)

Local de Espaço: Mesa de acolhimento (1, 7, 12, 15, 16, 18, 20); WC (3); Mesa central da sala de atividades (4, 5, 8, 10, 21); Diferentes áreas da sala de atividades (2, 9); Cozinha (6); Espaço exterior (13)

14) B6 (17, 18)

15 - cabos, fotografias das personagens criadas pelas crianças;

16 - colcha com fotografias das personagens criadas pelas crianças, folhas de papel, material de escrita.



18 - Jêdo, música "Dum akoyo do Anjo Sante";
19 - fotografias de jardins, instalações, monumentos e vestuário japonenses, projetor, computador, tela;
20 - relógio, maluca "Dum abraço de Anjo Sante";
21 - quatro moldes de liques, catilinas, maletas de oficina, cacos, teatros, missangas, papel crepe e outros materiais decorativos;

Atenção: considerar também as seguintes possibilidades:

- Formação Pessoal e Social (1, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21)
- Conhecimento do Mundo:
 - Matemática (1)
 - saberes sobre o mundo, nomeadamente sobre o Japão (10, 21)
- Expressão e Comunicação:
 - Expressão Plástica (5, 10, 21)
 - Expressão Motora (13, 14, 16, 20)
 - Expressão Musical (7)
- Matemática (5, 12, 21)
- Língua Oral (1, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 21)
- Abordagem à Escrita (6, 16, 17)

Atenção: considerar também as seguintes possibilidades: Andreia Silva (A) | Carla Mourão (C) | Estelita Martins (M) | Justine Lavour & Patrícia (L e P)

Anexo V – Exemplar de Guião de Pré-Observação

GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante EB1/J1 da Torrinha
Orientadora Cooperante M^a Manuela Santos Sala 1
Diáde Carla Mouteira e Andreia Silva
Data da observação 08/05/2014

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

Através da duas observação, verificamos que as crianças:

- R., e L. interessam-se pelo recorte e colagem;
- B., N., e P. interessam-se por construções a 3 dimensões
- B. revela falta de autonomia na realização de atividades que solicitem a criatividade
- Af., T., L., Mt., Stg., Tm., R. e P. revelam dificuldades em respeitar os materiais que os colegas estão a utilizar

Atividade pedagógica – Realização de uma maquete relativa ao Japão

A atividade em questão terá por base o power point visualizado na semana anterior, no qual as crianças contactaram com puderam observar algumas características do Japão, nomeadamente as casas tradicionais japonesas. Contudo e, como forma de proporcionar oportunidades de dar-lhes a conhecer características que retratam a atualidade a realidade de hoje em dia no Japão, irei levar algumas imagens de cidades japonesas, visto que as casas tradicionais são quase inexistentes nas grandes cidades, como por exemplo, Tóquio. De seguida irei propor a realização de uma maquete sobre casas?, visto que as crianças B., N., e P. principalmente, interessam-se por construções a 3 dimensões. Nesta maquete as crianças utilizarão materiais recicláveis como caixas de cereais ou de leite e, poderão representar tanto as casas tradicionais como as modernas, que são essencialmente arranha-céus. Aquando à construção, as crianças irão desenvolver noções matemáticas como a geometria, mais concretamente as figuras geométricas e algumas noções

Comentado [D1]: Deveria especificar melhor esta atividade. Imaginem se o Japão fosse possível ser apresentada numa maquete!!

topológicas, ainda que de forma muito superficial simples devido à complexidade desta tarefa de representação do real que apenas conhecem por observação indireta. último. Importa referir que, por ser uma atividade em pequeno grupo, as crianças terão de dialogar e decidir como será a estrutura da maquete para posteriormente construírem os edifícios e outros elementos como os carros e as pessoas. Se quiserem acrescentar esses elementos, não é? Uma vez que a maquete tem como objetivo – casas.

Esta atividade será iniciada no dia anterior, pelo que neste dia será a continuação do trabalho que as crianças estavam a realizar, contudo “devemos fazer com que as crianças mostrem o que fizeram até àquela ocasião e falem sobre isso” (Hohmann, Banet, & Weikart, 1995, p. 128).

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

Nesta atividade, destacam-se as áreas da Formação Pessoal e Social, Conhecimento do Mundo, mais precisamente no domínio saberes sobre o mundo e Expressão e Comunicação, nos domínios da Expressão Plástica e Linguagem Oral (cf. OCEPE, 1997).

Quais são os objetivos da atividade pedagógica?

Com esta atividade pretendemos promover o desenvolvimento de:

- Respeito por outras culturas, nomeadamente do Japão;
- Sensibilidade estética
- Motricidade fina, através do recorte, pintura, desenho e colagem
- Técnicas Capacidades de Expressão Plástica: recorte, dobragem, colagem e construções a 3 dimensões
- Criatividade e autonomia
- Noções matemáticas, como as figuras geométricas e a topologia

E a negociação, partilha de ideias e materiais, cooperação, interagida? De acordo com a descrição das estratégias, estas intenções parecem estar implícitas.

Que estratégias e recursos pedagógicos vão ser usados? Fundamente.

Para a realização desta atividade iremos recorrer a momentos de pequeno grupo, de forma a possibilitar a efetiva participação de todas as crianças e a rentabilizar os recursos disponíveis. Deste modo, só as crianças interessadas na atividade é que

irão efetivamente realizá-la, sendo que as restantes irão continuar a atividade da construção do livro e outras o jogo espontâneo. O trabalho em pequenos grupos permite ao educador a deslocação e a prestação de ajuda adequada conforme o grau de complexidade e de realização da tarefa (Coll, et al., 1999, p.189). Além disso, o tempo em pequenos grupos é essencial para observar as crianças e expô-las aos materiais, para que possam descobrir novas formas de os utilizarem. Nestes "as crianças trabalham activamente com os materiais, falam com outras crianças e com os adultos sobre aquilo que estão a fazer" (Hohmann, Banet, & Weikart, 1995, p. 123).

Para esta atividade iremos utilizar como recursos pedagógicos materiais recicláveis, como caixas, copos, palhas e jornais. Além disso, iremos utilizar cartolinas, cartão como suporte da maquete, cola, tesouras, tintas, entre outros.

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

No desenvolvimento desta atividade pedagógica, as crianças poderão ter dificuldades em respeitar os materiais dos colegas, nomeadamente as crianças Af., T., L., Mt., Stg., Tm. e P., sendo que teremos de relembrar que o material é para ser partilhado por todos e que todos têm direito a usufruir do mesmo. Além disso, algumas crianças poderão ter dificuldades em iniciar a atividade, nomeadamente a criança B., devido à pouca criatividade e autonomia em atividades semelhantes. Contudo se isso acontecer devemos "dar sugestões às crianças que têm dificuldades em iniciar as actividades ou àquelas que não sabem o que hão-de fazer a seguir" (Hohmann, Banet, & Weikart, 1995, p. 127)

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

No decorrer da atividade em questão, consideramos relevante observar:

- se é dada às crianças a liberdade de explorar os diversos materiais;
- se a ajuda prestada permite à criança perceber a atividade e dar-lhe a oportunidade de criar o que imaginou ou se lhe limita a criatividade;
- se todas as crianças têm a oportunidade de participar ativamente ou se se limitam a estar sentadas a ouvir e a olhar para o que os outros estão a fazer, enquanto esperam que acabem.

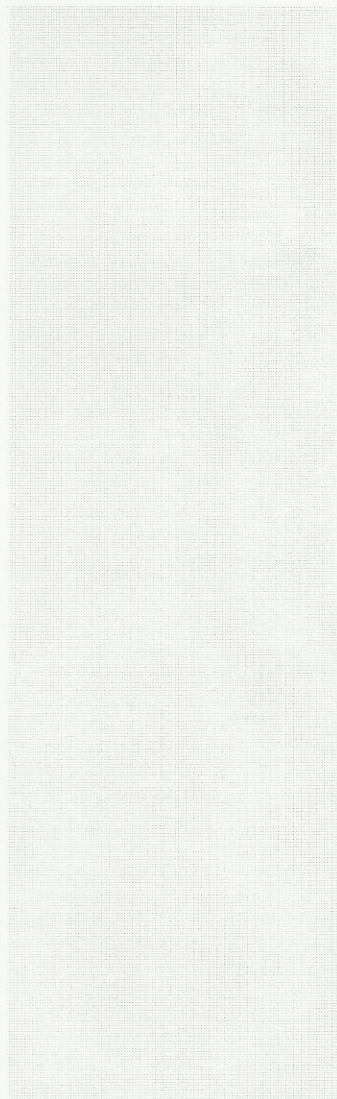
Comentado [D2]: Ora, aqui está. Afinal têm intenções de promover o que atrás referi nos objetivos.

Comentado [D3]: Cuidado com esta terminologia. Será baixo nível de motivação?

Referências Bibliográficas

- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (1999). *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1995). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Andreia Silva



Anexos Tipo B