



Orientação

## **AGRADECIMENTOS**

Ao longo da prática pedagógica foram várias as pessoas que contribuíram para que chegasse ao final desta jornada. Neste sentido, quero agradecer a todas elas pelo apoio prestado, uma vez que contribuiu, significativamente, para terminar este percurso.

À Doutora Deolinda Ribeiro por todos os momentos de partilha, promovidos nas aulas, que tiveram uma implicação direta no desenvolvimento da prática pedagógica.

Ao Mestre Carlos Correia por todo o apoio prestado durante a prática pedagógica, bem como pelas críticas construtivas que potenciaram um crescimento pessoal e profissional, e foram fomentadoras de transformação das práticas.

Ao meu par pedagógico pelo apoio incondicional e pelos momentos de reflexão conjunta que, muito, contribuíram para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais.

Por fim, agradeço aos meus pais por todo o amor, apoio e pela oportunidade concedida, uma vez que sem eles jamais chegaria ao fim desta etapa.



## RESUMO

O presente relatório de estágio de qualificação profissional surge no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar, por forma a evidenciar o desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda ao longo da prática pedagógica.

Neste sentido, a mestranda foi desenvolvendo um conjunto de competências, tendo em vista a construção dos seus saberes profissionais, atendendo a uma postura de pendor reflexiva e indagadora, capaz de tomar decisões adequadas de acordo com o contexto educativo onde está inserida, uma vez que o mesmo se caracteriza por ser imprevisível.

O desenvolvimento dos saberes profissionais foi possibilitado através da adoção da metodologia de investigação-ação, sendo que a mesma se processa numa espiral cíclica de observação, planificação, ação e reflexão, pelo que a reflexão é intrínseca e implícita em todas as fases. Efetivamente, foram várias as estratégias que fomentaram o desenvolvimento desta metodologia, nomeadamente: elaboração de planificações, realização de narrativas colaborativas, elaboração do diário de formação, construção dos guiões de pré-observação, reestruturação do Projeto Curricular de Grupo e as reuniões realizadas com o supervisor institucional. Importa, ainda, referir que o desenvolvimento da prática pedagógica em diáde de formação, potenciou momentos de reflexão partilhada que contribuiram para a transformação das práticas.

A elaboração deste relatório assumiu um papel fulcral, uma vez que despoletou na mestranda uma reflexão crítica sobre as práticas, confluindo na identificação da evolução das suas competências pessoais e profissionais, bem como das dificuldades que ainda predominam, por forma a contorná-las futuramente.

**Palavras-chave:** Prática pedagógica; investigação-ação; reflexão; desenvolvimento pessoal e profissional.

## **ABSTRACT**

The present internship report of professional qualification arises in the scope of the curricular unity of the Supervised Teaching Practice on Preschool Education, in order to make evident the personal and the professional development of the student along the pedagogical practice.

In this sense, the graduate student developed a set of skills, in view of the construction of her professional knowledge, attending to a reflective and inquiring stance, able to take appropriate decisions according to the educational context in which she is inserted, once the same is characterized by being unpredictable.

The development of the professional knowledge was enabled through the adoption of the investigation-action methodology, which is processed in an observation, planning, action and reflection cyclical spiral, whereby the reflection is intrinsic and implicit in all of the phases. Actually, were several strategies that fostered the development of this methodology, namely: elaboration of unfolds, achievement of collaborative narratives, elaboration of the formation diary, construction of pre-observation scripts, restructuring of the Curricular Group Project, and the meetings which were realized with the institutional supervisor. It is also important to refer that, the development of the pedagogical practice in dyad of formation, potentiated moments of shared reflection which contributed to the transformation of the practices.

The elaboration of this report, assumed a crunch role, once it triggered in the student, a critical reflection about the practices, converging in the identification of the evolution of their personal and professional skills, as well as the difficulties that are still predominating, in order to contour them, in the future.

**Key Words:** Pedagogical practice; investigation-action; reflection; personal and professional development.

## ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo 1. Enquadramento Teórico Concetual	3
Capítulo 2. Caraterização Geral da Instituição de Estágio	21
Capítulo 3. Descrição e Análise das Atividades Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos, e Apresentação de Eventuais Propostas de Transformação	27
Reflexão Final	57
Referências Bibliográficas	63
Referências Sitográficas	67
Documentação Legal	67
Anexos	69
Anexos do tipo A	71
Anexos do tipo B	119

## ÍNDICE DE ANEXOS

### Anexos do tipo A

Anexo A.1 – Exemplos de Planificações Semanais	73
Anexo A.1.1 – 1. <sup>a</sup> Planificação Semanal	73
Anexo A.1.2 – 15. <sup>a</sup> Planificação Semanal	79
Anexo A.2 – Exemplo de Guião de Pré-Observação	87
Anexo A.3 – Exemplo de Narrativa Colaborativa	97
Anexo A.4 – Exemplos de páginas do Diário de Formação	109

### Anexos do tipo B

Anexo B.1 – Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas António Nobre	
Anexo B.2 - Projeto dos Jardins de Infância do Agrupamento de Escolas António Nobre	
Anexo B.3 – Projeto Curricular de Grupo	
Anexo B.4 – Plano Anual de Atividades da Educação Pré-Escolar do Agrupamento de Escolas António Nobre	
Anexo B.5 – Planificações Semanais	
Anexo B.6 – Guiões de Pré-Observação	
Anexo B.7 – Narrativas Colaborativas	
Anexo B.8 – Registos Fotográficos	
Anexo B.9 – Planta da Sala de Atividades	
Anexo B.10 – Grelhas de Avaliação	

## **INTRODUÇÃO**

O presente relatório de estágio surge no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar, parte integrante do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, evidenciando as competências desenvolvidas pela mestranda ao longo da prática pedagógica.

Na ficha da unidade curricular foram delineadas algumas das competências que a mestranda foi desenvolvendo ao longo da prática pedagógica nomeadamente: mobilizar os saberes científicos, pedagógicos e culturais, adquiridos nas unidades curriculares do curso, na conceção, desenvolvimento e avaliação de Projetos Educativos e Curriculares de Grupo, à luz de modelos conceituais adequados e rigorosos; saber pensar e agir nos contextos educativos com estratégias pedagógicas diferenciadas, com o intuito de responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da educação; construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa auxiliadora da tomada de decisões em contextos de singularidade, incerteza e complexidade da prática docente, através do exercício constante da reflexão; coconstruir saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas e difundir o seu impacto na transformação da educação, junto da comunidade educativa e outros públicos; problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida (Ribeiro, 2012).

A prática pedagógica foi realizada na Escola Básica das Antas, entre o dia 20 de fevereiro de 2013 e o dia 14 de junho de 2013, perfazendo um total de 210 horas. A prática pedagógica foi realizada na sala C, da Educação Pré-Escolar, sendo o grupo constituído por 25 crianças. Importa mencionar que, a mesma se desenvolveu em díade de formação, fomentado o trabalho em equipa.

O desenvolvimento da prática pedagógica orientou-se pela metodologia de investigação-ação, sendo que a mesma se processa numa espiral cíclica de

observação, planificação, ação e reflexão, pelo que a reflexão é intrínseca e implícita em todas as fases.

Neste sentido, foram desenvolvidas várias estratégias que se revelaram fundamentais na construção das competências profissionais da mestranda nomeadamente: a construção das planificações semanais; a realização de narrativas colaborativas; a construção dos guiões de pré-observação; a elaboração do diário de formação; a supervisão pedagógica e a reestruturação do Projeto Curricular de Grupo. Salienta-se, ainda, o contributo das unidades curriculares do 1.º Ciclo de Estudos (Licenciatura em Educação Básica), bem como das unidades curriculares do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, para o desenvolvimento do estágio de forma sustentada.

O presente relatório apresenta três partes: pré-textual, textual e pós-textual.

A parte pré-textual contempla os agradecimentos, o resumo e *abstract*, o índice de texto, bem como o índice de anexos.

A parte textual corresponde à parte essencial do presente relatório e, sendo assim, serão explorados os conteúdos que a integram, para além da introdução.

O enquadramento teórico conceitual corresponde ao primeiro capítulo do relatório, onde serão explanadas as principais fontes teóricas que orientaram a mestranda no decorrer da prática pedagógica.

O segundo capítulo contempla a caracterização geral da instituição de estágio onde serão exploradas as características gerais da instituição de estágio, bem como os elementos associados à especificidade do estágio.

O terceiro capítulo destina-se a uma descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, e apresentação de eventuais propostas de transformação, analisando o plano de ação traçado, tendo em vista o desenvolvimento das competências pessoais e profissionais da estagiária.

A reflexão final contempla uma reflexão transversal sobre todo o processo, assim como sobre o contributo do estágio para o desenvolvimento das competências profissionais e pessoais da mestranda.

Por fim, a parte pós-textual contém as referências bibliográficas, bem como os anexos do tipo A e os anexos do tipo B. Importa referir que, os anexos do tipo B se encontram em suporte digital.

## **CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCETUAL**

O presente capítulo contempla as principais fontes teóricas que orientaram a estagiária ao longo do desenvolvimento da prática pedagógica.

A educação de infância sofreu grandes mutações ao longo dos últimos tempos. Neste sentido, considera-se importante principiar este capítulo com uma, breve, referência à evolução histórica da educação de infância, uma vez que possibilitará uma melhor compreensão das suas características (Cardona, 1997).

O início da educação de infância, como parte do sistema educativo, verifica-se nas últimas décadas do sistema educativo (século XX), apesar de se observarem diferentes contradições no que respeita a esta ser ou não considerada como um nível de ensino. Efetivamente, é a partir do século XX que se inicia uma nova mudança, já que são criadas mais instituições, sendo cada vez mais dada importância a este nível de ensino. Não obstante o mencionado anteriormente, foi no ano de 1978 que se assistiu ao início de um novo período, com a criação da rede pública de jardins-de-infância, do Ministério da Educação. Passaram, assim, a existir duas redes oficiais, sendo que uma delas era dependente do Ministério da Educação e a outra da Segurança Social. Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) e a Reforma do Sistema Educativo, em 1986, a educação de infância começa a ser valorizada, tendo como função a “pré-escolarização”, considerando-se o papel relevante que esta pode ter no combate ao insucesso escolar (Cardona, 1997).

A partir de 1996 houve um período de expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar que se traduziu numa difusão da rede pré-escolar, bem como na aprovação de orientações curriculares e na adoção de regras comuns para todos os jardins-de-infância (Despacho n.º 5220/97). A partir de 1998-1999, iniciou-se um processo de integração dos jardins-de-infância nos agrupamentos de escolas, aproximando a educação pré-Escolar ao ensino básico (Formosinho, 2013). Deste modo, tal como está consignado na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, a educação pré-escolar afigura-se como a

primeira fase da educação básica no decurso de educação ao longo da vida apresentando-se como complementar da ação educativa da família “com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/97, p.670).

Neste enquadramento emergiu, inevitavelmente, a questão do currículo da educação pré-escolar, devido à necessidade de encontrar uma referência comum para todos os educadores de infância. Deste modo, as orientações curriculares “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Despacho n.º 5220/97, p.9377). No entanto, é de referir a existência das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), escritas por Silva, que se apresentam como uma interpretação do Despacho, referido anteriormente. Para além das OCEPE é, ainda, de salientar as Brochuras disponíveis sobre a educação pré-escolar, já que constituem textos de apoio para os educadores de infância, bem como um importante recurso para a ação do mesmo. Paralelamente, existem documentos legais que visam orientar a prática docente, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que define o perfil geral comum aos educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário. Neste sentido, tal como defendido por Estrela (1997, p.165-166), a partilha por todos os profissionais de educação de conceções acerca do “que é, para que serve e como deve ser exercida a docência, é um elemento de enorme importância para a criação e fortalecimento do sentimento de pertença a um mesmo corpo e para a coesão entre todos os seus membros”. O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, afigura-se fulcral, na medida em que, no mesmo, é contemplado o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Neste sentido, nas OCEPE são expressas as orientações globais para o educador de infância, uma vez que a intencionalidade do processo educativo, que caracteriza a intervenção do educador de infância, pressupõe a existência de diferentes etapas que estão interligadas e que se vão sucedendo. Assim, compete ao educador de infância observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular (Silva, 1997).

Segundo Estrela (1994, p.26) o educador de infância para conseguir intervir de modo fundado, “terá de saber *observar e problematizar* (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). *Intervir e avaliar* serão acções consequentes das etapas precedentes”. Neste sentido, a prática pedagógica foi orientada pelo processo de observação, uma vez que, o educador de infância “observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo”, bem como aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem (Decreto-Lei n.º 241/2001, p.5573). Efetivamente, é a observação que permite ao adulto “programar e agir com base na tensão criativa entre uma perspetiva curricular teoricamente sustentada e um conhecimento real dos interesses, necessidades, competência e possibilidades da criança” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.77). Nesta linha de pensamento “a identificação das principais variáveis em jogo e a análise das suas interações permitirão a escolha das estratégias adequadas à prossecução dos objectivos visados” (Estrela, 1994, p.128). Neste seguimento, a observação possibilitará conhecer a criança e a sua evolução constituindo o fundamento da diferenciação pedagógica (Silva, 1997). Tal como consignado no perfil geral comum aos educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário, o educador de infância “desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos” (Decreto-Lei n.º 240/2001, p.5571). Tomando como referência o exposto anteriormente, teve-se em consideração no desenvolvimento da prática pedagógica, a necessidade de proceder à diferenciação pedagógica, uma vez que as crianças apresentam diferentes carências e, deste modo, torna-se imprescindível que o educador de infância planeie “ de forma pró-activa diversas maneiras de “chegar até” e expressar a aprendizagem” (Tomlinson, 2008, p.16).

É importante salientar que, existem diferentes formas e meios de observação, que se caracterizam pela situação ou atitude do observador, pelo processo de observação e pelo campo de observação (Trindade, 2007; Estrela, 1994). O registo da informação recolhida no contexto pode assumir variadas formas, sendo que a mestranda destaca as notas de campo e os diários de formação, uma vez que se norteou pelos mesmos durante a sua prática

pedagógica. Efetivamente, o diário de formação permite realizar uma reflexão mais cuidada sobre as evidências recolhidas, já que “o próprio facto do diário pressupor uma actividade de escrita arrasta consigo o facto da reflexão ser condição inerente e necessária à redacção do diário.” (Zabalza, 1994, p.95). No mesmo está presente a personalidade do observador, os seus pensamentos e sentimentos gerados pelo que observou. Tal como é referido por Estrela (1994) ambiciona-se com a elaboração dos diários individuais, orientar o estagiário para uma reflexão crítica, que se caracteriza pela presença da personalidade. Através da elaboração do diário, percebe-se não só o decorrer da ação, mas também, o que é mais importante, já que se trata de estudar o pensamento do educador de infância, bem como a evolução do seu pensamento ao longo do decurso de tempo percorrido pelo diário. Desta forma, “o diário conserva a sequência, evolução e actualidade dos dados recolhidos” (Zabalza, 1994, p.97).

Após a observação será possibilitado ao educador de infância planificar a ação educativa de acordo com as evidências recolhidas sobre o grupo, bem como de cada criança, de modo a promover aprendizagens significativas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades (Silva, 1997). De facto, é fulcral que se tenha em consideração, aquando da planificação, as características individuais de cada criança, uma vez que embora possamos descrever “padrões gerais que se aplicam à maioria das crianças, é necessário olharmos para cada criança como uma pessoa única, traçando objectivos cada vez mais desafiantes e procurando formas cada vez mais diversas para os atingir” (Papalia, *et al*, 2001, p.277). Neste sentido, o educador de infância planifica a sua intervenção “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 n.º 241/2001, p.5573). Segundo Diogo (2010) a planificação orienta a ação futura e, este facto, faz dela um instrumento fulcral para a gestão. Do mesmo modo, a planificação apresenta-se como um instrumento político que significa “optar, escolher entre diversas possibilidades, estabelecer prioridades” (Diogo, 2010, p.64). Tendo em consideração Barbier (1993) a identificação dos objetivos constituem o ponto central da planificação, uma vez que é suposto que esses objetivos dirijam a ação, guiem a escolha dos métodos, assim como meios e

estratégias. De acordo com Zabalza (2000) no momento da planificação converte-se uma ideia ou um propósito numa ação.

O planeamento da ação educativa tornar-se-á mais significativo se for realizado com as crianças, uma vez que “a planificação cria, assim, momentos em que as crianças têm direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros. São momentos em que a criança ouve e se ouve” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.48). Desta forma, esta partilha constitui um processo de negociação do currículo com as crianças, cabendo ao educador de infância criar um ambiente propício por forma a incluir os propósitos da criança, bem como negociar as atividades e projetos a desenvolver (*Idem*). Para além do educador de infância planear com a criança, também o deverá fazer com a restante equipa educativa, uma vez que a partilha, entre todos os elementos que integram a mesma, permite atender a diferentes dificuldades e interesses do grupo que poderão não ter sido observados pelo educador de infância, e que, através do trabalho em equipa, afigura-se como exequível aceder a essas evidências. Similarmente, esta partilha revela-se importante na medida em que, “o planeamento e a avaliação proporcionam à equipa pedagógica uma oportunidade de transcender os seus sentimentos subjectivos” (Hohmann, *et al*, 1995, p.144).

A planificação implica, ainda, que o educador de infância reflita sobre as suas intenções educativas e a forma de as adequar ao grupo (Silva, 1997). Paralelamente, é do mesmo modo proeminente que o educador de infância planifique “actividades que sirvam objectivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares” (Decreto-Lei n.º 241/2001, p.5573). Efetivamente, não obstante a repartição e diferenciação das diferentes áreas, o processo de ensino e aprendizagem não pode ser perspectivado como compartimentado ou estanque, uma vez que os conteúdos não devem ser desenvolvidos separadamente, mas, pelo contrário, deve ter-se em atenção que a apresentação de diferentes áreas de conteúdo, verifica-se com o intuito de alertar para a contemplação de determinados aspetos, “que devem ser vistos de forma articulada, visto que a construção do saber se processa de forma integrada, e que há inte-relações entre os diferentes conteúdos e aspectos formativos que lhe são comuns” (Silva, 1997, p.48).

O agir corresponde ao momento em que o educador de infância concretiza na ação as suas intenções educativas, sendo importante integrar na

planificação as propostas das crianças e as situações imprevistas (*Idem*). Considera-se, ainda, importante realçar a participação de outros elementos da comunidade educativa, por forma a estabelecer interações com as crianças. Esta participação é preconizada na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, uma vez que um dos objetivos da educação pré-escolar passa por “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (Lei n.º 5/97, p.672). No momento da ação revela-se fundamental, uma constante reflexão, uma vez que perante situações imprevistas o educador de infância tem de agir. Esta ação é despoletada através da reflexão na ação, uma vez que esta ocorre em simultâneo com a prática (Schön, citado por Alarcão, 1996).

Similarmente, a interação que se estabelece entre as crianças, bem como entre o adulto e a criança, durante a ação, é um aspeto a destacar. De facto, tal encontra-se consignado no perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, uma vez que o mesmo “fomenta a cooperação entre as crianças” (Decreto-Lei n.º 241/2001, p.5573). Paralelamente, o educador de infância cria oportunidades de “uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras” (Silva, 1997, p.35-36). Nesta linha de pensamento, a interação entre crianças que se encontram em momentos diferentes de desenvolvimento é, do mesmo modo, facilitadora da aprendizagem (*Ibidem*). Para além do exposto, através desta interação o educador de infância está a atuar na zona de desenvolvimento próximo, uma vez que segundo Vygotski (1979) citado por Onrubia (2001, p.124), a mesma define-se através da distância “entre o nível de resolução de uma tarefa que uma pessoa pode atingir, actuando independentemente, e o nível que pode alcançar com a ajuda de um colega mais competente ou mais bem preparado nessa tarefa”. Do mesmo modo, no decorrer da ação, o educador de infância deve relacionar-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva, a promover a sua autonomia, bem como uma interação positiva (Decreto-Lei n.º 241/2001). Efetivamente, “a investigação realizada mostra que a interacção dos adultos com as crianças numa variedade de situações (...) desempenha um papel muito importante na aprendizagem”, bem como no desenvolvimento das crianças (Brickman & Taylor, 1991, p.29).

A avaliação, constitui uma das etapas que o educador de infância deve ter em consideração, e implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução (Silva, 1997). A avaliação apresenta-se contemplada no perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, uma vez que o educador de infância “avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, p.5573). Todavia, Vallejo (1979) citado por Diogo (2010), considera que a avaliação é comumente associada a uma conclusão em detrimento de um processo. Porém, segundo Zabalza (2000), a avaliação não deve ser perspectivada como um facto pontual ou um ato singular, mas como um conjunto de passos, ordenados sequencialmente, que se condicionam mutuamente, conduzindo à concetualização da avaliação como um processo.

De acordo com Diogo (2010) existem várias modalidades da avaliação, cabendo ao educador de infância fazer opções de acordo com as finalidades pretendidas. A avaliação diagnóstica permite averiguar quais os conhecimentos e aptidões que as crianças possuem para poderem iniciar novas aprendizagens. Este tipo de avaliação “permite identificar problemas, no início de novas aprendizagens, servindo de base para decisões posteriores, no sentido da adequação do ensino às características dos alunos [crianças]” (*Idem*, p.105). A avaliação diagnóstica encontra-se patente no perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, uma vez que o mesmo, “tem em conta, na planificação do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras” (Decreto-Lei n.º 241/2001, p.5573). Por conseguinte, torna-se fundamental que o educador de infância proceda a uma avaliação formativa, uma vez que a mesma possui um carácter sistemático e contínuo permitindo recolher informações acerca do processo de ensino e de aprendizagem (Diogo, 2010). Efetivamente, a avaliação na educação pré-escolar assume uma dimensão marcadamente formativa (Circular n.º4 /DGIDC/DSDC/2011). Tal como é referido por Rosales (1992, p.36) a avaliação formativa “serve para determinar a natureza do desenvolvimento do próprio processo e constitui o ponto de partida para decisões de aperfeiçoamento”. A avaliação deve, ainda, ser global visando todos os domínios de desenvolvimento das crianças, bem

como individualizada possibilitando adaptar as estratégias pedagógicas às características de cada criança (Diogo, 2010).

Segundo Portugal e Laevers (2010) a avaliação de uma criança não pode ser limitada à enumeração das capacidades adquiridas, em processo de aquisição ou ainda não reveladas. Embora, este tipo de avaliação possa conduzir a constatações interessantes e, por vezes, essenciais, não se afigura como satisfatório. Em detrimento do anteriormente referido valoriza-se, então, “uma avaliação dinâmica, contextualizada, ao serviço do desenvolvimento e da educabilidade das pessoas” (*Idem*, p.10). Desta forma, torna-se essencial identificar as áreas em que as crianças apresentam maior fragilidade e que merecem uma intervenção prioritária, permitindo ao educador de infância fundamentar a tomada de decisão sobre a intervenção futura (*Ibidem*).

O processo da avaliação pode ser realizado com as crianças, permitindo valorizar a opinião das mesmas, bem como integrar as suas sugestões numa próxima intervenção. Esta atitude permite caminhar da avaliação para o planeamento, como convém ao processo formativo (Niza, 2013). Neste sentido, a avaliação é suporte de planeamento (Silva, 1997).

A avaliação não consiste, apenas, em avaliar a criança, mas também a ação adulto. Esta avaliação implica uma reflexão ao longo de todo o processo, com o intuito de proceder, constantemente, a alterações e aperfeiçoamentos da sua prática, tendo em vista o desenvolvimento holístico da criança, assim como o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Outra das etapas imprescindíveis à ação do educador de infância prende-se com a comunicação. O educador de infância não é o único que detém informação acerca das crianças, uma vez que os outros elementos da equipa educativa, incluindo os encarregados de educação, também possuem um conhecimento sobre a mesma. Assim, a partilha e troca de opiniões, por todos estes elementos, julga-se como basilar facultando um melhor conhecimento da criança (Silva, 1997). Similarmente, esta partilha de informação constitui um meio de envolver as famílias no processo de ensino e aprendizagem, levando à existência de um sentimento de pertença e valorização.

A última etapa inerente à ação do educador de infância é a articulação. Deste modo, compete ao educador de infância promover a continuidade que a criança iniciou na família e/ou numa instituição educativa, bem como facilitar a transição para a escolaridade obrigatória. Algumas dificuldades de transição

devem-se ao facto do desconhecimento mútuo que caracteriza cada uma das etapas do sistema de ensino. Por conseguinte, torna-se fundamental que exista uma relação entre educadores de infância e professores tendo em vista a compreensão do que é realizado na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, assim como a análise e debate comum das propostas curriculares para cada um dos ciclos, uma vez que facilitam a transição (Silva, 1997). A organização do sistema educativo em agrupamentos poderá afigurar-se como um elemento facilitador da transição proporcionando “um percurso sequencial e articulado dos alunos [crianças] abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino” (Decreto-Lei n.º 75/2008, p.2344). Do mesmo modo, a família afigura-se como o pilar fundamental no processo de transição entre níveis educativos, uma vez que “delas esperamos que diminuam os receios dos filhos, que valorizem a nova escola como uma conquista de “quem é grande”, que preparem os filhos para a nova etapa educativa” (Serra, 2004, p.122).

Subjacente às orientações globais contempladas nas OCEPE, anteriormente explanadas, encontra-se o processo de reflexão. Assim, quando os educadores de infância refletem sobre a ação pretendem compreendê-la e para isso necessitam de a analisar de acordo com referentes que lhe atribuam sentido. Estes referentes são os saberes que já possuem, proveito da sua experiência, aliados à análise de diferentes quadros teóricos do qual resultará uma reorganização ou um aprofundamento do seu conhecimento acarretando progressos na prática. Desta forma, é possível estabelecer uma relação dialógica entre teoria-prática, onde existe o saber documental e o saber experiencial, através do ciclo reflexivo, conduz ao desenvolvimento da competência profissional (Alarcão, 1996).

O pensamento reflexivo é caracterizado pelo questionamento. Este questionamento potenciará uma investigação no sentido de descoberta e envolvimento pessoal, sendo o educador de infância considerado como investigador. Assim, as questões que despontam da sua parte são uma estratégia de formação a privilegiar. Através da análise e interpretação das suas ações o educador de infância pode deparar-se com razões que fundem os seus conceitos e a sua atuação, sendo capaz de decidir se altera e como altera a sua *práxis* educativa (*Idem*).

Neste sentido podem distinguir-se diferentes níveis de reflexão: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação (Schön, citado por Alarcão, 1996). Efetivamente, de acordo com Alarcão (1996, p.16) a reflexão na ação evidencia-se quando refletimos no decorrer da própria ação, “sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento, e reformulamos o que estamos a fazer enquanto estamos a realizá-lo”. A reflexão sobre a ação ocorre quando analisamos a situação depois do acontecimento, ou seja, quando o mesmo é revisto fora do seu cenário (Oliveira & Serrazina, 2002). Por fim, a reflexão sobre a reflexão na ação permite “olhar retrospectivamente para a acção e reflectir sobre o momento da reflexão na acção, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu” (Schön, 1992, citado por Oliveira & Serrazina, 2002, p.3).

O processo de reflexão não tem, necessariamente, de ser um processo solitário e isolado, sendo, por conseguinte, mais relevante se existir a oportunidade do profissional de educação confrontar as suas reflexões, sobre a sua prática, com outros profissionais de educação. Assim, a construção de narrativas colaborativas durante o desenvolvimento da prática pedagógica constitui-se um elemento primordial, permitindo uma reflexão dialogada em tríade, isto é, um diálogo entre a educadora de infância cooperante e as mestrandas.

Neste sentido, a construção de narrativas colaborativas apresenta-se como uma estratégia formativa de reflexão escrita dialogada que tem vindo a demonstrar-se como facilitadora da coconstrução de saberes profissionais, e influenciadora da progressiva emancipação dos sujeitos ao longo dos processos de desenvolvimento de saberes para a ação docente (Ribeiro, 2011a). Esta forma de refletir em diálogo com o outro potencia um olhar para além do óbvio, isto é, aquilo que parece ter uma possibilidade de interpretação, apresenta outras possibilidades de ser compreendido, através da problematização dos diferentes intervenientes (Ribeiro, 2011b). Deste modo, a sua construção permite quebrar o isolamento que caracteriza muitas profissões dando lugar a um espaço de diálogo partilhado com o outro que nos permite crescer, pessoalmente e profissionalmente, com ele elevando, assim, as possibilidades de sucesso dos processos de formação (Ribeiro & Moreira, 2007).

A construção das narrativas colaborativas apresenta-se como um momento de trabalho em equipa, que segundo Perrenoud (2000), se afigura como fundamental, uma vez que a evolução da escola caminha para a cooperação profissional. Similarmente, Hargreaves (1998) advoga que devemos deixar de lado o individualismo e dar azo à colaboração, uma vez que para além da reflexão pessoal e idiossincrática faz com que os profissionais de educação aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências.

O educador de infância, segundo o mencionado anteriormente, deverá adotar uma postura de profissional investigativo. Assim, a investigação-ação apresenta-se como uma metodologia de investigação. A mesma processa-se numa espiral cíclica de observação, planificação, ação e reflexão, sendo que a reflexão é intrínseca e implícita em todas as fases. Esta metodologia, constitui um processo sistemático de aprendizagem dirigido para a “atribuição de respostas às questões” (Tuckman, 2000, p.5). A mesma processa-se em contextos de prática pedagógica, pelo que o objeto da investigação é a própria prática. Neste sentido, o profissional de educação tem a oportunidade de questionar e reformular as suas práticas em prol do melhoramento das mesmas. Para além do mencionado, é possível fazer uma reflexão de todo o processo, considerando os referenciais teóricos que orientam a prática do profissional, como também os seus valores e crenças, uma vez que de acordo com Formosinho (2013, p.15) a prática deverá ser fundamentada em “crenças, valores e princípios; em teorias e modelos; em princípios éticos, morais e deontológicos”.

As orientações curriculares dão um importante contributo para o desenvolvimento da ação do educador de infância, no entanto Formosinho (2013), considera que a mera definição de orientações curriculares não constituiu, por si só, um referente de qualidade da prática na sala de atividades, sendo que a adoção de um modelo curricular na educação de infância constitui um importante fator de qualidade. O modelo curricular “refere-se a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por culminar num quadro de valores, numa teoria e numa prática fundamentada.” (Oliveira-Formosinho, 2007, citado por Formosinho, 2013, p.16). Do mesmo modo, segundo Spodek (2002) um modelo curricular apresenta-se como uma representação modelar de premissas teóricas, políticas administrativas e

componentes pedagógicas. Por conseguinte, o educador de infância deve fundamentar as suas práticas na criação do seu modelo, através da integração daqueles em que se revê. Efetivamente, o educador de infância tende a apropriar-se de determinadas conceções, que culminarão no seu modelo curricular integrador. Neste sentido, a estagiária, orientou a sua prática pedagógica, em cooperação com a equipa educativa, tendo em consideração o Modelo Curricular High/Scope, o Modelo Curricular Reggio Emilia e o Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa.

O modelo curricular High/Scope foi iniciado no século XX por David Weikart. Este modelo, até aos dias de hoje, passou por várias fases, sendo que, tal como refere Oliveira-Formosinho (2013, p.72), o mesmo representa “ uma construção progressiva de conhecimento sobre a educação pré-escolar, através da ação e da reflexão sobre a ação, a vários níveis: o da criança, o do educador, o do investigador e o de todos estes na construção da ação educativa”. Este modelo curricular apoia-se no trabalho de Jean Piaget, John Dewey e Erick Erikson.

A abordagem High/Scope adotou a expressão “aprendizagem pela acção” como mote para descrever o processo central do seu currículo, sendo que a mesma “é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohman & Weikart, 2009, p.22). Por conseguinte, a aprendizagem pela ação “depende das interacções positivas entre adultos e as crianças” (*Idem*, p.6). Deste modo, os adultos esforçam-se por apoiar as crianças ao longo das suas conversas e brincadeiras, sendo que “o papel do adulto é basicamente o de criar situações que desafiem o pensamento atual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.89). Através desta colaboração, a criança é capaz de renovar o seu empenhamento ativo e individual com a situação ou com o problema. É este empenhamento que constitui o cerne da construção do conhecimento (*Ibidem*).

Paralelamente, um ambiente de aprendizagem ativa proporciona oportunidades das crianças efetuarem escolhas e tomarem decisões. Assim, os adultos dividem o espaço em áreas de interesse específicas, bem como colocam os materiais nas áreas onde são utilizados, sendo que esta forma de intervenção dos educadores de infância se situa numa perspetiva

construtivista (*Idem*). Desta forma, “papéis sociais, relações interpessoais, estilos de interação – que constituem a textura social básica – são vividos, experienciados, perspectivados nas experiências que cada área específica permite” (*Idem*, p.84).

Tal como organizam o espaço, “os adultos também planeiam uma rotina diária consistente que apoie a aprendizagem activa” (Hohman & Weikart, 2009, p.8). No entanto, apesar da gestão do tempo ser pensada pelo adulto, a mesma tem de ser, progressivamente, coconstruída pela criança (Oliveira-Formosinho, 2013). Desta forma, “estabelece-se um fluir para o tempo diário, que, tendo flexibilidade, é estável, o que permite à criança apropriar-se desse fluir. Torna-se, portanto, autónoma” (*Idem*, p.87). Do mesmo modo, este conhecimento é também um conhecimento do antes, do depois e do agora (*Idem*). A criação desta rotina diária possibilita incluir “o processo planear-fazer-rever, o qual permite que as crianças expressem as suas intenções, as ponham em prática e reflectam naquilo que fizeram” (Hohmann & Weikart, 2009, p.8).

A avaliação diária da criança é baseada no trabalho em equipa (*Ibidem*). De facto, a avaliação será mais rica e enriquecedora se forem partilhadas, entre todos os membros da equipa educativa, as observações que fizeram sobre as crianças ao longo do dia, bem como na interação com as mesmas.

O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia desenvolveu-se através do contributo de Loris Malaguzzi. Este modelo caracteriza-se pela focalização dada a todas as formas de expressão, as denominadas “cem linguagens”, e pelo envolvimento dos pais e da comunidade no processo de ensino e aprendizagem (Lino, 2013). Enfatiza-se, mais uma vez, tal como Piaget, o papel ativo da criança na construção do conhecimento do mundo. No entanto, “a ênfase não é colocada na criança individual, mas na criança situada numa rede de relações e interações com as outras crianças, com os professores, com os pais, com a sua própria história e com o contexto social e cultural envolvente” (Rinaldi, 1998, citado por Lino, 2013, p.118).

A organização do espaço é cuidadosamente pensada por todos os intervenientes do processo educativo, uma vez que “o ambiente deve atuar como uma espécie de aquário que reflete as ideias, atitudes e culturas das pessoas que nele vivem” (Malaguzzi, 1997, p.40, citado por Lino, 2013, p.120). Evidencia-se, neste modelo, uma analogia com o anteriormente explorado,

uma vez que o espaço é dividido por áreas. No que concerne à organização dos materiais, a estagiária, em cooperação com a equipa educativa, inspirou-se neste modelo aquando da realização da prática pedagógica, uma vez que optou por colocar os materiais em recipientes transparentes ao alcance das crianças e adultos (Lino, 2013). Relativamente às paredes das escolas de Reggio Emilia, as mesmas desempenham uma importante função pedagógica, na medida em que servem para expor a documentação que as crianças e os educadores de infância produzem, emergida das experiências e projetos que realizam (*Idem*). Desta forma, “estes espaços refletem a história da comunidade educativa de cada centro, integrando as memórias recentes e longínquas que conferem uma identidade à escola e aos grupos de crianças e professores que nela vivem ou viveram” (*Idem*, p.123).

No modelo curricular em análise privilegia-se o ouvir e o falar, dando relevo à escuta atenta da criança, uma vez que as crianças constroem as suas teorias através de uma constante procura de significados das experiências quotidianas que experienciam. Neste sentido, “nesta jornada de pesquisa e indagação, na e sobre a vida, o verbo que orienta a ação não é falar, explicar, transmitir; primeiro que tudo é necessário escutar” (Rinaldi, 2006, citado por Lino, 2013, p.127).

O trabalho de projeto adquire uma significação essencial neste modelo curricular, envolvendo para além das crianças e dos educadores, todos os intervenientes do processo educativo (*Idem*). Evidencia-se, ainda, como característica, fundamental, deste modelo curricular o trabalho em equipa educativa. O mesmo desenvolve-se em momentos formais e informais de reflexão, tendo como objetivo a partilha de ideias, de informação e de experiências e tomadas de decisão sobre o processo de ensino e aprendizagem. Do mesmo modo, se acentua o trabalho em parceria nas salas, na equipa educativa e com os pais, fomentando a aprendizagem co-operativa, levando à criação de verdadeiras zonas de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1979, citado por Lino, 2013).

O Movimento da Escola Moderna assenta num espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Desta forma, o desenvolvimento da prática educativa é realizado por negociação progressiva, desde o planeamento à partilha das responsabilidades e da regulação/avaliação (Niza, 2013). Nesta linha de pensamento, “este

entendimento de uma formação escolar evoluindo por acordos progressivos negociados pelas partes (professores e alunos e alunos entre si) acentua, desde logo, o respeito conferido aos “atores” desse processo social” (*Idem*, p.146).

A mestrandagem realça a importância atribuída ao mapa mensal de presenças, uma vez que o mesmo é perspectivado como uma forma de ajudar a criança a construir a consciência do tempo a partir das vivências (*Idem*). Por outro lado, tal como é referido por Vasconcelos (1997, p.122) citado por Maia (2008, p.140) “registar as presenças (...) promove a integração do grupo, o apoio entre pares e um diálogo vivo”. Paralelamente, a existência de um diário de grupo constitui-se como uma ferramenta essencial. A exploração do mesmo permite fazer um balanço da vida semanal, potenciando um confronto de perspetivas, bem como planear as atividades futuras. Esta metodologia permite caminhar da avaliação para o planeamento (Niza, 2013).

A interação com as famílias e a comunidade afigura-se como um aspeto central, na medida em que os mesmos constituem uma fonte de conhecimento e de formação para o jardim-de-infância (*Idem*).

A prática pedagógica foi, também, orientada pela metodologia de trabalho de projeto. O mesmo apresenta-se como um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo. Relativamente à sua duração, o trabalho de projeto pode realizar-se por um período de dias ou semanas, dependendo do grupo de crianças, assim como do tópico em análise (Katz & Chard, 1997).

Nesta abordagem de trabalho de projeto o educador de infância incentiva as crianças a interagirem com “pessoas, objectos e com o ambiente, de formas que tenham um significado pessoal para elas” (*Idem*, p.5). Por conseguinte, a criança tem um papel ativo na construção do seu conhecimento, sendo que o tópico a explorar é retirado do mundo familiar da mesma (*Ibidem*). Deste modo, a aprendizagem “tem maior probabilidade de ser mais eficaz se tiver origem naquilo que interessa ao aluno [criança], do que naquilo que interesse ao professor [educador de infância]” (Silberman, 1970, p. 209 citado por Katz & Chard, 1997, p.17). No entanto, partir dos interesses da criança não significa romper com o currículo, mas, por outro lado, integrar o currículo não pode significar ignorar aos interesses das crianças, e a sua postura ativa no desenvolvimento do conhecimento (*Idem*). Tal como é mencionado por Gambôa (2011, p.59) “numa práxis educativa reflexiva os dois elementos,

criança e currículo, não existem como dois lados dicotômicos, mas como elementos com identidade própria, entrelaçados numa corrente em desenvolvimento”. Importa, ainda, salientar que, o educador de infância assume um papel importante na mediação do trabalho de projeto, podendo “alargar a diversidade do processo interactivo, apelando para a participação de outros adultos da instituição e comunidade que possam enriquecer o projecto com as suas contribuições” (Silva, 1998, p.101-102). Por sua vez, quando se privilegia a metodologia de trabalho de projeto torna-se imperioso “a interacção das crianças com as famílias e comunidade”, tendo em vista a construção de uma efetiva parceria com os mesmos (Mendonça, 2002, p.89)

No que concerne às fases do trabalho de projeto, é de destacar a existência de três fases: planeamento e arranque; desenvolvimento do projeto e reflexões e conclusões. A primeira fase assenta numa partilha de informações, ideias e experiências que as crianças possuem acerca de determinado tópico, cabendo ao educador de infância mediar o diálogo, tendo em vista uma perspetiva partilhada, bem como dar conselhos e sugestões. Paralelamente, procede-se ao planeamento das investigações a realizar. A segunda fase, caracteriza-se pela apresentação de informações novas, isto é, as crianças exploram novas fontes de informação, integrando novos conhecimentos no já existente, para além de identificarem e corrigirem conceitos menos claros através da interação dialógica com o grupo e respetivo educador de infância. Nesta segunda fase o educador de infância desempenha um papel fulcral, uma vez que incentiva a utilização independente pelas crianças de capacidades que já possuem, bem como fornece materiais e dá sugestões sobre como apresentarem as suas descobertas e ideias. A última fase, destina-se à análise do que aprenderam com o desenvolvimento do projeto, analisando o contributo de cada criança. Nesta metodologia destaca-se a comunicação, aos outros elementos da comunidade educativa, acerca do projeto desenvolvido (Katz & Chard, 1997). Tal como é referido por Vasconcelos (1998) ao divulgar o trabalho desenvolvido a criança tem de possuir a capacidade de fazer uma síntese da informação recolhida, tendo em vista a apresentação aos outros, tratando-se portanto de tornar acessível ao outro o seu saber.

A perspetiva construtivista encontra-se implícita na metodologia de trabalho de projeto, bem como nos modelos curriculares acima explorados. Desta forma, a conceção construtivista adota a posição de que, “na escola, os

alunos [crianças] aprendem e se desenvolvem, na medida em que podem construir significados adequados sobre os conteúdos que constituem o currículo escolar” (Coll & Solé, 2001, p.23). A construção do conhecimento inclui o contributo ativo e global da criança, bem como os seus conhecimentos prévios, sendo que o educador de infância se apresenta como o mediador entre a criança e a cultura, dependendo da mediação que faz, em grande parte, a aprendizagem que se vai realizando (*Ibidem*). Neste sentido, a aprendizagem que a criança faz constitui um processo ativo, no qual a criança “constrói, modifica, enriquece e diversifica os seus esquemas de conhecimento, relativamente aos diversos conteúdos escolares, a partir do significado e do sentido que consegue atribuir a esses mesmos conteúdos, e ao próprio facto de os aprender” (Onrubia, 2001, p.120).



## **CAPÍTULO 2. CARATERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO**

O presente capítulo contempla uma caracterização geral da instituição onde a estagiária realizou a prática pedagógica. Neste sentido, para além da consideração do exposto anteriormente, neste capítulo, proceder-se-á à caracterização de elementos associados à especificidade do estágio.

A prática pedagógica foi realizada na Escola Básica das Antas. A instituição supracitada foi inaugurada no ano letivo 2010/2011, albergando a Educação Pré-Escolar, bem como o 1.º Ciclo do Ensino Básico. A mesma pertence ao Agrupamento de Escolas António Nobre, afigurando-se como um estabelecimento que pertence à rede pública. A diretora da instituição, em análise, é a Professora Conceição Pereira Pinto, sendo a coordenadora do Departamento da Educação Pré-Escolar a Educadora Conceição Vaz.

A Escola Básica das Antas situa-se na Rua da Vigorosa nº 479, pertencente à freguesia de Campanhã, concelho do Porto. A freguesia de Campanhã possui uma forte tradição associativa, sendo que o movimento associativo da freguesia foi impulsionado pela construção de bairros de habitação social ao longo das décadas de 50 e 60, do século passado. Durante esta época emergiram numerosas associações de moradores, representado, atualmente, uma densa percentagem das coletividades existentes nesta freguesia. Atualmente, existem na freguesia de Campanhã mais de trinta associações com atividades nas mais distintas áreas como a cultura, o desporto, apoio social, a preservação do meio ambiente, entre outras (Anon, 2013).

No que concerne ao Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas António Nobre, elaborado para o presente ano letivo, o mesmo tem como objetivo primordial o sucesso dos educandos numa perspetiva de cidadania. Os propósitos e as ações da escola pretendem como resultados estratégicos “o sucesso educativo, com a operacionalização da articulação vertical e horizontal ao nível dos diferentes ciclos e níveis para a promoção do sucesso; alunos felizes; pais e encarregados de educação satisfeitos”, agentes educativos preparados e motivados, o estabelecimento de relações com a comunidade

educativa e, por último, segurança a todos os níveis (Agrupamento de Escolas António Nobre, 2012a, p.3).

Relativamente às finalidades educativas, estas incluem, para além da dimensão académica, uma dimensão mais ampla, tendo em vista o desenvolvimento holístico da criança. No mesmo documento é expresso que toda a aprendizagem deve acarretar a aquisição de conhecimentos significativos, através da utilização de estratégias que possibilitem à criança a organização, seleção e integração da informação, com o fim de “aprender a aprender”. Deste modo, os conhecimentos, quer de carácter científico quer de carácter humanístico, “têm de desenvolver as capacidades de compreensão, expressão, interpretação, aplicação e resolução de problemas, raciocínio lógico, iniciativa, criatividade, gosto pela investigação e sentido crítico” (Agrupamento de Escolas António Nobre, 2012a, p.4).

O Projeto Educativo, em análise, apresenta como linhas orientadoras dar resposta às necessidades apresentadas por todas as escolas do agrupamento, promover o trabalho cooperativo entre docentes, respeitar as características particulares das crianças, bem como melhorar os resultados das avaliações das crianças. A estagiária considera importante referenciar a existência de várias parcerias com outras instituições, uma vez que as mesmas permitem o desenvolvimento de atividades ou projetos, em articulação com as mesmas (cf. Anexo B.1).

Atualmente, a Escola Básica das Antas não possui Projeto Curricular de Escola. Neste sentido, o documento facultado prendeu-se com o Projeto dos Jardins de Infância, do Agrupamento. No mesmo é mencionado o desenvolvimento do Projeto “Ajudar é Bom...”, sendo que a sua exploração se sustenta pelo facto de o voluntariado constituir uma das formas de direitos cívicos que organiza capacidades e vontades de contribuir para que todos os cidadãos usufruam das melhores condições, tendo em vista a construção do seu futuro, assim como o dos que de si dependem (cf. Anexo B.2). Relativamente aos seus objetivos, os mesmos prendem-se com “desenvolver conceitos de cidadania e voluntariado; fomentar na criança o conceito de voluntário; promover a tomada de consciência da importância do voluntariado, para a construção de um mundo melhor” (Departamento da Educação Pré-Escolar, 2012).

Decorrente do exposto anteriormente, e tendo em consideração as particularidades do grupo, emerge no projeto curricular de grupo, da sala C, o desenvolvimento do projeto “Um Pequeno Gesto uma Grande Ajuda”. A exploração deste projeto apresenta como objetivos, centrais, o desenvolvimento de conceitos e atitudes ligadas ao voluntariado, o desenvolvimento de uma maior consciência sobre cidadania, despoletar na criança a sua responsabilidade na sociedade, e, também, possibilitar a vivência de experiências relacionadas com a partilha, ajuda e solidariedade, dádiva e amizade (cf. Anexo B.3.1).

Relativamente ao Plano Anual de Atividades da Educação Pré-Escolar, do Agrupamento, o mesmo apresenta-se como um documento onde são especificadas as datas a realizar determinadas atividades, os objetivos que se pretendem desenvolver, as atividades a explorar, bem como os seus intervenientes e destinatários (cf. Anexo B.4).

A instituição em análise apresenta oito salas destinadas ao 1.º Ciclo do Ensino Básico e três salas de atividades destinadas à Educação Pré-Escolar. Cada sala de atividades integra 25 crianças.

A estagiária desenvolveu a prática pedagógica na sala C, sendo o grupo constituído por 25 crianças, 13 elementos do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade.

No que concerne à equipa educativa da sala de atividades, a mesma é constituída por quatro elementos: a educadora de infância cooperante, a assistente operacional e duas estagiárias. Similarmente, existem, ainda, três elementos que colaboram com o grupo, assinaladamente uma educadora de educação especial, uma terapeuta da fala e uma terapeuta ocupacional, que prestam apoio, sobretudo, a uma criança com necessidades educativas especiais.

A sala de atividades apresenta-se organizada segundo o modelo curricular High/Scope, uma vez que apresenta diferentes áreas de interesse. As mesmas encontram-se devidamente identificadas através da utilização de uma imagem, código escrito e limite de utilizadores. No que concerne às áreas existentes a estagiária realça a área da casinha, a área dos jogos, a área das construções, a área da expressão plástica, a área da garagem, a área da leitura, a área do teatro e a área de reunião em grande grupo. De facto, “esta organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo,

contém mensagens pedagógicas quotidianas” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.83).

A estagiária considera proeminente fazer uma referência aos espaços existentes na instituição em análise, uma vez que os mesmos apresentam condições favoráveis ao desenvolvimento de atividades pedagógicas.

No primeiro andar do edifício encontram-se a sala da direção, a sala dos professores, o gabinete médico, o gabinete de educação especial, sanitários, oito salas destinadas ao 1.º Ciclo do Ensino Básico e três salas de atividades destinadas à Educação Pré-Escolar. No rés-do chão da instituição encontra-se o polivalente, a biblioteca, a ludoteca e a mediateca, o ginásio, o refeitório e o espaço exterior.

Relativamente ao polivalente, o mesmo afigura-se como um espaço amplo, possibilitando o desenvolvimento de múltiplas atividades pedagógicas. No entanto, tende a ser ocupado para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, cuja área predominante é a de Expressão e Comunicação e o domínio preponderante é o da Expressão Motora. Apesar do ginásio ter sido elaborado para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, eminentemente, do Domínio da Expressão Motora, tal não é possível, uma vez que devido à acústica torna-se delicado manter uma comunicação satisfatória.

A biblioteca constitui um espaço bastante amplo, possibilitando o desenvolvimento de atividades pedagógicas, quer em pequeno grupo quer em grande grupo. A mesma dispõe de uma grande variedade de recursos, estando os mesmos etiquetados o que facilita a sua utilização por parte das crianças. A estudante realça a existência de variados computadores que podem ser usados pelas crianças, possibilitando o acesso a outros códigos. Tal como é referido por Silva (1997, p.72) “ a utilização dos meios informáticos (...) pode ser desencandadora de variadas situações de aprendizagem, permitindo a sensibilização a um outro código, o código informático, cada vez mais necessário”.

No que concerne ao refeitório, mais uma vez, o mesmo constitui um espaço vasto com equipamento adequado à faixa etária que procede à sua utilização. Os equipamentos utilizados pela empresa, como é o caso do forno, podem ser utilizados, para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, mediante autorização prévia.

O espaço exterior destinado às crianças da Educação Pré-Escolar, devido à sua dimensão reduzida, não constitui um local aprazível de realização de atividades pedagógicas, bem como livres. Porém, o espaço destinado ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresenta-se bastante amplo incluindo a existência de espaços cobertos. Estas condições facilitam o desenvolvimento de atividades pedagógicas.

Por fim, a estagiária considera pertinente referir que a Componente de Apoio à Família (CAF) não possui um espaço próprio, uma vez que a sala a este fim destinada foi adaptada a sala de atividades. Por conseguinte, a CAF desenvolve-se no corredor do jardim-de-infância, nas salas de atividades e no recreio exterior, dispondo de um armário de apoio com materiais pedagógicos.



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

O presente capítulo contempla uma análise do plano de ação traçado tendo em vista o desenvolvimento das competências profissionais da mestranda, bem como uma breve descrição e análise reflexiva acerca das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos.

A prática pedagógica foi orientada pelo processo de investigação-ação e, deste modo, serão analisadas as diferentes etapas que o compõem, explanadas no primeiro capítulo. Por sua vez, a adoção desta postura de profissional investigativo possibilita integrar as orientações globais do educador de infância, contempladas nas OCEPE, isto é, observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular (Silva, 1997).

No que concerne ao processo de observação, em contexto de prática pedagógica, o mesmo caracterizou-se por ser participado, intencional, contínuo, direto, indireto, molar, molecular, verbal, individual e grupal (Trindade, 2007; Estrela, 1994). Neste sentido, a estagiária registava, diariamente, os dados recolhidos através da observação, tendo em vista a planificação de atividades considerando as necessidades e interesses evidenciados no grupo. Importa referir que, as conclusões emanadas deste processo eram alvo de reflexão e partilha por todos os elementos da equipa educativa, possibilitando aceder aos diferentes olhares acerca das ocorrências. Efetivamente, este processo despoletou momentos de reflexão e análise das melhores estratégias a utilizar, com o intuito de colmatar determinadas dificuldades evidenciadas no grupo, assim como considerar os seus interesses. Progressivamente, este processo assumiu um caráter mais amplo, à medida que a estudante conseguiu obter informações acerca do meio familiar de cada criança. O acesso a esta informação foi potenciado através dos diálogos estabelecidos com as próprias crianças, com a equipa educativa e, ainda,

através do acesso ao Projeto Curricular de Grupo elaborado pela educadora de infância cooperante (cf. Anexo B.3.1). O acesso ao último documento mencionado permitiu condescender a dados relevantes, acerca das crianças, e que se mostraram fulcrais na compreensão de determinados aspetos que emergiam na prática educativa.

A mestranda considera que o processo de observação, numa fase inicial, poderá ter condicionado a sua interação com o grupo. Efetivamente, nas primeiras semanas de prática pedagógica tendia a centrar-se na observação descuidando, por vezes, algumas situações ocorridas. De facto, a mestranda ambicionava observar tudo o que se passava, por forma a conseguir intervir adequadamente. Todavia, após este período inicial, a estagiária refletindo sobre a ação (Schön, citado por Alarcão, 1996) considerou que esta não se mostrava a estratégia mais adequada, uma vez que não conseguia retirar ilações concretas do que observava. Deste modo, optou por se focalizar em determinados aspetos, uma vez que o processo de observação, para fornecer dados fidedignos, implica que o educador de infância se foque no aspeto que pretende observar desviando-se do olhar trivial do dia-a-dia (Parente, 2002). Por sua vez, a díade de formação considerava que os momentos dedicados ao jogo espontâneo se apresentavam como momentos por excelência de observação. Neste sentido, em todos estes momentos, as mestrandas, integravam-se com as crianças nas diferentes áreas de interesse. No entanto, a sua integração não era solicitada pelo grupo, fazendo-o por considerar proveitosas as evidências que eram passíveis de ser retiradas. Após uma reflexão em díade, considerou-se que a observação era suscetível de ser realizada nesses momentos, sem as mestrandas terem, obrigatoriamente, de integrar a área que acolhia as crianças sobre as quais a observação recaia. Efetivamente, considera-se que o facto de observar determinado grupo de crianças numa determinada área, sem o observador estar integrado na mesma, possibilita recolher informações mais fidedignas, uma vez que a presença do adulto pode influenciar determinados comportamentos das crianças.

Por conseguinte, a observação afigurou-se como um processo central tendo em vista a necessidade de proceder à diferenciação pedagógica. Efetivamente, a estagiária considera que, no período inicial, sentia alguma dificuldade em realizar diferenciação pedagógica, uma vez que o conhecimento acerca do grupo era diminuto, sendo que a educadora de infância cooperante assumiu

um papel preponderante neste período, auxiliando a díade de formação a compreender determinadas características das crianças. No entanto, a estudante considera que essa dificuldade se foi dissipando à medida que teve a oportunidade de observar o grupo e, conseqüentemente, ampliou o conhecimento sobre o mesmo.

O processo de observação afigurou-se como essencial na reformulação das linhas prioritárias definidas no Projeto Curricular de Grupo. O documento anteriormente referido possui um caráter flexível, permitindo ao educador de infância efetuar ajustes de acordo com as evidências recolhidas no contexto. Neste sentido, considerou-se pertinente proceder a essa reformulação, tendo em consideração as informações recolhidas (cf. Anexo B.3.2). De salientar, a importância dada pela equipa educativa ao documento em análise aquando da planificação. Efetivamente, existiu um esforço por realizar atividades pedagógicas em conformidade com os objetivos estabelecidos no mesmo, sem no entanto, nos cingirmos aos objetivos aí estabelecidos, uma vez que foram necessárias alterações emergentes do processo educativo. De facto, a elaboração deste documento é fulcral, uma vez que constituiu um instrumento de apoio à organização e gestão do currículo (Circular n.º 17/DSDC/DEPB/2007).

A observação consistiu na primeira etapa imprescindível à elaboração da planificação. A mesma era elaborada pela equipa educativa semanalmente (cf. Anexo B.5). Nesta reunião semanal estavam presentes as mestrandas, bem como a educadora de infância cooperante e, sempre que possível, a assistente operacional, uma vez que a mesma tinha de cumprir outras funções na instituição. No entanto, apesar da sua ausência, as mestrandas ao longo da semana iam recolhendo informações pertinentes acerca do grupo, uma vez que a assistente operacional interagiu com as crianças noutros momentos que auxiliavam a restante equipa educativa no momento de partilha das observações realizadas. Perspetiva-se estes momentos de reunião como sendo fulcrais no processo de desenvolvimento das competências profissionais da estudante, uma vez que foi possibilitada a partilha e a escuta de todos os elementos da equipa educativa. Paralelamente, estes momentos potenciaram uma interação positiva e, permitiram à mestrandas compreender a necessidade de trabalhar em equipa, uma vez que os momentos de partilha fomentam a análise de diferentes perspetivas que convergem numa intervenção mais

adequada. Importa, ainda, mencionar a evolução constatada ao nível da construção das planificações, desde o início da prática pedagógica até ao final da mesma (cf. Anexo A.1.1 e A.1.2).

Nos momentos de planificação a diferenciação pedagógica tornou-se evidente, tendo em linha de conta as observações recolhidas por todos os elementos da equipa educativa. Efetivamente, a estrutura da planificação era potenciadora da diferenciação pedagógica devido ao facto de na coluna da esquerda serem patentes as necessidades, os interesses e os resultados de aprendizagem (cf. Anexo A.1.1 e A.1.2). Neste sentido, nas reuniões de planificação a mestranda teve em consideração as características individuais de cada criança. De facto, um dos objetivos preconizados na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar refere-se a “estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais” (Lei n.º 5/97, p.671). Nesta linha de pensamento, importa mencionar que, na sala de atividades existia uma criança com necessidades educativas especiais, demonstrando dificuldades ao nível da compreensão oral e da expressão oral. Estas dificuldades, da criança, sobressaíam nas interações que estabelecia, constituindo um motivo de preocupação na equipa educativa. Perante esta situação, a mestranda procurou auxílio junto de profissionais especializados que acompanhavam a criança, como era o caso da terapeuta da fala. Este momento de reflexão afigurou-se basilar, já que foi possível clarificar algumas das particularidades da criança, assim como realçar estratégias que a equipa educativa poderia desenvolver, nomeadamente o acompanhamento da linguagem verbal com o gesto, assim como através de imagens. A díade, tendo em consideração as estratégias sugeridas pela terapeuta da fala, realizou atividades pedagógicas tendo em atenção o mesmo. Tome-se como exemplo o desenvolvimento da atividade pedagógica de exploração da lengalenga tradicional “A velha” (cf. Anexo B.5.1). Efetivamente, a díade de formação estando ciente dos auxílios necessários para que a criança conseguisse acompanhar o desenvolvimento da atividade pedagógica optou por expor, no quadro da sala de atividades, as imagens dos vários elementos surgidos na lengalenga. Destaca-se, ainda, a existência de uma criança que possui problemas de visão. Deste modo, no desenvolvimento de atividades pedagógicas de leitura e exploração de obras, a estudante tinha o cuidado de

colocar a criança, anteriormente mencionada, relativamente perto de si, com o intuito da mesma conseguir visualizar as ilustrações.

Analisando o processo da planificação, pondera-se que a definição dos objetivos se apresentou como uma das maiores dificuldades evidenciadas. Por vezes, os objetivos contemplavam estratégias, e deste modo, a díade tendia a confundir os mesmos. Porém, devido a todos os momentos de reflexão fomentados com o supervisor institucional, bem como nas aulas teórico-práticas foi possível esclarecer as dúvidas que existiam e delinear os objetivos, tendo em vista o desenvolvimento das competências das crianças. Importa, ainda, clarificar que, a equipa educativa teve em conta, aquando do planeamento da ação educativa, que cabe ao educador de infância planificar “actividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares” (Decreto-Lei n.º 241/2001, p.5573). Efetivamente, na delineação de objetivos foi possível verificar que a realização de uma atividade pedagógica envolvia o desenvolvimento de competências a vários níveis não se restringindo, apenas, ao desenvolvimento de competências na área e domínios de conteúdo predominantes. A elaboração dos guiões de pré-observação constituíram um aspeto central, na medida em que nos mesmos eram expressos os objetivos das áreas e domínios de conteúdo predominantes, mas também eram delineados os objetivos para as restantes áreas e domínios implicados (cf. Anexo A.2 e B.6). Considera-se que a definição em primeira instância das áreas e domínios de conteúdo predominantes possibilitaram aceder à verdadeira intencionalidade da atividade pedagógica, tornando o processo de avaliação dos resultados mais facilitado, uma vez que a equipa educativa focava a sua atenção no desenvolvimento das competências elencadas como primordiais.

Nos momentos da planificação a equipa educativa tendia a efetuar uma reflexão sobre as melhores estratégias e recursos a adotar em determinada atividade pedagógica, uma vez que uma escolha menos adequada poderia conduzir ao fracasso da mesma. No entanto, apesar de existir este cuidado, nem sempre as escolhas se revelavam as mais acertadas, possibilitando à mestranda compreender que apenas experimentando é que poderemos perceber se determinadas escolhas foram ou não as mais adequadas. Tome-se como exemplo a atividade desenvolvida pela estagiária de exploração da “Moldura do 6” (cf. Anexo B.5.7). Efetivamente, apesar de ter existido o

cuidado de ponderar qual o melhor local para a realização da atividade, o mesmo não se demonstrou o mais adequado.

Ainda, relativo ao momento da planificação, e no que concerne à gestão do tempo, considera-se que a mesma assumiu sempre um caráter flexível tendo em consideração os imprevistos surgidos, bem como as propostas das crianças. Contudo, perspectiva-se que apesar da equipa educativa estar ciente da importância dos momentos de jogo espontâneo, tal não foi muitas das vezes potenciado. Esta lacuna prende-se, por um lado, com a ânsia da díade de formação em conseguir realizar atividades pedagógicas variadas, tendo em consideração os projetos que se estavam a desenvolver. Não obstante, o referido anteriormente, considera-se que esta ocorrência foi alvo de reflexão com a equipa educativa, uma vez que as crianças a questionavam acerca da possibilidade de irem brincar para as áreas de interesse. Deste modo, a equipa educativa procedeu a alterações na planificação, por forma a promover momentos de jogo espontâneo. Por sua vez, pondera-se que as rotinas estabelecidas fomentaram nas crianças a apropriação da noção de tempo. Efetivamente, o conhecimento do grupo acerca das rotinas possibilitou-lhe desenvolver a sua autonomia, bem como conhecer o antes, o depois e o agora (Hohman & Weikart, 2009), com o intuito de “não passar o dia a pensar o que irá acontecer a seguir” (Hohman, *et al*, 1995, p.81). Porém, importa salientar que, por vezes, as rotinas eram alteradas em função do desenvolvimento de algum tipo de atividade que assim o exigisse.

O processo de planificação não foi realizado, unicamente, com a equipa educativa, uma vez que as crianças também participavam no mesmo. Este momento era potenciado todas as sextas feiras onde as crianças registavam o que gostaram de desenvolver, o que não gostaram de fazer e o que pretendiam fazer. Por conseguinte, esta dinâmica, criada semanalmente, promoveu o processo de “planear-fazer-rever”, uma vez que foi possibilitado às crianças expressarem as suas intenções de trabalho, bem como refletir sobre o trabalho desenvolvido até ao momento (Hohmann & Weikart, 2009). Estes registos eram realizados num “Diário” existente na sala de atividades para o efeito, tal como patenteado no Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa, explorado no primeiro capítulo. Esta dinâmica constituiu uma das aprendizagens mais significativas para a mestranda, uma vez que a mesma compreendeu a necessidade de no momento da planificação

dar voz às crianças, escutando as suas intenções, de modo às mesmas colaborarem na definição da sua jornada de aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Por sua vez, este processo implicou que as crianças escutassem os seus colegas, fomentando o respeito por todas as opiniões apresentadas. De facto, todos os projetos desenvolvidos resultaram da negociação, permanente, entre a equipa educativa e o grupo, copulando sempre as necessidades e interesses dos mesmos. Paralelamente, esta metodologia permitiu avaliar as atividades realizadas, bem como planear as ações futuras, o que proporcionou caminhar da avaliação para a planificação (Niza, 2013). Efetivamente, o desenvolvimento deste processo apresenta-se como basilar, uma vez que “fazer e expressar escolhas, planos, e decisões é fundamental para que a criança desenvolva um sentido de competência e de igualdade” (Hohmann & Weikart, 2009, p.580).

A ação corresponde ao momento em que o educador de infância coloca em prática as suas intenções. Neste sentido, a estagiária após o processo de observação, bem como de planificação interveio no contexto educativo. Nos momentos de intervenção, a mestranda apresentava dificuldades em tomar uma atitude de flexibilidade apesar de a considerar no momento da planificação, já que o educador de infância “planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível” (Decreto-Lei n.º 241/2001, p.5573). Tome-se como exemplo a atividade desenvolvida, pela estagiária, de leitura e exploração da obra “Para onde foram os ovos de Paulina?” de Allesia Garilli e Patrizia La Porta (cf. Anexo B.5.3). Aquando da leitura da obra a mestranda apresentava as ilustrações, porém devido aos constrangimentos de espaço nem todas as crianças conseguiam visualizar as mesmas. Todavia, após o término da leitura da obra, a mestranda pretendia mostrar novamente as ilustrações acompanhadas de um reconto oral, mas devido à falta de tempo a sua preocupação centrou-se em finalizar a atividade. Após uma reflexão sobre a ação (Schön, citado por Alarcão, 1996), considera-se que esta não se mostrou a melhor opção, já que a mestranda não devia ter acelerado o desenvolvimento da atividade em prol do cumprimento do tempo previsto, pois “as crianças estão menos ansiosas e mais confiantes quando podem trabalhar ao seu próprio ritmo e não são “apressadas” para completar actividades (...) dentro de certos limites temporais” (Hohmann & Weikart, 2009, p.769). Este foi um dos aspetos alvo de reflexão, junto do supervisor institucional, da educadora de

infância cooperante e do seu par pedagógico numa das primeiras reuniões em contexto de prática pedagógica. De facto, este momento afigurou-se central, uma vez que foi possível cruzar diferentes olhares sobre a dificuldade elencada, bem como refletir sobre a necessidade de a ultrapassar tendo em vista o desenvolvimento holístico das crianças. Neste sentido, a estagiária passou a assumir uma postura flexível no desenvolvimento das atividades seguintes. A título de exemplo considere-se a atividade pedagógica que consistia num diálogo, em grande grupo, relativo à elaboração de um trabalho de expressão plástica subordinado ao tema “primavera com arte” (cf. Anexo B.5.6). Esta atividade foi desenvolvida pelas crianças e respetivos encarregados de educação, sendo que para tal cada criança levou para casa um pedaço de cartolina com diferentes formas geométricas. Deste modo, surgiu como forma geométrica um “octângulo”. Após esta resposta por parte de uma das crianças, a estagiária refletindo na ação (Schön, citado por Alarcão, 1996) não ignorou a participação da mesma, explorando a sua resposta. Esta exploração apresentou-se como um processo moroso acarretando alterações na planificação inicial, tendo em vista a análise de elementos surgidos do diálogo. A mestranda considera que este exemplo constitui uma evidência do desenvolvimento que foi fazendo ao longo da prática pedagógica, uma vez que, no período inicial, uma das suas preocupações residia em cumprir a planificação. No entanto, progressivamente, conseguiu alterar esta atitude mostrando-se mais flexível. Efetivamente, no momento da avaliação intermédia e reguladora foi refletida a constatação dessa evolução.

Outra das dificuldades verificadas pela estagiária ao longo da sua intervenção prendeu-se com as interações estabelecidas com as crianças, uma vez que algumas delas demonstravam resistência em desenvolver uma interação com a mesma. Deste modo, a mestranda estando ciente da importância de desenvolver uma interação positiva com as crianças, tal como explanado no primeiro capítulo, e após uma reflexão com a equipa educativa, considerou que devia investir mais nas interações estabelecidas com as mesmas. De facto, tal como consignado no perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, o mesmo “relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia” (Decreto-lei n.º 241/2001, p.5573). Assim, a estudante centrou parte da sua atenção no estabelecimento de “interacções positivas –

partilhando o controlo com as crianças, centrando-se nas suas riquezas e talentos, estabelecendo relações verdadeiras com elas, apoiando as suas brincadeiras” (Hohmann & Weikart, 2009, p.6). Neste sentido, a mestranda demonstrou uma preocupação com o bem-estar da criança, estando atenta às suas necessidades, bem como interesses, tentando responder aos mesmos, para que a criança se sentisse valorizada. Por sua vez, ao adotar esta postura, despoletou na criança um sentimento de apoio, sendo que, gradualmente, a mesma se mostrava, mais propensa ao estabelecimento de interações. Efetivamente, “uma relação de simpatia, de empatia, de confiança, de interesse pelos[as] alunos [crianças] é valorizada pelo[a] aluno [criança]” (Altet, 2000, p.107). Importa referir que, a mestranda respeitou o tempo necessário para que a criança se sentisse segura e começasse a estabelecer interações com a mesma, uma vez que cada criança é única necessitando de diferentes períodos de tempo para que consiga estabelecer uma relação de efetiva confiança com os elementos da equipa educativa.

Ao longo do desenvolvimento da prática pedagógica, e das suas intervenções, verificou-se a existência de crianças que demonstravam alguma relutância no que concerne ao estabelecimento de interações com os seus pares. No entanto, cabe ao educador de infância fomentar “a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, p.5573). A mestranda, após uma reflexão cuidada sobre o constatado, fomentou por diversas vezes o trabalho entre pares com o intuito das crianças terem a oportunidade de trabalharem em equipa, estabelecendo relações afetivas com os seus pares. Esta resistência era também visível nos momentos de jogo espontâneo, sendo que a mestranda assumiu o papel de facilitadora na interação dessas crianças tentando integrá-las nas situações de jogo evidenciadas. Apesar deste esforço, uma das crianças, após o adulto se ausentar abandonava os seus pares voltando a brincar sozinha. Porém, esta foi uma criança que preocupou a equipa educativa ao longo do ano letivo, já que apresentava comportamentos díspares que deveriam ser analisados, por forma a existir um diagnóstico, concreto, facilitador da atuação da equipa educativa. Apesar da equipa educativa ter alertado a família para este facto, a mesma não se mostrava recetiva, negando a possibilidade de existir algo, na criança, fora do comum. No entanto, a equipa educativa não desistiu do seu propósito criando estratégias para abordar a família. Após

várias tentativas e reuniões com os encarregados de educação, os mesmos encaminharam a criança para um psicólogo, estando neste momento, a realizar variadas atividades, tendo em vista a deteção de um diagnóstico. A equipa educativa demonstrou-se atenta e preocupada durante todo este processo, uma vez que, para além de considerar que era importante um diagnóstico por forma a haver intervenção, um dos objetivos da educação pré-escolar prende-se com “proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança” (Lei n.º 5/97, p.672). Esta ocorrência constituiu uma das aprendizagens fulcrais ao longo da prática pedagógica, possibilitando à mestranda assistir à dificuldade sentida pela educadora de infância cooperante na abordagem aos encarregados de educação, uma vez que os mesmos se apresentavam reticentes. A estratégia da educadora de infância cooperante baseou-se em abordar os encarregados de educação, progressivamente, ouvindo as suas opiniões e encaminhando o seu discurso em função do que os encarregados de educação proferiam, tendo em vista aconselhar os mesmos a realizarem algum tipo de avaliação junto de um profissional, por forma a determinarem estratégias para garantir a efetiva integração da criança no grupo.

Nos momentos de intervenção a mestranda, apresentava algumas dificuldades de gestão da participação oral do grupo. O grupo apresentava-se bastante motivado e interessado em comunicar, sendo que algumas crianças participavam constantemente, sem serem solicitadas. Numa fase inicial, a mestranda apresentava dificuldade em gerir estes momentos, pois não tencionava impedir a participação das crianças, no entanto esta constante participação poderia inibir os restantes elementos do grupo. De facto, esta dificuldade foi alvo de reflexão na primeira narrativa colaborativa (cf. Anexo B.7.1). Posteriormente, a mestranda considera que conseguiu ultrapassar esta dificuldade à medida que as crianças foram interiorizando as regras de participação oral. Perspetiva-se, que, inicialmente, tendiam a confundir o comportamento que se espera de um adulto, com o comportamento que as crianças apresentavam. Efetivamente, este aspeto foi objeto de reflexão com a equipa educativa, bem como com o supervisor institucional, uma vez que tendíamos a verbalizar que as crianças não apresentavam um comportamento adequado, esperando que tivessem um comportamento idêntico ao do adulto.

Este momento de reflexão possibilitou, à mestranda, repensar o que é considerado “bom comportamento” ou “mau comportamento”, se é que isso se pode definir. De facto, a partir desta reflexão observavam-se os comportamentos das crianças com outro olhar, não omitindo as regras essenciais à vida em comunidade, nem exagerando nas mesmas.

As intervenções da equipa educativa foram motivadas pelo desenvolvimento de projetos que foram emergindo ao longo da prática pedagógica. Efetivamente, a prática pedagógica da mestranda foi orientada pela metodologia do trabalho de projeto, possibilitando explorar um determinado assunto que tivesse suscitado interesse no grupo. A adoção desta metodologia permitiu copular os interesses evidenciados pelo grupo às orientações curriculares, sendo os dois elementos considerados como facilitadores do desenvolvimento da aprendizagem das crianças (Gambôa, 2011). Paralelamente, a adoção desta metodologia implicou que a equipa educativa estivesse atenta a todas as ocorrências, por forma a identificar aspetos que fossem potenciadores do desenvolvimento de projetos. Deste modo, surgiram dois projetos no grupo, um deles denominado “O nosso corpo” e o outro denominado “A horta na sala de atividades” (cf. Anexo B.8.1, figuras 1, 2, 3 e 4). Ambos os projetos emergiram do grupo, sendo que o primeiro surgiu da motivação de uma criança para conhecer o interior do corpo humano, e o segundo devido à exploração da obra “O Nabo Gigante”, de Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey (cf. Anexo B.5.7).

Foi através da adoção desta metodologia que a estagiária compreendeu o quão desafiante se apresenta, para o educador de infância, a sua adoção, uma vez que exige que o mesmo tenha a capacidade de captar as questões que poderão ser aprofundadas através da metodologia de trabalho de projeto. Similarmente, tal exige que o educador de infância desenvolva questões capazes de criarem o conflito cognitivo nas crianças, por forma a incitar a curiosidade e a sua capacidade de investigação sobre determinado assunto. O educador de infância assume, assim, um papel preponderante no desenvolvimento de todo este processo, uma vez que é ele que o orienta. Efetivamente, a estudante apresentava algumas dificuldades em proporcionar questões desafiantes ao grupo e, conseqüentemente, existia um desvio da questão inicial, sendo preponderante a intervenção da educadora de infância cooperante. Neste sentido, após uma reflexão sobre a prática com a equipa

educativa, considerou-se que uma forma de contornar a dificuldade evidenciada passava por efetuar uma cuidada preparação do questionamento antes da ação. Efetivamente, nas intervenções seguintes foram evidentes os progressos verificados. Por sua vez, a mestranda ao adotar esta postura fundamentou a sua ação numa perspetiva construtivista, uma vez que a criança era considerada o centro da aprendizagem emergindo da mesma a definição das atividades pedagógicas. Neste sentido, a construção do conhecimento incluiu o contributo ativo e global da criança, bem como os seus conhecimentos prévios (Coll & Solé, 2001). Similarmente, a equipa educativa valorizou o processo em detrimento do produto, uma vez que foi enaltecido o processo de investigação desencadeado pelos projetos, sendo o adulto considerado o mediador dos mesmos. Efetivamente, “o importante da resolução de um problema não está na resposta em si mas no processo de resolução, mais ainda, está no esforço que se faz para o resolver” (Barros & Palhares, 1997, p.120). Considera-se que o desenvolvimento de projetos no decorrer da prática educativa foi, em certa medida facilitado, uma vez que o grupo, de um modo geral, apresentava motivação para as atividades que iam surgindo, bem como capacidade de questionar, de apresentar alternativas e de resolver problemas.

A ação da estagiária também se verificou ao nível da organização do espaço e dos materiais, uma vez que o educador de infância “organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, p.5573). Deste modo, foram realizadas mudanças no contexto educativo que a mestranda apresentará de seguida. Efetivamente, a sala de atividades não tem possui “modelo único, tal como não tem uma organização totalmente fixada do início do ano letivo até ao seu término. É o desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerer a sua organização e reorganização” (Formosinho, 2013, p.84). Todavia, importa referir que, as mudanças efetuadas ao longo da prática pedagógica foram negociadas com a equipa educativa, bem como com as crianças, de modo a potenciar uma reflexão conjunta sobre a viabilidade dos espaços existentes, considerando as sugestões de todos os implicados.

Aquando do início da prática pedagógica a díade considerou proeminente efetuar uma mudança no espaço, uma vez que não existia uma área de reunião

em grande grupo devido às mesas existentes na sala de atividades (cf. Anexo B.9.1). Deste modo, as mesmas foram reorganizadas de uma forma divergente, possibilitando a criação de um semicírculo que originou um espaço vazio no seu interior. Efetivamente, esta organização foi promotora da criação de uma nova área na sala de atividades, uma vez que as crianças estavam, permanentemente, sentadas numa cadeira. Após a mudança no espaço, foi evidente a motivação do grupo pela existência de uma nova área na sala de atividades, possibilitando o desenvolvimento de atividades pedagógicas num espaço diferenciado, uma vez que até então as mesmas tinham de ser realizadas, maioritariamente, nas mesas da sala de atividades (cf. Anexo B.9.2).

Outro dos espaços que foi alvo de transformação refere-se à área da biblioteca. Devido à falta de verbas não existiam condições para comprar uma estante e, perante esta situação, a equipa educativa teve de encontrar outra alternativa. Essa alternativa passou pela reutilização de uma estrutura em metal (cf. Anexo B.8.2, figura 1). No entanto, a estrutura não se apresentava a mais adequada, uma vez que era de dimensões reduzidas e apresentava-se, apenas, dividida em duas partes. Por conseguinte, os livros não se encontravam arrumados de acordo com critérios, pois a estrutura não o permitia. Sendo esta área considerada a de intervenção mais urgente, a diáde, após uma reflexão cuidada, considerou importante desenvolver uma atividade pedagógica com o intuito de pedir a colaboração da comunidade. Deste modo, o grupo foi convidado a refletir sobre a viabilidade da estrutura existente, sendo que o papel das mestrandas se restringiu a orientar o diálogo. Durante este processo as crianças foram apontando soluções para resolverem o problema. No entanto, houve a necessidade de orientar um pouco mais o diálogo, uma vez que as soluções evidenciadas pelo grupo prendiam-se com o comprar, ou construir. Quando confrontados com a impossibilidade de efetuar uma compra devido à falta de condições financeiras, bem como construir uma estante devido à pouca resistência que a mesma teria, uma vez que o grupo pensou utilizar cartão, o grupo foi estimulado a pensar noutra solução. Essa solução passou por pedir a colaboração de estabelecimentos comerciais instalados na zona circundante da instituição. De facto, o grupo mostrou-se entusiasmado com a ideia de escrever uma carta e enviar a mesma para diversos estabelecimentos comerciais, sugerindo várias opções. No entanto,

tendo em conta a conjectura vivenciada no nosso país, as respostas obtidas foram negativas. Deste modo, a equipa educativa procurou outra solução, sendo que a mesma surgiu no aproveitamento de uma estante, existente na escola, que não estava a ser utilizada. Apesar da mesma não ser a mais adequada, devido às grandes dimensões, optou-se pela sua utilização, uma vez que apresentava dois lados opostos passíveis de serem utilizados, permitindo criar outra área de interesse, como será explorado mais à frente. Assim, foi criado um espaço de diálogo com as crianças, possibilitando etiquetar os livros de acordo com critérios negociados com o grupo. Os livros foram etiquetados através da utilização de papel de plastificar de diferentes cores, sendo as prateleiras também revestidas pelo mesmo papel, por forma a facilitar a arrumação dos mesmos. Por sua vez, a diáde teve o cuidado de utilizar cores apelativas com o intuito de criar um ambiente agradável e apelativo de ser explorado (cf. Anexo B.8.2, figura 2). Importa referir que, o nome da área sofreu alterações, uma vez que o espaço não reunia as devidas condições para acolher uma área da biblioteca. Deste modo a equipa educativa, em cooperação com o grupo, optou por denominá-la de área da leitura. A mestranda considera que esta reestruturação se apresentou como um aspeto fulcral, uma vez que foi notória a motivação das crianças para explorarem a área em análise. Por sua vez, esta organização promoveu a autonomia das crianças, tanto na sua utilização como no processo de arrumação da mesma.

Ao longo da prática pedagógica, foi evidente o interesse demonstrado pelas crianças em assumirem outros papéis através da utilização de algum vestuário que se encontrava na área da casa. Neste sentido, a equipa educativa refletiu sobre a possibilidade de ser criada uma nova área potenciadora da utilização de disfarces, permitindo o jogo do “faz de conta” (Silva, 1997). Assim, numa das reuniões com os encarregados de educação foi abordada a possibilidade dos mesmos doarem, para a sala de atividades, disfarces que tivessem na sua posse, por forma a ser criada uma nova área potenciadora de novas experiências. A mestranda salienta a prontidão demonstrada pelos mesmos, bem como a efetiva colaboração. Os disfarces foram recolhidos ao longo de várias semanas, sendo os mesmos armazenados, numa primeira fase, no armário da área da casa. No entanto, verificou-se que tal não estava a ser o mais adequado, uma vez que as crianças optavam por ir para a área da casa com a intenção de explorarem, apenas, os disfarces existentes na mesma. Por

consequente, a equipa educativa decidiu demarcar as duas áreas, uma vez que uma delas não era devidamente explorada devido à presença de outros elementos. Neste sentido, e devido à possibilidade que a estante referida anteriormente apresenta, optou-se por utilizar parte da mesma para armazenar os disfarces, bem como os fantoches. Importa ainda referir a presença de um fantocheiro, que estava guardado na arrecadação da instituição e foi aproveitado pela equipa educativa, na área denominada de área do teatro (cf. Anexo B.8.2, figura 3). Esta área passou a integrar a sala de atividades possibilitando às crianças explorarem os diferentes disfarces existentes nas mesmas. A mestranda considera que o facto de a família ter participado na recolha dos disfarces constitui um aspeto relevante, na medida em que um dos objetivos da educação pré-escolar se prende com o incentivo à “participação das famílias no processo educativo” (Lei n.º 5/97, p.672). Similarmente, uma das competências do educador de infância reside em envolver “as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver” (Decreto-Lei n.º 241/2001, p. 5573). Realça-se, ainda, o facto de os disfarces serem das próprias crianças o que fomentou a capacidade de partilha, bem como de preservação dos mesmos. Efetivamente, algumas crianças possuíam dificuldade em partilhar, no entanto como existiu o contributo de todas elas, este processo foi facilitado, assim como pela possibilidade de após o término do ano letivo voltarem a obter, caso pretendam, os seus disfarces. Esta partilha concorreu, ainda, para a valorização dos elementos trazidos por todas as crianças. Desta forma, coexistiu uma ligação direta ao Projeto Curricular de Grupo, uma vez que uma das linhas orientadoras do mesmo reside no voluntariado e consequente partilha (cf. Anexo B.3.1).

No que concerne, ainda, à dimensão do espaço a mestranda evidenciou a inexistência de uma área das ciências. Considerando a sua importância, a equipa educativa optou por convidar os encarregados de educação a cederem materiais que, eventualmente, possuísem em casa, com o intuito de criar esta área na sala de atividades. No entanto, a mesma encontra-se em processo de elaboração, uma vez que as atividades letivas ainda continuam a decorrer. No momento em que a mestranda, se encontrava na prática pedagógica encontrava-se em curso o processo de recolha de vários materiais. No entanto, devido à existência de outros projetos não foi exequível concluir a sua criação.

Todavia, é intenção da educadora de infância cooperante continuar o trabalho desenvolvido até ao momento.

A ação da mestranda também se verificou ao nível da organização dos materiais, uma vez que esta é uma das competências elencadas no perfil específico de desempenho profissional do educador de infância. Efetivamente, aquando do início da prática pedagógica a mestranda identificou alguma falta de autonomia por parte das crianças, no que respeitava ao acesso aos materiais para a realização de trabalhos de expressão plástica. Alguns estavam ao alcance das crianças, no entanto outros encontravam-se inacessíveis às mesmas, exigindo a intervenção do adulto quando eram solicitados pelas crianças. Apesar da possibilidade das crianças pedirem ajuda ao adulto, foi observável que os mesmos não o faziam frequentemente, optando por usar os materiais que se encontravam acessíveis. Desta forma, a exploração dos materiais apresentava-se reduzida. A mestranda, após uma reflexão sobre estas ocorrências, verificou a necessidade de colocar os materiais acessíveis às crianças, por forma a potenciar a sua autonomia, bem como a exploração de diversos materiais. Neste sentido, a equipa educativa considerou oportuno proceder a uma modificação, na medida em que a mesma poderia ter implicações diretas no desenvolvimento das competências das crianças. Por conseguinte, os materiais passaram a integrar caixas transparentes facilitando a sua identificação, assim como passaram a estar por debaixo do cavalete, uma vez que o espaço era adequado e de fácil acesso. (cf. Anexo B.8.2, figura 4). De facto, foi possível observar uma maior autonomia por parte das crianças, bem como uma diversificação no que concerne à utilização de materiais, uma vez que, inicialmente, tendiam a cingir-se ao uso dos lápis de cor e canetas de feltro, quando solicitados a efetuar um registo.

A mestranda perspetiva estas ocorrências como fulcrais no desenvolvimento das suas competências profissionais, uma vez que teve a oportunidade de verificar que a organização tanto do espaço como dos materiais, têm implicações diretas no desenvolvimento e nas explorações que as crianças efetuam. De facto, o educador de infância assume um papel preponderante nestas dimensões constituindo uma das suas primeiras preocupações proceder a uma adequada organização do espaço e dos materiais, uma vez que “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como

estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (Silva, 1997, p.37).

Importa ainda referir que, apesar do educador de infância ter a possibilidade de escolher os materiais de acordo com as necessidades das crianças e do seu projeto pedagógico, o aproveitamento de material de desperdício é também potenciador da criação de materiais estimulantes e com qualidade (Silva, 1997). Neste sentido, a díade optou pela criação de alguns materiais, tendo em vista o desenvolvimento de determinadas competências nas crianças. No entanto, far-se-á referência aos materiais considerados mais relevantes devido aos constrangimentos de espaço. A mestranda destaca a construção do dominó silábico, uma vez que o grupo apresentava dificuldades na segmentação silábica (cf. Anexo B.8.3, figura 1). Assim, optou-se pela criação de um jogo lúdico promotor da construção de competências relativas à segmentação silábica, sendo que o mesmo passou a integrar a área dos jogos. A construção do quadro relativo à “Quinzena das Adivinhas”, sustenta-se pelo facto do grupo se ter mostrado motivado para a exploração do carácter lúdico da linguagem (cf. Anexo B.8.3, figura 2). Efetivamente, a presença do referido quadro nos últimos quinze dias em que as mestrandas efetuaram a prática pedagógica, revelou-se motivante para o grupo, sendo notório o desejo de explorarem as adivinhas, através dos seus comentários. As mestrandas construíram, ainda, um cubo denominado de “cubo mágico” para a realização de atividades em que a área e domínio predominante se localizava na Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Expressão Motora (cf. Anexo B.8.3, figura 3). De facto, o mesmo apresentava-se como uma forma de seleção do deslocamento efetuado pelas crianças, que de uma forma lúdica implicava que o grupo tivesse de realizar as mais variadas formas de deslocamento, sendo potenciador do desenvolvimento de competências ao nível da locomoção e equilíbrio. A estudante destaca, ainda, a construção de vendas, já que as mesmas potenciaram o desenvolvimento de diversificadas atividades pedagógicas, tendo, a título de exemplo, sido possível às crianças explanarem as dificuldades sentidas pelas pessoas que apresentam deficiências visuais (cf. Anexo B.8.3, figura 4). A mestranda realça a construção do “Jogo da Moldura do 6” (cf. Anexo B.8.3, figura 5). Efetivamente, desde o princípio da prática pedagógica foi possível verificar a dificuldade apresentada pelas crianças ao nível da lateralidade. Neste sentido, este constituiu um dos aspetos alvo da

intervenção da equipa educativa em vários momentos. A criação deste jogo afigurou-se importante, na medida em que possibilitou trabalhar a orientação espacial, bem como as noções topológicas. Destaca-se, ainda, a construção de uma tela de “sombras chinesas”, pela díade, uma vez que a mesma não existia na sala de atividades (cf. Anexo B.8.3, figura 6). Assim, considerou-se pertinente a sua inserção na sala de atividades, uma vez que possibilitou às crianças a exploração de outro suporte para atividades de dramatização (Silva, 1997). Por fim, salienta-se a construção da “caixa das surpresas” (cf. Anexo B.8.3, figura 7). A sua elaboração funda-se pelo facto de através da mesma ser possível colmatar as tradicionais formas de registo colocando à disposição do grupo outras formas de o realizar, uma vez que o grupo quando solicitado a efetuar algum registo, de imediato, recorria ao uso de folhas de papel. Neste sentido, a díade considerou importante proporcionar ao grupo outras experiências, com o intuito das mesmas compreenderem que um registo não implicava a existência de uma folha de papel. Deste modo, sempre que a caixa era utilizada, no desenvolvimento de uma atividade pedagógica, o registo da mesma era efetuado na caixa.

Devido aos constrangimentos de espaço a mestranda não poderá descrever, exaustivamente, as atividades pedagógicas desenvolvidas mobilizadoras das suas competências profissionais. Neste sentido, serão elencadas as áreas de conteúdo, incluindo os seus domínios, analisando os aspetos que promoveram o desenvolvimento das competências profissionais da estudante, bem como das crianças.

No que concerne à Área de Formação Pessoal e Social, considera-se que foram várias as atividades pedagógicas que contribuíram para o desenvolvimento de competências relativas a esta área nas crianças. Efetivamente, foram criadas rotinas que possibilitavam às crianças adquirirem uma maior independência, e que, por sua vez, fomentavam o desenvolvimento da sua autonomia. Através da eleição do chefe do dia foi possível efetuar uma partilha de poder entre a criança e o educador de infância. A delegação de responsabilidades ao chefe do dia contribuiu, para as crianças, progressivamente, assumirem responsabilidades, sendo as próprias a lembrarem a equipa educativa de que ainda não tinham cumprido algumas delas. Relativamente, às maiores dificuldades evidenciadas pela mestranda, as mesmas residiam na orientação de diálogos, tendo em vista a negociação

democrática de determinados aspetos. De facto, numa fase inicial, a mestranda mostrava algumas lacunas na gestão dos diálogos. No entanto, os *feedbacks* prestados, bem como a adoção de estratégias possibilitadoras de melhoramento, contribuíram, progressivamente, para a mestranda se sentir dotada de competências potenciadoras da orientação dos diálogos.

Relativamente à Área de Expressão e Comunicação, a mesma evidencia diferentes domínios os quais passarão a ser analisados detalhadamente.

No que concerne ao Domínio da Expressão Motora, pondera-se que o mesmo foi bastante explanado. De facto, este constituiu um domínio em que a equipa educativa efetuou, de forma acentuada, uma intervenção, devido às dificuldades patentes no grupo. Um dos aspetos que maior intervenção suscitou verificou-se ao nível da lateralidade, uma vez que o grupo possuía grandes dificuldades em distinguir o lado direito, do lado esquerdo do seu corpo. Neste sentido, foram desenvolvidas estratégias como é o caso da adoção de uma fita de tecido, numa das mãos, por forma às crianças identificarem o lado direito e esquerdo. Outro dos aspetos alvo de intervenção referiu-se ao equilíbrio, tanto estático como dinâmico, já que o grupo evidenciava algumas dificuldades neste aspeto. Deste modo, a maior parte das atividades pedagógicas desenvolvidas prenderam-se com a realização de atividades referentes ao bloco de deslocamentos e equilíbrios, apesar de também terem sido realizadas atividades, embora com mais escassez, do bloco de perícia e manipulação. Efetivamente, não foram realizadas atividades do bloco de ginástica, uma vez que a equipa educativa detetou dificuldades, mais evidentes, nos domínios precedentemente referidos. Porém, importa referir que, a mestranda apresenta algumas dificuldades no desenvolvimento deste bloco, uma vez que durante o seu primeiro ciclo de estudos foi o menos trabalhado. Paralelamente, o desenvolvimento de sessões de ginástica inquietava a mestranda devido à necessidade de existirem condições de segurança acrescidas para as crianças. Tal evidencia a necessidade da mestranda ultrapassar esta dificuldade através da formação contínua, com a finalidade de, futuramente, se apresentar como uma profissional de educação capaz de proporcionar ao seu grupo um conjunto experiências significativas que concorrerão para o desenvolvimento holístico das crianças. As atividades do Domínio da Expressão Motora não foram passíveis de serem realizadas no ginásio construído para o efeito, uma vez que devido às fracas condições de

acústica tornou-se impossível estabelecer uma comunicação aprazível, tal como refletido no segundo capítulo do presente relatório. Neste sentido, a equipa educativa optou por usar o polivalente, uma vez que apesar de, também, serem patentes alguns problemas de acústica, como o espaço é mais reduzido, torna-se possível desenvolver atividades no mesmo. Esta problemática, relativamente ao local de realização das atividades, afigurou-se como essencial no desenvolvimento da prática pedagógica, uma vez que a estagiária compreendeu que nem sempre as instituições reúnem as devidas condições para a realização de atividades pedagógicas específicas de determinadas áreas de conteúdo. No entanto, cabe à equipa educativa pensar outras soluções, uma vez que o desenvolvimento das crianças se encontra em primeira instância.

O Domínio da Expressão Dramática foi alvo do desenvolvimento de variadas atividades, uma vez que através de exercícios/jogos de expressão dramática é proporcionado à criança o desenvolvimento da criatividade e da comunicação artística (Reis, 2005). Efetivamente, este domínio foi alvo de uma forte intervenção por parte da equipa educativa devido à motivação apresentada pelo grupo. Salientam-se os momentos concedidos às crianças onde usufruíram da oportunidade de dramatizar obras, como é exemplo a atividade pedagógica desenvolvida pela mestranda relativa à dramatização da obra *Todos no Sofá* de Luísa Ducla Soares e Pedro Leitão (cf. Anexo B.5.12). Para além destes momentos, as crianças, tiveram a oportunidade de explorar os fantoches existentes na sala de atividades através da criação de pequenos diálogos e histórias, bem como a tela de “sombras chinesas”. Importa referir que, foram, também, proporcionados às crianças momentos em que a diáde explorou os fantoches e realizou dramatizações, pois “também decorre da intervenção do educador a possibilidade de chegar a dramatizações mais complexas que implicam um encadeamento de acções” (Silva, 1997, p.60). A mestranda considera que evidenciou algumas dificuldades de exploração dos fantoches, uma vez que não os conseguiu manipular de uma forma adequada, exigindo, numa fase posterior, formação nesta técnica. As alterações efetuadas no espaço, também, tiveram uma implicação direta no desenvolvimento de competências neste domínio devido à criação da área do teatro (cf. Anexo B.8.2, figura 3).

O Domínio da Expressão Plástica foi um dos mais explanados pela mestrandia. Neste sentido, demonstrou-se preocupação em proporcionar às crianças oportunidades de diversificação dos materiais usados nas suas produções, uma vez que, inicialmente, tendiam a centrar-se no uso de lápis de cor e de canetas de feltro. Efetivamente, a mudança evidenciada ao nível da organização dos materiais foi potenciadora de transformação nas práticas das crianças, sendo patente uma maior autonomia, bem como uma diversificação no uso de materiais. Do mesmo modo, foram proporcionados às crianças momentos de exploração de diversas técnicas, como desenho, pintura, pintura em caixas de ovos, digitinta, bem como a interação com pinturas de autores de relevo. Assinale-se, a título de exemplo, a atividade desenvolvida pela mestrandia, alvo de reflexão na terceira narrativa colaborativa, referente à pintura à vista da obra *Blue II* de Miró e composição da obra (cf. Anexo A.3 e Anexo B.5.10).

No que concerne ao Domínio da Expressão Musical, a estagiária considera que as atividades realizadas se limitaram ao escutar, cantar e dançar, descurando o tocar e o criar. Efetivamente, houve um grande investimento nos aspetos anteriormente referidos, todavia o tocar não foi devidamente explanado apesar da existência de alguns instrumentos musicais na sala de atividades. Por sua vez, também se verificou pouco investimento no que respeita a criações com o grupo. No entanto, a mestrandia considera que foram desenvolvidas competências neste domínio ao longo da prática pedagógica, tanto para a estagiária como para o grupo.

Relativamente ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foram várias as atividades pedagógicas desenvolvidas a este nível, como já foram, anteriormente, mencionados exemplos. Efetivamente, as crianças tiveram a oportunidade de ouvir histórias, bem como interagir com diversas tipologias textuais como as lengalengas, as adivinhas, uma vez que o grupo se demonstrava motivado para a exploração do carácter lúdico da linguagem. Foram proporcionadas às crianças várias oportunidades de exploração de álbuns, uma vez que os mesmos “possibilitando uma primeira relação com o objecto livro, constituem igualmente um primeiro contacto com as representações do mundo” (Bastos, 1999, p.249). A mestrandia considera que um dos progressos por si efetuados reside na entoação dada quando lê histórias. De facto, inicialmente, apresentava algumas dificuldades em utilizar

uma entoação adequada, tal como refletido, na primeira narrativa colaborativa, todavia à medida que se foi apropriando de estratégias de leitura, através de várias pesquisas efetuadas, tal foi desaparecendo (cf. Anexo B.7.1). Salienta-se, ainda, a utilização de meios informáticos, uma vez que os mesmos cativavam o grupo e, por conseguinte, permitiram a sensibilização a um outro código, o código informático, cada vez mais necessário, tal como figura no segundo capítulo do relatório (Silva, 1997).

Relativamente ao Domínio da Matemática, o mesmo foi explorado diariamente, uma vez que as rotinas estabelecidas permitiam o estabelecimento de uma relação com o mesmo. Destaca-se, desde já, a marcação das presenças como um momento por excelência do desenvolvimento de competências ao nível do Domínio da Matemática. O mapa de presenças é de facto considerado como uma forma de ajudar a construir a consciência do tempo através das vivências (Niza, 2013). De facto, esta opinião é corroborada por Silva (1997, p.73), quando refere que “a construção de noções matemáticas fundamenta-se na vivência do espaço e do tempo, tendo como ponto de partida as actividades espontâneas e lúdicas da criança”. Ao nível das vivências do espaço, considera-se que tal foi potenciado na atividade semanal de colocação das mesas no refeitório. Efetivamente, tal despoletou o desenvolvimento de noções espaciais, através da realização de uma atividade lúdica que tanto motivava o grupo. Uma das aprendizagens mais significativas realizadas ao nível do Domínio da Matemática prende-se com a reutilização de materiais do quotidiano, na realização de atividades deste domínio, como facilitador da aprendizagem. Tome-se como exemplo a atividade desenvolvida pela mestrandia de exploração da “Moldura do 6” (cf. Anexo B.5.7). A reutilização de caixas de ovos e de cápsulas de café permitiu efetuar variadas explorações, tendo em vista o desenvolvimento de noções espaciais. Tal evidencia que a criatividade afigura-se como uma competência essencial nos docentes, já que quando os mesmos são confrontados com falta de material têm de recorrer a outras soluções capazes de proporcionarem o desenvolvimento das competências das crianças.

No que concerne à Área de Conhecimento do Mundo foram proporcionadas às crianças várias oportunidades de desenvolvimento. No entanto, a mestrandia considera relevante refletir sobre as atividades de abordar, sensibilizar e despertar para as ciências. De facto, através do desenvolvimento

de atividades pedagógicas foi possível aceder à importância que a utilização de uma linguagem cientificamente adequada adquire, uma vez que as crianças possuem a capacidade de incluir no seu discurso esses termos, ditos, mais científicos, tal como evidenciado numa das atividades experimentais relativas à germinação de um feijão (cf. Anexo B.5.9). Por sua vez, a mestranda realça as atividades de pesquisa realizadas com o grupo. As mesmas foram realizadas na biblioteca escolar, uma vez que esta se apresenta como um local promotor de várias explorações, devido aos recursos que apresenta. Efetivamente, estas pesquisas incitaram o desenvolvimento de competências de investigação, assim como de seleção de fontes de informação, tendo em vista recolher informação o mais fidedigna possível.

O processo de avaliação afigurou-se como fulcral durante o desenvolvimento da prática pedagógica da mestranda, uma vez que implicou “tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Silva, 1997, p.27). Efetivamente, a estrutura apresentada pela planificação era potenciadora do desenvolvimento da competência de avaliação, uma vez que na coluna da esquerda figuravam os resultados das aprendizagens das crianças. No entanto, a mestranda considera que, no início da prática pedagógica, apresentava algumas dificuldades em detetar os resultados das aprendizagens, sendo que à medida que foi progredindo no desenvolvimento das suas competências de observação, tal permitiu-lhe diferenciar as evidências apresentadas pelas crianças. De facto, a estrutura apresentada pela planificação auxiliou bastante este processo de avaliação, uma vez que possibilitava enunciar as áreas em que as crianças apresentavam mais dificuldades, por forma à equipa educativa projetar a sua intervenção incidindo sobre as mesmas. Efetivamente, “a reflexão, a partir dos efeitos que se vão observando, possibilita estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança, individualmente e em grupo, tendo em conta a sua evolução” (Circular n.º: 4 /DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, p. 3). Nesta linha de pensamento, as grelhas de avaliação individual das crianças, construídas pela díade de formação, apresentaram-se como fulcrais permitindo evidenciar as principais dificuldades das crianças, bem como a sua evolução (cf. Anexo B.10.1). Paralelamente, o momento da avaliação não se afigurou um processo exclusivo da equipa educativa, na medida em que o grupo foi convidado a participar na

mesma através da criação do diário de grupo. Esta dinâmica permitia aceder às sugestões das crianças a contemplar nas seguintes intervenções, bem como compreender o que as mesmas gostaram e não gostaram de fazer. A estagiária perspetiva estes momentos como sendo de maior relevo, já que possibilitava à equipa educativa refletir sobre a sua ação. De facto cabe ao educador de infância avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens realizadas pelas crianças e pelo grupo, bem como avaliar “numa perspectiva formativa, a sua intervenção” (Decreto-lei n.º 241/2001, p.5573). Importa salientar a construção das grelhas de avaliação do desempenho do adulto, como facilitadoras da identificação dos aspetos a melhorar, tendo em vista a transformação das suas práticas (cf. Anexo B.10.2).

Não obstante o referido anteriormente, as estratégias adotadas, na unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar, para o desenvolvimento das competências profissionais da mestranda contribuíram, em grande escala, para o processo de reflexão e avaliação da sua ação. De salientar a importância que o diário de formação assumiu no desenvolvimento das competências profissionais da mestranda. Efetivamente, através do mesmo foi possível, à mestranda, refletir criticamente sobre as atividades e situações emergidas do processo educativo, bem como incluir nesse processo a sua personalidade, as suas crenças e teorias. De facto, a estudante considera interessante verificar que no período inicial tendia a ser mais descritiva do que reflexiva, no entanto com o desenvolvimento da prática pedagógica, considera que progrediu adotando uma postura mais crítica face às situações ocorridas (cf. Anexo A.4). Tal evidencia, como defendido por Zabalza (1994), que o diário permite aceder ao pensamento do educador de infância ao longo do decurso de tempo em que o mesmo foi elaborado.

Todavia, o processo de reflexão e avaliação sobre a prática nem sempre adquiriu uma dinâmica solitária, antes pelo contrário. Neste sentido, a construção das narrativas colaborativas afigurou-se como um elemento essencial, permitindo uma reflexão dialogada em tríade. Relativamente à sua estrutura, a mesma apresentava três colunas, sendo uma delas destinada à reflexão da educadora cooperante, outra da mestranda observada e, por fim, outra à da mestranda que observou. Este diálogo em tríade potenciou a existência de uma reflexão partilhada, bem como aceder a diferentes pontos de vista sobre o mesmo episódio. De facto, a sua realização foi bastante

enriquecedora compreendendo que uma situação é passível de ter várias interpretações, uma vez que, por vezes, quando refletimos sozinhos temos tendência a encontrar uma solução compreendendo que é a única. Efetivamente, a verificação de diferentes pontos de vista não é considerada como uma situação a temer, mas sim como o desejado para “(des)construir e (re)construir com o Outro ações pedagógicas que possam dar resposta a reais necessidades de desenvolvimento das crianças, e de co-construção do conhecimento prático dos estagiários pelo diálogo intersubjectivo” (Ribeiro, 2011b, p.53-54).

A mestranda salienta, ainda, os *feedbacks* prestados pelo supervisor institucional. Efetivamente, os mesmos adquiriram uma relevância fundamental no processo de desenvolvimento das competências profissionais da mestranda, uma vez que possibilitaram complexificar a capacidade de investigar e refletir criticamente. Ao longo deste período a mestranda compreendeu a importância que a supervisão constituiu no desenvolvimento das suas competências, uma vez que para além de potenciar uma reflexão conjunta, permitiu ao supervisor institucional estimular a mestranda e propor-lhe novos desafios, concorrendo, estes momentos, para a criação de uma relação de confiança e de interajuda.

A avaliação intermédia constituiu um momento crucial no desenvolvimento das competências profissionais da mestranda, uma vez que foi possível identificar as competências desenvolvidas até ao momento, bem como aquelas em que era necessário um maior investimento. De facto, a reunião com todos os elementos da equipa educativa e com o supervisor institucional foi elementar, na medida em que foi possível aceder aos diferentes pontos de vista acerca das ações desenvolvidas pela estagiária até ao momento, confluindo numa síntese de aspetos a manter, bem como a melhorar. Paralelamente, abordaram-se as maiores dificuldades evidenciadas pela estagiária, com o intuito de potenciar uma reflexão sobre as mesmas, confluindo para a criação de estratégias facilitadoras de ultrapassar as dificuldades supracitadas.

Em todo este processo a mestranda considera que a organização em díades se afigurou como um aspeto de maior relevância, contribuindo significativamente para o desenvolvimento das suas competências profissionais, uma vez que o trabalho em equipa é uma condição essencial ao desenvolvimento harmonioso tanto do educador de infância como das

crianças. Para além do par pedagógico constituir um apoio constante ao longo de toda a prática pedagógica, os momentos de reflexão partilhados geraram um crescimento profissional e pessoal mútuo. Tal como defendido por Oliveira & Serrazina (2002, p.8) “a reflexão na interacção com os outros tem um potencial transformador da pessoa e da sua prática profissional”. Por sua vez, a própria organização do estágio em díades implica a existência de compreensão e respeito pelo outro, pois considera-se que estas dimensões foram a base para a criação de um clima de trabalho aprazível e de interajuda constante. Destaca-se, ainda, o papel preponderante que a educadora de infância cooperante assumiu durante o desenvolvimento de todo este processo. Efetivamente, a mesma apresentou-se como um pilar no desenvolvimento da ação da estagiária, mostrando-se predisposta a ajudar sempre que se afigurou necessário. Realça-se o auxílio prestado no início da prática pedagógica, uma vez que devido à falta de informação acerca do grupo, bem como de experiência, por parte da mestrande, as suas intervenções foram fulcrais. Os *feedbacks* prestados pela mesma acerca da intervenção da mestrande possibilitaram-lhe melhorar as suas intervenções seguintes, uma vez que a educadora de infância cooperante, devido à sua experiência profissional, é detentora de uma panóplia de estratégias que auxiliaram a mestrande. Por conseguinte, a educadora de infância cooperante apresentava diferentes perspetivas da atividade desenvolvida que não tinham sido contempladas pela mestrande, potenciadoras da compreensão de que uma intervenção é passível de ter tantas interpretações quantas as pessoas que refletem sobre ela.

A equipa educativa valorizava a comunicação, uma vez que a partilha com todos os elementos da equipa educativa, bem como com os encarregados de educação promovia momentos de reflexão partilhada que convergiam na expansão do conhecimento de cada criança, assim como possibilitava desenvolver estratégias de acordo com as dificuldades encontradas e interesses patenteados (Silva, 1997). Estes momentos foram possibilitados através de reuniões agendadas com os encarregados de educação. Similarmente, sempre que existia uma criança que por alguns comportamentos evidenciados preocupava a equipa educativa, a mesma tinha o cuidado de convocar uma reunião com o encarregado de educação por forma a debater esses comportamentos e encontrar soluções. A mestrande considera que estas reuniões particulares eram facilitadoras dos encarregados de educação

partilharem as suas angústias, os seus receios, uma vez que era provocado um ambiente mais familiar e acolhedor. Paralelamente, a mestranda considera que a estratégia de criação de um Blogue se afigurou como um momento fulcral no desenvolvimento das suas competências, uma vez que apesar dos encarregados de educação, devido a compromissos profissionais, não terem a oportunidade de abordar a equipa educativa sobre o desenvolvimento evidenciado pelo seu educando, conseguiram aceder às atividades desenvolvidas através do Blogue intitulado “Os pequenos Voluntários da sala C”. Similarmente, a equipa educativa considerava que a planificação semanal deveria estar acessível aos encarregados de educação. No entanto, devido ao regulamento interno da instituição a entrada dos encarregados de educação não era permitida. Deste modo, o Blogue afigurou-se como facilitador dessa comunicação, uma vez que no mesmo contemplavam para além das fotografias das atividades explanadas, as planificações semanais. Paralelamente, era possibilitado aos encarregados de educação comentarem as atividades desenvolvidas, dando, por conseguinte, sugestões que considerassem relevantes. Através desta estratégia a mestranda compreendeu que a comunicação não implica a interação direta com os encarregados de educação, até porque, muitas das vezes, tal não é possível devido a vários constrangimentos. Esta estratégia apresentou-se como um modo de possibilitar essa comunicação não implicando, aos encarregados de educação, descuidar outros compromissos como é o caso do emprego.

Ao longo da prática pedagógica a equipa educativa, estando ciente da importância de estabelecer uma articulação com as famílias, bem como com o 1.º Ciclo do Ensino Básico, tal como explorado no primeiro capítulo, promoveu atividades pedagógicas facilitadoras do mesmo. Relativamente à articulação com as famílias, a mesma afigurou-se como um processo facilitado, uma vez que estávamos perante um conjunto de encarregados de educação, bastante motivados e interessados pelo desenvolvimento das competências dos seus educandos. Deste modo, devido à disponibilidade de alguns encarregados de educação foi possível aos mesmos desenvolverem atividades com o grupo. No entanto, importa referir que, apesar de alguns encarregados de educação demonstrarem essa disponibilidade, a nossa linha de trabalho não se pautou por trazer os encarregados de educação à instituição, mas em efetuar um trabalho conjunto com os mesmos, através de outras estratégias. Esta opção

por parte da equipa educativa funda-se pela conjectura atual, uma vez que não se afigura exequível pedir aos encarregados de educação que descurem o seu emprego, em prol do desenvolvimento de atividades na instituição. Paralelamente, a equipa educativa considerava que pedir esse esforço aos encarregados de educação demonstraria uma falta de respeito para com os mesmos. Efetivamente, tal falta de respeito poderia afastar os encarregados de educação, uma vez que de acordo com Katz (1998, p.26) “os pais [encarregados de educação] tendem a aproximar-se positivamente dos educadores quando estes iniciam relações baseadas no respeito e na aceitação”.

No que concerne à articulação com o 1.º Ciclo do Ensino Básico, a mesma demonstrou-se dificultada. Efetivamente, foi notório por parte dos docentes, do nível supracitado, uma certa resistência em realizar atividades conjuntas, bem como o desconhecimento do trabalho que é desenvolvido na Educação Pré-Escolar. Similarmente, uma dos maiores obstáculos à criação de uma interação regulou-se, também, pela ânsia de cumprimento do programa. Neste sentido, a equipa educativa, após um período de reflexão cuidada, optou pelo desenvolvimento de atividades com durações relativamente curtas por forma a não interferir no trabalho desenvolvido pelos docentes. A título de exemplo considere-se a atividade desenvolvida, em articulação com toda a comunidade escolar, relativa à recolha de papel, tendo em vista participar na campanha desenvolvida pelo Banco Alimentar Contra a Fome “Papel por alimentos” (cf. Anexo B.8.4, figura 1). De facto, a equipa educativa considerou pertinente alargar esta iniciativa a toda a comunidade escolar, uma vez que através da mesma, estavam a ser explorados conceitos de interajuda e voluntariado, explanados no Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas António Nobre (cf. Anexo B.1). Outra das atividades desenvolvidas em articulação com as restantes salas da Educação Pré-Escolar, bem como com as crianças que frequentavam o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, diz respeito à sessão de sensibilização para uma correta postura corporal, sendo que a sessão fazia parte do Projeto *À Procura de uma melhor Postura Corporal* (cf. Anexo B.8.4, figuras 2 e 3). Efetivamente, a articulação não se verificou apenas com o 1.º Ciclo do Ensino Básico, mas também com as restantes salas da Educação Pré-Escolar, como referido anteriormente. No entanto, foram desenvolvidas atividades pedagógicas cuja articulação foi efetuada apenas com as restantes salas de Educação Pré-Escolar. Tome-se como exemplo o desenvolvimento da

atividade pedagógica “primavera com arte” (cf. Anexo B.8.4, figura 4). A equipa educativa considerou pertinente alargar a mesma às restantes salas, promovendo uma troca de experiências que desenvolveram um conjunto de competências nas crianças. Efetivamente, a realização destas atividades pedagógicas foram potenciadoras de uma cuidada e aprofundada reflexão por parte da mestranda, uma vez que muitas das vezes este processo tornou-se dificultado por diversos fatores como os explanados anteriormente. Desta forma, a mestranda tomou conhecimento das dificuldades que, eventualmente, vai encontrar no seu futuro profissional, dotando-a de um conjunto de estratégias que poderá evocar, tendo como objetivo promover a articulação tão necessária entre as famílias, bem como com a comunidade educativa. Efetivamente, esta articulação é fundamental sendo um dos objetivos da Educação Pré-Escolar “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (Lei n.º 5/97, p.672).

Em suma, a mestranda considera que o desenvolvimento da prática pedagógica contribuiu, claramente, para o desenvolvimento das suas competências profissionais, tal como pode ser verificado através das evidências apresentadas ao longo do presente capítulo. Todavia, apesar dos progressos efetuados, considera que ainda tem um longo caminho a percorrer, visto que um profissional investigativo se caracteriza pela procura constante de respostas, com o objetivo de melhorar cada vez mais as suas práticas, através da reflexão. Efetivamente, “a reflexão pode abrir novas possibilidades para a acção e pode conduzir a melhoramentos naquilo que se faz” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.10).



## REFLEXÃO FINAL

A presente reflexão final incide sobre o contributo do estágio para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais da mestranda. Neste sentido, será realizada uma reflexão transversal sobre todo o processo.

A realidade educacional apresenta-se como complexa e instável o que obriga o profissional de educação a tomar decisões em contextos de singularidade. Face a esta realidade instável a formação de profissionais de educação deve desenvolver a capacidade de análise e de reflexão que os poderá ajudar a adequarem as suas ações em conformidade com o contexto educativo (Altet, 2000). Efetivamente, tal como referido por Altet (1979) citado por Altet (2000, p. 177) “preparar o futuro professor [educador de infância] a adaptar-se a todo o tipo de situações educativas presentes e futuras que encontre, a saber ajustar continuamente a sua acção a uma realidade em perpétua mutação” desenvolve, no mesmo atitudes que o tornem aptos à mudança e à adaptação. Deste modo, um modelo de formação que incite uma análise das práticas parece coadunar-se com o referido anteriormente permitindo uma articulação dialética entre a teoria e a prática (*Ibidem*).

Neste sentido, ao longo do desenvolvimento da prática pedagógica a mestranda foi convidada a refletir sobre as suas práticas, sendo que a conceção do seu quadro teórico teve um importante contributo nessa reflexão, tendo em vista a complexificação das suas práticas à luz dos mesmos, possibilitando articular a teoria com a prática. A mestranda focalizou parte da sua atenção em conceber um quadro teórico vasto e fidedigno, uma vez que o mesmo possibilitou ampliar os seus conhecimentos, problematizando as questões emergentes da prática com um olhar mais crítico e devidamente fundamentado. Efetivamente, foi a conceção deste quadro teórico, evidenciado no primeiro capítulo, que possibilitou intervir no contexto de modo fundamentado, adequando as intervenções ao grupo.

Considera-se, desde já, relevante focar uma das estratégias potenciadoras do desenvolvimento das competências profissionais, isto é, a reestruturação do Projeto Curricular de Grupo. Apesar da díade, não ter iniciado o mesmo com a educadora de infância cooperante, devido à sua ausência, a sua reconstrução

possibilitou compreender a sua natureza flexível e sua importância aquando da planificação da ação da equipa educativa. Efetivamente, este documento apresentou-se como fundamental, uma vez que foi a partir do mesmo que se conseguiu, numa primeira fase, obter informação acerca do grupo. No entanto, essa informação foi complexificada através das observações que se iam efetuando. A sua reconstrução constituiu uma importante aprendizagem para a mestranda, uma vez que a mesma compreendeu que o documento anteriormente referido subentende uma sinopse adequada “entre as exigências curriculares, por um lado, e as determinantes sócio-económicas, culturais, escolares e psicológicas do acto educativo tal como se colocam numa [num] turma [grupo] específica(o), por outro” (Carvalho & Diogo, 1994, p.114).

Decorrente do exposto anteriormente, ponderou-se que a primeira etapa necessária ao desenvolvimento de uma prática pedagógica sustentada e adequada reside na observação. Efetivamente, esta apresentava-se como uma dificuldade da mestranda, uma vez que a observação, por si efetuada, tendia a ser geral não permitindo recolher dados concretos. A estagiária inteirada desta limitação refletiu com a sua equipa educativa por forma a melhorar, pois, de facto, o educador de infância quando observa deve ser intencional, com o intuito de recolher dados os mais concretos e fidedignos possíveis. Deste modo, compreendeu-se que a observação constitui o pilar de uma intervenção adequada, na medida em que é a partir da mesma que se consegue copular as necessidades e interesses evidenciados ao currículo (Oliveira-Formosinho, 2013). A partir do momento em que a mestranda conseguiu efetuar uma observação mais intencional e concreta, foram evidentes os progressos realizados ao nível da escolha das atividades pedagógicas a desenvolver, sendo que, numa fase inicial, apresentava uma certa dificuldade em delinear as atividades a integrar na planificação, devido às dificuldades sentidas no momento da observação.

No decorrer do desenvolvimento da ação, compreendeu-se a necessidade de existir uma reflexão aprofundada sobre todas as escolhas efetuadas para a realização de uma atividade pedagógica, uma vez que uma escolha menos refletida poderá ter repercussões no desenvolvimento de toda a atividade pedagógica. Esta evidência, foi promotora de uma constante reflexão sobre a viabilidade das estratégias e recursos usados, uma vez que uma escolha menos adequada influi de forma menos positiva o desenvolvimento da atividade.

Paralelamente, considera-se que o estabelecimento de interações positivas com o grupo constituiu um fator de desenvolvimento das competências pessoais e profissionais. Efetivamente, compreendeu-se que o motor da aprendizagem da criança reside, em grande parte, no tipo de interação que estabelece com a equipa educativa. Tal como defendido por Altet (2000, p.107) “a presença de sinais de afectividade positiva, de aceitação das ideias e dos sentimentos dos alunos, [crianças] de compreensão dos seus esforços, favorece “uma autêntica dialéctica pedagógica” e o sucesso da aprendizagem”. Neste sentido, apesar de, inicialmente, ter dificuldades de interação com algumas crianças, a mestranda procurou, constantemente, desenvolver atitudes de confiança para com as mesmas, com o intuito de estabelecer uma interação positiva. Por sua vez, uma das aprendizagens, provenientes desta dificuldade, residiu no facto de ser essencial respeitar a criança e o tempo que a mesma necessita para estabelecer interações com a equipa educativa.

O trabalho de projeto orientou a prática pedagógica, sendo possível compreender que a sua adoção constitui uma mais-valia para o grupo, uma vez que a mestranda partilha da opinião desenvolvida por Katz & Chard (1997), quando referem que a aprendizagem se torna mais significativa quando tem origem naquilo que a criança se interessa do que naquilo que o educador de infância se interessa. Por outro lado, a adoção desta metodologia apresentou-se como um desafio para a equipa educativa. De facto, esta metodologia de trabalho pressupõe que o educador de infância possua uma capacidade de observação bastante proficiente, por forma a ser capaz de identificar situações que provoquem o conflito cognitivo nas crianças. Por sua vez, verificou-se o quão desafiante é criar questões que possam conduzir as crianças à complexificação do seu pensamento. A mestranda sentiu algumas dificuldades em colocar questões que fossem pertinentes e adequadas, devido, em parte, à falta de experiência em contextos reais. No entanto, as constantes reflexões com a equipa educativa, afiguraram-se fulcrais, confluindo na partilha de estratégias que a mesma poderia desenvolver. Similarmente, a mestranda procedeu a uma preparação mais cuidada das questões a realizar, com a finalidade de ultrapassar a dificuldade evidenciada.

Ao longo da prática pedagógica foi evidente o desconhecimento, pelos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, das práticas levadas a cabo pelo educador de infância, bem como da importância que a Educação Pré-Escolar

assume no desenvolvimento holístico das crianças. Efetivamente, estabelecer uma articulação com o nível de ensino supracitado constituiu um constrangimento encontrado, porém ultrapassável. Esta ocorrência originou uma reflexão na mestranda sobre o mesmo, compreendendo que apesar da resistência demonstrado pelos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, cabe ao educador de infância não desistir das suas intenções e encontrar soluções que sejam passíveis de colocar em prática tendo em vista, uma efetiva articulação, sem prejudicar qualquer nível de ensino. Esta constituiu uma das aprendizagens fulcrais ao longo da prática pedagógica, uma vez que é natural que no seu futuro profissional, a mestranda, se depare com situações idênticas.

A prática pedagógica possibilitou depreender o quão delicado é abordar os encarregados de educação sobre assuntos que inquietam a equipa educativa, acerca de comportamentos dissemelhantes evidenciados nas crianças e que são objeto de preocupação. Neste seguimento, foi possível perceber que, quando os encarregados de educação demonstram relutância, cabe ao educador de infância respeitar as suas opiniões sem, no entanto, desistir das suas intenções. Torna-se, deste modo, necessário encontrar outras soluções para abordar os encarregados de educação que os levem a refletir sobre os comportamentos evidenciados, por forma a existir uma clarificação desses comportamentos e uma intervenção da equipa educativa mais eficaz. Importa, ainda, referir que, a articulação com os encarregados de educação se demonstrou como uma das aprendizagens basilares efetuadas pela mestranda, permitindo-lhe compreender que a articulação com os mesmos não implica a sua presença física na instituição, havendo a possibilidade de recorrer a outras opções, tendo em vista uma efetiva articulação.

A mestranda considera que foi confrontada com constrangimentos que impediram algumas ações, no entanto foram encontradas soluções capazes de contornar os mesmos. Efetivamente, devido ao regulamento interno da instituição não era permitida a entrada dos encarregados de educação na mesma. Deste modo, não era facilitado o processo de exposição da planificação semanal e acesso aos encarregados de educação. No entanto, tal foi possível de superar através da sua publicação no Blogue da sala de atividades.

A importância de avaliar as crianças, bem como a própria ação do educador de infância apresentou-se como uma aprendizagem primordial. Efetivamente, é a partir da avaliação que se faz das crianças que será possível verificar as

suas maiores dificuldades, focando as intervenções seguintes nas dificuldades evidenciadas. Por sua vez, a avaliação que o adulto faz da sua própria ação é essencial, uma vez que permite refletir sobre a ação, identificando os aspetos a melhorar, tendo como propósito transformar as suas práticas.

Perspetiva-se como fundamental convocar, nesta reflexão final, o trabalho em díade, uma vez que o mesmo norteou o desenvolvimento da prática pedagógica. De facto, a organização em díade fomentou o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, bem como se apresentou como um elemento facilitador do desenvolvimento da prática pedagógica, uma vez que subsistiu uma entreaajuda constante e uma reflexão conjunta potenciadora de aceder a outras perspetivas que permitiram realizar alterações na prática. Assim, tal corroborou a ideia de que “refletir com o outro representa uma estratégia potenciadora de transformação, que encara a educação como um devir, insistindo na ideia de que ninguém, se forma sozinho, mas no diálogo e no cruzamento de olhares com o Outro” (Ribeiro, 2011a, p.581). Salienta-se, ainda, a postura da educadora de infância cooperante, uma vez que a mesma foi facilitadora do desenvolvimento de competências profissionais e pessoais da estudante. Efetivamente, foi criado um ambiente propício ao desenvolvimento de interações positivas, onde toda a equipa educativa perspetivava a ação da díade como um elemento potenciador de partilha de experiências importantes para todos.

Finalizando, perspetiva-se que o facto de se ter construído um conjunto de aprendizagens ao longo deste percurso, evidencia a importância que a prática pedagógica assumiu seu percurso académico da mestranda. Por sua vez, pondera-se que é necessário dar continuidade ao trabalho desenvolvido até então, por forma a ampliar as aprendizagens realizadas, bem como atenuar as dificuldades evidenciadas. De facto, considera-se que ainda existe um longo caminho a percorrer, devendo adotar-se constantemente uma postura de questionamento acerca das práticas, uma vez que as questões emergentes conduzirão a uma reflexão sobre as mesmas, consubstanciando-se progressos e mudanças na prática. Essas mudanças requerem uma colaboração contínua, uma vez que a mesma estimula os educadores de infância a encarar a mudança “como um processo infinito de aperfeiçoamento contínuo, na procura assintótica de uma excelência ainda maior, por um lado, e de soluções emergentes para problemas que se transformam rapidamente, por outro”

(Hargreaves, 1998, p.279). Efetivamente, um profissional de educação deve encarar a sua formação como um “puzzle” inacabado, uma vez que à medida que vai investigando consegue incorporar nesse “puzzle” nova informação, todavia o mesmo apresenta-se sempre incompleto, devido às transformações evidenciadas na educação. Por conseguinte, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida encontra-se explícita no perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, reforçando o exposto anteriormente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agrupamento de Escolas António Nobre (2012a). *Projeto Educativo - 2012-2013*. Porto: s.n.
- Agrupamento de Escolas de António Nobre (2012b). *Plano Anual de Atividades – 2012-2013*. Porto: s.n.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Coleção Ciências da Educação. Porto: porto Editora.
- Barbier, J. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Barros, M. & Palhares, P. (2001). *Emergência da Matemática no Jardim-de-Infância*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Bastos, B. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1994). *Projecto educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Cardona, M. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Coll, C. & Solé, I. (2001). Os Professores e a concepção construtivista. In C. Coll, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a ação pedagógica*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Departamento de Educação Pré-Escolar – Agrupamento de Escolas de António Nobre (2012). *Projeto dos Jardins de Infância: Ajudar é bom....* Porto: s.n..
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Coleção Universidade – Ciências da Educação. Porto: Plural Editores.

- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (Org.) (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2013). Modelos Curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. (4.<sup>a</sup> edição). Coleção Infância. Porto: Porto Editora. (Páginas 9-60).
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de projeto. In J. Formosinho & R. Gambôa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia em Participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em tempos de mudança*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1995). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. (5.<sup>a</sup> Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. (4.<sup>a</sup> edição). Coleção Infância. Porto: Porto Editora. (Páginas 109-140).
- Maia, J. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Coleção Panorama. Porto: Porto Editora.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e Aprender por Projectos*. Cadernos do CRIAP n.º 31. Porto: Edições ASA.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. (4.<sup>a</sup> edição). Porto: Porto Editora, (Páginas 141-160).

- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular *High-Scope* no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. (4.<sup>a</sup> edição). Coleção Infância. Porto: Porto Editora. (Páginas 61-68).
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho J. (2013). A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. (4.<sup>a</sup> edição). Coleção Infância. Porto: Porto Editora. (Páginas 25-60).
- Onrubia, J. (2001). Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In C. Coll, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a ação pedagógica*. Rio Tinto: Edições ASA. (Páginas 120-149).
- Papalia, D., Olds, S. & Seldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora. (Páginas 166-216).
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências Para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Coleção Nova CIDIne. Porto: Porto Editora.
- Reis, L. (2005). *Expressão Corporal e Dramática*. Lisboa: Produções Editoriais, Lda.
- Ribeiro, D. (2011a). Percursos para a Autonomia pela Investigação Educacional: Uma Experiência de Pós-graduação em Supervisão. In J. Silva, F. Vieira, C. Oliveira, J. Morgado, J. Almeida, M. Moreira, M. Melo & P. Alves (org.), *Actas do*

- Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia*. Minho: Universidade do Minho. (Páginas 579-589).
- Ribeiro, D. (2011b). Diário colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M. Moreira (org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Mangualde: Edições Pedago. (Páginas 41-56).
- Ribeiro, D. & Moreira, M. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro (org.), *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Porto: Areal Editores. (Páginas 43-57).
- Ribeiro, D. (2012). Ficha curricular da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar. Porto: s.n..
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é Reflectir sobre o Ensino*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coleção Educação. Volume 21. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- Silva, M. (1998). Projectos em Educação Pré-Escolar e Projeto Educativo de Estabelecimento. In L. Katz, J. Ruivo, M. Silva, & T. Vasconcelos, *Qualidade e Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica. (Páginas 89-121).
- Spodek, B. (org.) (2002). *Manual de investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tavares, I. (2012). *Projeto Curricular de Grupo: Um Pequeno Gesto uma Grande Ajuda*. Porto: s.n..
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao Processo de Pesquisa: Pedagogia de Projecto em Educação Pré-Escolar em Portugal. In L. Katz, J. Ruivo, M. Silva, & T. Vasconcelos, *Qualidade e Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica. (Páginas 125-155).
- Zabalza, M. (1994). *Diários de aula*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escolar*. (5.<sup>a</sup> Edição). Porto: Edições Asa.

## REFERÊNCIAS SITOGRÁFICAS

- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Consultado em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/.../02-oliveira-serraz.doc>, a 02/05/2013.
- Porto Sempre (2013). Freguesia de Campanhã: Localização Geográfica. Consultado em: <http://www.portodesempre.pt/freguesia.php?freguesia=19&info=4>, a /05/2013.

## DOCUMENTAÇÃO LEGAL

- Ministério da Educação (1986). Lei n.º 46/86 de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo. (Diário da república, I Série, n.º 237).
- Ministério da Educação (1997). Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. (Diário da república, I Série – A, n.º 34).
- Ministério da Educação (1997). Despacho n.º 5220/97 de 4 de agosto – Orientações curriculares para a educação pré-escolar. (Diário da República, II Série, n.º 178).
- Ministério da Educação (2001). Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto – Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. (Diário da República, I Série – A, n.º 201).
- Ministério da Educação (2001). Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto – Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. (Diário da República, I Série – A, n.º 201).
- Ministério da Educação (2007). Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar – Circular n.º 17. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2008). Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril – Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. (Diário da República, 1.ª Série, n.º 79).
- Ministério da Educação. (2011). Avaliação na Educação Pré-Escolar – Circular n.º 4. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

## **ANEXOS**



## **ANEXOS DO TIPO A**



Anexo A.1 – Exemplos de planificações semanais

Anexo A.1.1 – 1.ª Planificação Semanal

PLANIFICAÇÃO SEMANAL - DE 25 DE FEVEREIRO A 1 DE MARÇO DE 2013					
<p><b>Necessidades de desenvolvimento evidenciadas</b></p> <p><b>Área de Desenvolvimento Pessoal e Social:</b> - O grupo apresenta dificuldades em fazer silêncio durante a realização das atividades;</p> <p>- O grupo apresenta dificuldades na correta utilização da biblioteca da sala.</p> <p><b>Área de Expressão e comunicação</b></p> <p><b>Domínio da Expressão Plástica:</b> - A S. apresenta dificuldades na distinção das cores azul e verde;</p>	<p><b>Instituição:</b> Centro Escolar das Antas</p> <p><b>Sala:</b> C</p>		<p><b>Equipa Educativa:</b> Educadora: Isabel Tavares Assistente Operacional: Margarida Estagiárias: Anabela Silva e Helena Silva</p>		
	<p><b>Objetivos de Desenvolvimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Promover o desenvolvimento da motricidade global e fina</li> <li>Proporcionar o desenvolvimento da coordenação geral e da expressão corporal</li> <li>Promover a educação para a cidadania</li> <li>Potenciar o jogo simbólico através da dramatização</li> <li>Desenvolver a expressão plástica enquanto meio de representação e comunicação</li> <li>Desenvolver a capacidade de escuta e identificação de sons</li> <li>Fomentar o diálogo e o interesse em comunicar</li> <li>Promover situações de contagem e ordenação</li> <li>Estimular a curiosidade e o desejo de saber</li> </ul>				
<b>PLANO DE AÇÃO</b>					
	<b>SEGUNDA-FEIRA</b>	<b>TERÇA-FEIRA</b>	<b>QUARTA-FEIRA</b>	<b>QUINTA-FEIRA</b>	<b>SEXTA-FEIRA</b>
	<p><b>Domínio da Matemática:</b> <sup>1</sup> Acolhimento - marcação de presenças.</p>	<p><b>Domínio da Matemática:</b> <sup>1</sup> Acolhimento - marcação de presenças.</p>	<p><b>Domínio da Matemática:</b> <sup>1</sup> Acolhimento - marcação de presenças.</p>	<p><b>Domínio da Matemática:</b> <sup>1</sup> Acolhimento - marcação de presenças.</p>	<p><b>Domínio da Matemática:</b> <sup>1</sup> Acolhimento - marcação de presenças.</p>
	<p><b>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:</b></p>	<p><b>Domínio da Expressão Dramática:</b> <sup>7</sup> Ensaio da obra <i>Pedro e</i></p>	<p><b>Domínio da Expressão Motora:</b> <sup>10</sup> Sessão de motricidade</p>	<p><b>Domínio da Expressão Musical:</b> <sup>14</sup> Dança</p>	<p><b>Área de Conhecimento do Mundo:</b> <sup>17</sup> Apresentação das</p>

**Comentário [H3]:** Poderiam identificar o grupo de crianças e a(s) sua(s) idade(s)

**Comentário [H4]:** Poderiam reformular o objetivo

**Comentário [H5]:** Especifiquem

**Comentário [H1]:** Num ambiente calmo

**Comentário [H6]:** especifiquem

<p>- O F., T. M. e T. S. têm dificuldade em utilizar a tesoura;</p> <p>- O T. M. e T. S. apresentam dificuldades na representação da figura humana.</p> <p><b>Domínio da Expressão Motora:</b></p> <p>- O F. apresenta dificuldade em saltar a pés juntos;</p> <p>- O grupo apresenta dificuldade de equilíbrio na corda;</p>	<b>M A N H Ã</b>	<p><sup>2</sup> Exploração da obra <i>O som das cores</i>, de Paula Teixeira e Rita Correia.</p> <p>Higiene Lanche</p> <p><b>Domínio da Matemática:</b></p> <p><sup>3</sup> Contagem dos pacotes</p>	<p><i>o Lobo</i>, de Sergei Prokofiev.</p> <p>Higiene Lanche</p> <p><b>Domínio da Matemática:</b></p> <p><sup>3</sup> Contagem dos pacotes</p>	<p>global – jogos de movimento (AS e HS).</p> <p>Higiene Lanche</p> <p><b>Domínio da Matemática:</b></p> <p><sup>3</sup> Contagem dos pacotes</p>	<p>Higiene Lanche</p> <p><b>Domínio da Matemática:</b></p> <p><sup>3</sup> Contagem dos pacotes</p>	<p>plantas medicinais – exploração livre.</p> <p><b>Área de Formação Pessoal e Social:</b></p> <p><sup>18</sup> Colocação das mesas no refeitório.</p> <p>Higiene Lanche</p> <p><b>Domínio da Matemática:</b></p> <p><sup>3</sup> Contagem dos pacotes</p>
<p>- O grupo apresenta dificuldades na lateralidade;</p> <p><b>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:</b></p> <p>- As crianças com 5 anos apresentam dificuldades no desenho do numeral;</p> <p>- O T. M., a M. e a A. apresentam dificuldades de iniciativa de expressão oral.</p>	<b>M A N H Ã</b>	<p>de leite e registo. Recreio</p> <p><b>Domínio da Expressão Plástica:</b></p> <p><sup>4</sup> Registo da história.</p>	<p>de leite e registo. Recreio</p> <p><sup>8</sup> Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas de interesse.</p> <p><b>Domínio da Expressão Musical:</b></p> <p><sup>11</sup> <i>Canção do Dia do Pai</i>, de Margarida Fonseca Santos e Francisco Cardoso.</p> <p><b>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:</b></p>	<p>de leite e registo. Recreio</p> <p><b>Domínio da Expressão Musical:</b></p> <p><sup>11</sup> <i>Canção do Dia do Pai</i>, de Margarida Fonseca Santos e Francisco Cardoso.</p> <p><b>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:</b></p>	<p>de leite e registo. Recreio</p> <p><b>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:</b></p> <p><sup>15</sup> Exploração da lengalenga tradicional: “A velha” (AS e HS).</p>	<p>de leite e registo. Recreio</p> <p><b>Área de Conhecimento do Mundo:</b></p> <p><sup>19</sup> Confeção de chás.</p> <p><sup>8</sup> Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas de interesse.</p>

**Comentário [H2]:** Que tipo de equilíbrio ??? estático/dinâmico???

<p><b>Interesses evidenciados</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O grupo apresenta interesse em aprender língua gestual;</li> <li>- O grupo apresenta motivação para atividades de expressão motora;</li> <li>- O grupo revela interesse pelas lengalengas;</li> <li>- Decorrente da visita de estudo, ao Palácio de Cristal, o grupo sugeriu fazer chás;</li> <li>- O grupo apresenta-se motivado para a construção do presente do dia do pai.</li> <li>- O grupo apresenta interesse em registar as atividades diárias;</li> <li>- O grupo evidencia interesse pela recolha de livros para a biblioteca da sala de atividades.</li> </ul> <p><b>Resultados de aprendizagem evidenciados</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O grupo revela maior autonomia nas rotinas diárias;</li> </ul>	T A R D E	Higiene	Higiene	<sup>12</sup> Diálogo relativo aos pais. Higiene	Higiene	Higiene	
		<b>ALMOÇO</b>					
		Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
		<p><b>Domínio da Expressão Plástica:</b> <sup>5</sup> Recorte de imagens de animais.</p> <p><b>Domínio da Expressão Musical:</b> <sup>6</sup> Atividade de exploração dos sons.</p>	<p><b>Domínio da Expressão Plástica:</b> <sup>9</sup> Construção de adereços para a peça <i>Pedro e o Lobo</i>, de Sergei Prokofiev.</p>	<p><b>Domínio da Expressão Plástica:</b> <sup>13</sup> Registo “o meu pai é...”.</p> <p><sup>8</sup> Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas de interesse.</p>	<p><b>Domínio da Expressão Plástica:</b> <sup>16</sup> Elaboração do presente para o dia do pai.</p>	<p><b>Área de Conhecimento do Mundo:</b> <sup>20</sup> Prova dos chás.</p> <p><b>Domínio da Expressão Plástica:</b> <sup>21</sup> Construção de embalagens com os diferentes chás (AS e HS).</p>	

**Comentário [H9]:** Exploração de...

**Comentário [H7]:** Certificaram-se se todos os meninos têm pais?

**Comentário [H8]:** Com base nas propostas individuais/grupal das crianças/adultos???

<p>- As crianças com três anos apresentam uma participação ativa na resolução dos problemas apresentados; - O T. S. já não chorou quando solicitado para o registo das atividades.</p>						
--	--	--	--	--	--	--

**Recursos Pedagógicos:**

- **Gestão do Grupo:**
  - **Individual:** 3, 4, 13, 20, 21
  - **Pequeno grupo:** 5, 6, 16, 17, 18, 19
  - **Grande grupo:** 1, 2, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15
  
- **Gestão do Espaço:**
  - **Área de acolhimento:** 1
  - **Biblioteca escolar:** 2
  - **Mesas de trabalho:** 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20
  - **Todas as áreas de interesse:** 8
  - **Polivalente:** 10, 14
  - **Refeitório:** 18
  
- **Gestão dos Materiais:**
  - **1:** Quadro das presenças
  - **2:** Obra *O som das cores* de Paula Teixeira e Paulo Correia

**Comentário [H10]:** Convém referenciar a obra em questão

- **3:** Quadro de registo
- **4:** Papel, material de desenho
- **5:** Tesoura, folhas com imagens
- **6:** Computador, ficheiros de som, imagens de animais
- **7:** Leitor de CD, CD da peça *Pedro e o Lobo*, de Sergei Prokofiev.
- **9:** Cartão, tintas, fios de lã
- **10:** Arcos, cordas, bolas
- **11:** Leitor de CD, CD
- **13:** Papel, material de desenho
- **14:** Leitor de CD, CD
- **15:** Imagens de animais
- **16:** Cartão, tintas, tesouras, materiais reutilizáveis
- **17:** Plantas medicinais
- **19:** Jarro elétrico, jarros
- **20:** Copos
- **21:** Plantas medicinais, papel de celofane, tesoura, rafia, folhas, tesoura, furador, agrafador

**Áreas de conteúdo e domínios predominantes:**

**Área de Conhecimento do Mundo:** 2, 5, 6, 8, 17, 20

**Área de Desenvolvimento Pessoal e Social:** 2, 3, 8, 10, 14, 18

**Domínio da Matemática:** 3, 6, 18, 19

**Domínio da Expressão Plástica:** 4, 5, 9, 13, 16, 21

**Domínio da Expressão Motora:** 10, 14, 15

**Domínio da Expressão Musical:** 2, 6, 7, 11, 14, 15

**Domínio da Expressão Dramática:** 7, 14

**Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:** 2, 3, 4, 6, 8, 11, 12, 13, 15, 17

**Comentário [H11]:** De que tipo?  
Formato??

**Comentário [H12]:** Qual???

**Responsável pela dinamização das Atividades:**

AS – Anabela Silva

HS – Helena Silva

**Comentário [H13]:** Deverá existir uma coerência forte entre as necessidades e os objectivos formulados.  
Deverá existir uma relação forte entre os objectivos e as actividades.

Anexo A.1.2 – 15.<sup>a</sup> Planificação Semanal

**PLANIFICAÇÃO SEMANAL – 11 A 14 DE JUNHO DE 2013**

<p><b>Necessidades de desenvolvimento evidenciadas</b></p> <p><u>Área de Desenvolvimento Pessoal e Social:</u> - O grupo apresenta dificuldade ao nível da partilha de poder, nomeadamente no que concerne à utilização das áreas de interesse.</p> <p><u>Área de Expressão e Comunicação</u></p> <p><u>Domínio da Expressão Plástica:</u> - O F., T. M. e T. S. têm dificuldade ao nível da motricidade fina, nomeadamente na manipulação da tesoura;</p>	<p><b>Instituição:</b> Centro Escolar das Antas <b>Sala:</b> C <b>Faixa Etária:</b> 3 aos 6 anos <b>N.º de crianças:</b> 25</p>		<p><b>Equipa Educativa:</b> <b>Educadora de Infância:</b> Isabel Tavares <b>Assistente Operacional:</b> Margarida Costa <b>Estagiárias:</b> Anabela Silva e Helena Silva</p>		
	<p><b>Objetivos de Desenvolvimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a participação ativa no diálogo;</li> <li>• Promover a comunicação através da expressão dramática;</li> <li>• Promover situações de contagem de objetos;</li> <li>• Identificar e nomear os segmentos do corpo humano;</li> <li>• Comunicar através da expressão plástica;</li> <li>• Interpretar o texto pictórico de obras literárias;</li> <li>• Explorar o carácter lúdico da linguagem através das rimas;</li> <li>• Desenvolver as noções topológicas (direita – esquerda; em cima – em baixo; ao lado de...);</li> <li>• Promover o contacto com a comunidade envolvente;</li> <li>• Promover a preservação da mini horta.</li> </ul>				
<b>PLANO DE AÇÃO</b>					
	<b>SEGUNDA-FEIRA*</b>	<b>TERÇA-FEIRA</b>	<b>QUARTA-FEIRA</b>	<b>QUINTA-FEIRA</b>	<b>SEXTA-FEIRA</b>
		<p><b>Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Matemática:</b> <sup>1</sup>Acolhimento: marcação de presenças, indicação</p>	<p><b>Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Matemática:</b> <sup>1</sup>Acolhimento: marcação de presenças, indicação</p>	<p><b>Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Matemática:</b> <sup>1</sup>Acolhimento: marcação de presenças, indicação</p>	<p><b>Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Matemática:</b> <sup>1</sup>Acolhimento: marcação de presenças, indicação</p>



<p>interferem na germinação de uma semente.</p> <p><b>Interesses evidenciados</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O grupo apresenta interesse em aprender língua gestual;</li> <li>- O grupo apresenta motivação para atividades de expressão motora;</li> <li>- O grupo evidencia interesse pelo conhecimento do interior do corpo humano;</li> <li>- O grupo encontra-se motivado para a atividade semanal de <b>colocação dos objetos nas mesas</b> do refeitório;</li> <li>- O grupo apresenta-se motivado para a exploração do caráter lúdico da linguagem, através de adivinhas, rimas e lengalengas;</li> <li>- O grupo apresenta-se motivado para a escuta de obras literárias e não literárias;</li> </ul>	<b>A N H Ã</b>		<p><b>Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Matemática:</b></p> <p><sup>3</sup>Contagem dos pacotes de leite e respetivo registo.</p> <p>Recreio</p> <p><b>Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Expressão Dramática:</b></p> <p><sup>4</sup>Ensaio da obra <i>Pedro e o Lobo</i>, de Sergei Prokofiev.</p> <p>Higiene</p>	<p><b>Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Matemática:</b></p> <p><sup>3</sup>Contagem dos pacotes de leite e respetivo registo.</p> <p>Recreio</p> <p><b>Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:</b></p> <p><sup>6</sup>Exploração da obra <i>Sebastião</i>, de Manuela Bacelar, através da criação do texto linguístico (AS).</p> <p>Higiene</p>	<p>Higiene</p>	<p><b>Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Matemática:</b></p> <p><sup>5</sup>Contagem dos pacotes de leite e respetivo registo.</p> <p>Recreio</p> <p><b>Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Expressão Dramática:</b></p> <p><sup>12</sup>Dramatização de obras conhecidas pelo grupo, através da técnica de sombras chinesas e fantoches (AS e HS).</p> <p>Higiene</p>
<b>ALMOÇO</b>						

<p>- O grupo apresenta-se motivado para atividades realizadas na área de acolhimento;</p> <p>- O grupo apresenta-se motivado para a construção de uma mini horta na sala de atividades;</p> <p>- O grupo apresenta-se interessado na exploração da segmentação silábica do nome dos colegas;</p> <p>- O grupo apresenta-se motivado para a exploração da técnica de expressão dramática</p> <p>- sombras chinesas;</p> <p>- O grupo apresenta-se motivado para a apresentação da coreografia da música Paka Waka.</p> <p><b>Resultados de aprendizagem evidenciados</b></p> <p>- O grupo evidencia-se mais calmo, durante a realização das atividades pedagógicas;</p>	<p style="text-align: center;"><b>T A R D E</b></p> <p style="text-align: center;"><b>T A R D E</b></p>		<p>Higiene</p> <p><b>Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Expressão Dramática:</b></p> <p><sup>4</sup>Ensaio da obra <i>Pedro e o Lobo</i>, de Sergei Prokofiev.</p>	<p>Higiene</p> <p><b>Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Expressão Plástica:</b></p> <p><sup>7</sup> Registo da obra <i>Sebastião</i>, de Manuela Bacelar, através da pintura em caixas de ovos (AS e HS).</p>	<p>Higiene</p> <p><b>Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Expressão Motora:</b></p> <p><sup>9</sup>Sessão de motricidade global. Dança sincronizada: <i>Paka Waka</i> (IT, AS e HS).</p>	<p>Higiene</p> <p><b>Área de Formação Pessoal e Social:</b></p> <p><sup>13</sup>Escolha das atividades a figurarem no blogue do grupo (HS).</p> <p><b>Área de Formação Pessoal e Social:</b></p> <p><sup>14</sup>Avaliação semanal das atividades pedagógicas desenvolvidas e respetivo registo, no quadro a este fim destinado (HS).</p> <p><sup>15</sup>Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas de interesse.</p>
--	---	--	---	--	---	--

<p>- O grupo apresenta-se autónomo no que concerne à resolução de conflitos;</p> <p>- O grupo respeita as regras dos jogos, em pequeno e grande grupo;</p> <p>- O S. e o T.S. apresentam-se mais participativos, verbalizando as suas opiniões;</p> <p>- O grupo evidencia-se apto na segmentação silábica de termos terminados em consoante, como por exemplo Rafael [Ra/fa/e/le];</p> <p>- O grupo respeita o número de elementos por área de interesse;</p> <p>- O grupo evidencia facilidade na distinção dos conceitos semear e plantar;</p> <p>- O grupo nomeia e identifica os segmentos do corpo humano.</p>						
--	--	--	--	--	--	--

**Recursos Pedagógicos:**

- **Gestão do Grupo:**

- **Individual:** 3, 7, 15
- **Pequeno grupo:** 7, 11, 12, 15
- **Grande grupo:** 1,2, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 13, 14

- **Gestão do Espaço:**

- **Área de acolhimento:** 1, 6, 12
- **Mesas de trabalho:** 3, 7, 13, 14
- **Todas as áreas de interesse:** 15
- **Polivalente:** 9, 10
- **Biblioteca Escolar:** 2, 4, 5
- **Refeitório:** 11
- **Biblioteca Almeida Garrett:** 8
- **Departamento de Educação Ambiental:** 2

- **Gestão dos Materiais:**

- **1:** Quadro de presenças, quadro dos dias do mês, canetas de feltro.
- **3:** Quadro de registo e canetas de feltro
- **4:** Leitor de CD e cd incorporado na obra *Pedro e o Lobo (Prokofiev)*, Munõz, E. e Cassuto, Á. (1990). *Pedro e o Lobo (Prokofiev)*. Lisboa: Nova Filarmónica Portuguesa.
- **5:** Leitor de CD e cd incorporado na obra *Pedro e o Lobo (Prokofiev)*, Munõz, E. e Cassuto, Á. (1990). *Pedro e o Lobo (Prokofiev)*. Lisboa: Nova Filarmónica Portuguesa, roupas para caracterização, cenários, instrumentos musicais.
- **6:** Bacelar, M. (2005). *Sebastião*. Colecção Tretas e Letras / Série Triciclo Voador. Porto: Edições Afrontamento.
- **7:** 25 caixas de ovos, tinta guache e pincéis.
- **9:** Leitor de CD e cd incorporado na obra *As canções dos miúdos*. Porto Editora (2008). *As canções dos miúdos*. Colecção Os Miúdos (Multimédia). Porto: Porto Editora.
- **10:** 12 Segmentos do corpo humano, elaborados em cartão, 2 Cubos, 8 Cordas, 12 Arcos, 4 Cones, Leitor de CD e cd integrado na obra “Panda Vai à Escola”, faixa “Caça, Ombros, Joelhos e Pés”, da Editora Polydor, e cd incorporado na obra musical *Histórias de Encantar*. Santos, M. F. (2006). *Histórias*

*de Encantar*. Lisboa: Juventude Musical Portuguesa.

- **12:** Tela de sombras chinesas, fantocheiro, fantoches e cartões coloridos.
- **13:** Computador com ligação à internet.
- **14:** Quadro de registo e canetas de feltro.

### **Áreas de conteúdo e domínios predominantes:**

**Área de Conhecimento do Mundo:** 1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 13, 15

**Área de Desenvolvimento Pessoal e Social:** 1, 2, 3, 11, 13, 14, 15

**Área de Expressão e Comunicação:**

**Domínio da Matemática:** 1, 3, 9, 11, 15

**Domínio da Expressão Plástica:** 1, 3, 7, 15

**Domínio da Expressão Motora:** 1, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 15

**Domínio da Expressão Musical:** 4, 5, 8, 10

**Domínio da Expressão Dramática:** 4, 5, 8, 11, 12, 15

**Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:** 1, 3, 4, 5, 6, 7, 12, 13, 15

### **Responsável pela dinamização das atividades:**

IT – Educadora de Infância Isabel Tavares

AS – Estagiária Anabela Silva

HS – Estagiária Helena Silva



Anexo A.2 – Exemplo de Guião de Pré-Observação

**GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**SUPERVISIONADA**

**Comentário [PCJ1]:** GPO muito longo!!

**Instituição Cooperante:** Centro Escolar das Antas

**Orientador Cooperante:** Educadora de Infância Isabel Tavares **Sala:** C

**Díade:** Anabela Silva e Helena Silva

**Data da observação:** 23/05/2013

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

**Pedagógica**

Segundo Estrela (1994, p.26) “o professor para poder *intervir* no real de modo fundamentado, terá de saber *observar* e *problematizar* (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). *Intervir* e *avaliar* serão acções consequentes das etapas precedentes”. Neste sentido, verifiquei que o grupo se mostra motivado, para o desenvolvimento do jogo simbólico, após o desenvolvimento de algumas atividades da Área de Expressão e Comunicação, mais especificamente do Domínio da Expressão Dramática.

Paralelamente, evidenciei que o grupo se demonstra interessado na audição e exploração de obras literárias, sendo patente o seu interesse e envolvimento ativo durante as mesmas. De facto, tal como refere Katz (2005), cit. por Maia (2008) devemos partir dos interesses das crianças, pois ela nasce “com predisposição para tirar o melhor proveito das suas experiências e para investigar, formular hipóteses, analisar, prever e tentar essas previsões”. Importa ainda referir que, o grupo nestas últimas semanas, tem manifestado bastante interesse em explorar as rimas, uma vez que quando confrontados com a possibilidade de escolherem a *Canção dos Bons Dias*, imediatamente respondem *A das rimas*. Deste modo, a obra escolhida apresenta-se em quadras rimadas, tendo em consideração o interesse do grupo.

Ao longo da prática pedagógica tenho evidenciado que o grupo apresenta

interesse em utilizar outras formas de comunicação, não se restringindo à linguagem verbal. Considero que este interesse se verifica pelo facto da Educadora de Infância promover atividades de aprendizagem da língua gestual, uma vez que um encarregado de educação comunica através da mesma. Neste sentido, este interesse também foi evidente na palestra organizada pelo, mesmo, encarregado de educação, acerca da língua gestual. Neste sentido, partilho da opinião de Forman (1994), cit. por Lino (2013, p.125), quando profere que “utilizar diferentes formas de linguagem quer seja verbal, gestual ou gráfica, para representar o mesmo tema ou conceito permite à criança desenvolver e aprofundar os seus conhecimentos sobre o mesmo”.

Fundamento, ainda, o desenvolvimento da atividade pedagógica como uma forma de atender às particularidades das crianças, neste caso do F. A criança, anteriormente mencionada, revela dificuldades de expressão oral, bem como de compreensão oral. Tal facto foi alvo de reflexão com a terapeuta da fala E. P., uma vez que sentia alguma dificuldade em comunicar com o F. Este momento de reflexão afigurou-se fulcral, já que foi possível clarificar algumas das particularidades da criança, assim como realçar estratégias que poderia utilizar, nomeadamente o acompanhamento da linguagem verbal com o gesto. Este acompanhamento é imprescindível para que a criança consiga seguir o desenvolvimento da atividade pedagógica. Nesta linha de pensamento “o professor [educador] planeia e executa de forma pró-activa diversas abordagens ao conteúdo, processo e produto numa antecipação e resposta às diferenças de nível de preparação, interesse e necessidades educativas dos alunos [crianças]” (Tomlinson, 2008, p.20).

Saliento o interesse do grupo pela dramatização de histórias. Este interesse é demonstrado através da motivação que evidenciam no ensaio da obra *Pedro e o Lobo* de Sergei Prokofiev (projeto desenvolvido pela Educadora de Infância Isabel Tavares). Desta forma, através de exercícios/jogos de expressão dramática proporcionamos à criança o desenvolvimento da criatividade e da comunicação artística (Reis, 2005).

#### **Atividade pedagógica**

A atividade pedagógica será organizada em três fases: leitura e exploração da obra *Todos no Sofá* de Luísa Ducla Soares e Pedro Leitão; *mimar* os animais presentes na obra

e por fim dramatizar a obra.

A fase da atividade pedagógica, alvo da observação, por parte do Docente Supervisor, será a segunda e caso se mostre pertinente a iniciação da última fase. A segunda fase consistirá em *mimar* um dos animais presentes na obra. Desta forma, uma criança, de cada vez, retirará de um saco opaco um cartão que conterá a imagem de um dos animais. Por conseguinte, o objetivo será *mimar* o animal através de gestos para que o restante grupo consiga decifrar qual o animal em causa. A última fase da atividade pedagógica consiste na dramatização da obra, sendo que, numa primeira fase, será estabelecido um diálogo com as crianças acerca dos elementos necessários para fazer a dramatização. Posteriormente, decididos os elementos e a atribuição de personagens, à medida que vou lendo a obra, as crianças têm de efetuar os gestos, movimentos e sons da personagem que interpretam.

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

Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Expressão Dramática.

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

**Área de Formação Pessoal e Social**

- Promover a interajuda;
- Desenvolver a segurança e confiança da criança.

**Área de Expressão e Comunicação**

**- Domínio da Expressão Dramática:**

- Promover a comunicação através do corpo;
- Promover a recriação de experiências da sua vida e dos outros;
- Fomentar o jogo dramático.

**- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:**

- Promover a participação ativa no diálogo;
- Desenvolver a capacidade de interpretação de ilustrações;
- Promover o carácter lúdico da linguagem através das rimas.

**- Domínio da Matemática:**

- Promover a identificação das noções topológicas (direita – esquerda; em cima – em baixo; ao lado de...);
- Contar objetos através de estratégias diversificadas.

**Conhecimento do Mundo**

- Promover o contacto com outras formas de comunicação.

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

**Estratégias:**

Optei pelo desenvolvimento de uma atividade pedagógica organizada em três fases, e consequentemente, com áreas e domínios predominantes diferenciados, uma vez que considero que as diferentes atividades não devem apresentar-se como algo pontual e isolado das outras áreas, mas devem obedecer a um fio condutor, para que a criança consiga estabelecer as devidas relações entre as aprendizagens desenvolvidas. Similarmente, esta afirmação é preconizada por Silva (1997), referindo que não obstante a repartição e diferenciação das diferentes áreas, o processo de ensino e aprendizagem não pode ser perspectivado como compartimentado ou estanque, uma vez que os conteúdos não devem ser desenvolvidos separadamente, mas, pelo contrário, deve ter-se em consideração que “a distinção entre diferentes áreas de conteúdo corresponde a uma chamada de atenção para aspectos a contemplar, que devem ser vistos de forma articulada, visto que a construção do saber se processa de forma integrada, e que há inte-relações entre os diferentes conteúdos e aspectos formativos que lhe são comuns” (*Idem*, p.48).

A exploração da obra *Todos no Sofá* de Luísa Ducla Soares e Pedro Leitão será efetuada em três fases: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

A fase de pré-leitura possibilitará ao grupo a exploração dos elementos paratextuais da obra como a capa e as guardas. Considero que este momento se demonstrará pertinente, uma vez que estimulará a imaginação das mesmas, bem como a curiosidade em descobrirem se as suas hipóteses se verificam ou não.

O momento de leitura da obra será realizado de forma sistemática e com o acompanhamento da visualização das ilustrações. Partilho, assim, da conceção assumida

por Barros & Palhares (2001), quando afirmam que as crianças com 3-4 anos apenas compreendem uma história contada oralmente com suporte de imagem, neste caso as ilustrações integrantes da obra.

O momento de pós-leitura terá como objetivo fazer um reconto oral da obra, apelando, deste modo, à memória de curto e médio prazo das crianças, bem como a sua percepção da estrutura da narrativa. Neste sentido, tal como refere Mata (2008, p.90) “podem também ser utilizadas diferentes estratégias que facilitem o acesso à compreensão da história, como, por exemplo, o relembrar do seu conteúdo, a organização das principais ideias e acontecimentos e o estabelecimento de ligações com outras histórias ou com as vivências das crianças”.

A segunda parte da atividade pedagógica consistirá em *mimar* os animais presentes na obra *Todos no Sofá* de Luísa Ducla Soares e Pedro Leitão. Desta forma, as crianças terão a oportunidade de se expressarem através de outra forma de linguagem contrariando a comumente utilizada, isto é, a verbal. Tenciono, neste momento, estabelecer um paralelismo com a língua gestual, uma vez as crianças já tiveram a oportunidade de explorar quais os gestos a efetuar com o intuito de expressarem o nome de alguns animais em língua gestual, aquando da palestra organizada por um encarregado de educação. Do mesmo modo, será dada a oportunidade à criança de se expressar livremente e consequentemente usar a sua criatividade. Tal como é referido por Sousa (2003, p.31-32) cit. por Almeida (2012, p.12) a expressão dramática é “ [...] uma actividade lúdica, que é própria e natural na criança, surgindo espontaneamente e através da qual ela pode, livremente, expressar os seus mais íntimos sentimentos, dar ampla vazão à sua imaginação criativa, desenvolver o seu raciocínio prático, desempenhar no faz-de-conta os mais diversos papéis sociais e usar o seu corpo nas mais diferentes qualidades de movimento”. Paralelamente, esta atividade exige que o grupo usufrua de um conhecimento do mundo, para que consiga representar através dos gestos as características que identificam determinado animal, pois tal como é referido por Hohmann e Weikart (2009, p.486) “através da imitação, as crianças de idade pré-escolar teatralizam com os seus próprios corpos e vozes aquilo que compreendem acerca do mundo”.

A última fase do desenvolvimento da atividade pedagógica consistirá na dramatização da obra *Todos no Sofá* de Luísa Ducla Soares e Pedro Leitão. A atividade de

dramatização, constitui a última etapa do desenvolvimento da atividade pedagógica, uma vez que “a Expressão Dramática inicia-se na criança, através de gestos simples que, de forma gradual, se vão convertendo em expressão corporal, passando pela imitação, mímica, jogo dramático, finalizando na dramatização em si. Importa referir que esta sequência, que se inicia do patamar mais simples para o mais complexo, não torna nulo o patamar “mais simples” pois este é fulcral para o enriquecimento do patamar seguinte” (Almeida, 2012, p.11). Deste modo, as crianças serão questionadas acerca dos elementos necessários para a sua concretização, sentindo-se como parte integrante de todo o processo. Similarmente, penso que este momento de dramatização é importante, uma vez que segundo Hohmann e Weikart (2009) é importante que os adultos encorajem as crianças a imitarem as ações das personagens enquanto lê uma história.

As três fases que integram o desenvolvimento da atividade pedagógica serão realizadas na área de acolhimento. Considero que esta estratégia se demonstrará viável, uma vez que ser-me-á permitido integrar a roda e ficar ao mesmo nível do grupo. Neste sentido, e segundo Hohmann e Weikart (2009), para formar parceria com crianças os adultos envolvidos nos ambientes de aprendizagem pela ação posicionam-se ao nível físico das crianças. Similarmente, esta disposição permitirá uma maior mobilidade às crianças.

Recursos:

- Obra *Todos no Sofá* de Luísa Ducla Soares e Pedro Leitão;
- Numerais impressos (do 1 ao 25) em folha de impressão a4 de 80 g/m<sup>2</sup>;
- Saco opaco;
- 9 folhas de impressão a5 de 80 g/m<sup>2</sup>, encadernadas, que contêm as imagens dos animais presentes na obra;
- Fio de lã;
- Sofá.

A **utiliza-se** da obra *Todos no Sofá* de Luísa Ducla Soares e Pedro Leitão, funda-se devido às potencialidades que a mesma apresenta, uma vez que estamos perante uma obra humorística que se apresenta em quadras rimadas, algo que motiva o grupo. Por

consequente, o desenrolar da ação e a existência de várias personagens favorece um ambiente propício à dramatização da mesma. Esta dramatização afigura-se relevante, uma vez que segundo Silva (1997, p.60) “também decorre da intervenção do educador a possibilidade de chegar a dramatizações mais complexas que implicam um encadeamento de ações, em que as crianças desempenham diferentes papéis, como por exemplo, a dramatização de histórias conhecidas ou inventadas que constituem ocasiões de desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal e não verbal”.

Os numerais entregues a cada uma das crianças, justificam-se pelo facto de constituírem uma forma de seleção, uma vez que o grupo, quando solicitado a participar, se demonstra bastante ativo, sendo, numa fase posterior, necessário optar por uma criança. Assim, pronunciarei, aleatoriamente um numeral e, por conseguinte, a criança que tiver esse numeral terá a oportunidade de participar. Todavia, importa salientar que todas as crianças terão a oportunidade de participar.

A utilização de um saco opaco, na fase da atividade pedagógica em que as crianças terão de *mimar* um animal, deve-se ao facto de através do mesmo não ser possível à criança escolher o animal de acordo com as suas preferências. Uma vez que o objetivo da atividade se remete à imitação das características dos animais será, pedagogicamente, mais enriquecedor se esta for retirada aleatoriamente, constituindo, ainda, um fator surpresa que poderá motivar as crianças. As folhas de impressão a5, encadernadas, estarão presentes dentro do saco, com o intuito da criança retirar uma e verificar qual o animal que terá de *mimar*. Por sua vez, estas folhas funcionarão, na terceira parte da atividade pedagógica, como forma de identificação das personagens existentes na dramatização, através da utilização de um fio de lã que permitirá segurar a folha a5 ao pescoço da criança.

O sofá será utilizado no momento da dramatização da obra, como forma de transpor a criança para um cenário o mais próximo, possível, do da obra, uma vez que considero que a presença deste elemento é central no desenvolvimento da ação.

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

Prevejo dificuldades em utilizar uma entoação adequada no momento de leitura da obra, uma vez que nem sempre impregno a entoação necessária. Por forma, a colmatar

esta dificuldade, antes da ação, existirá uma preparação mais afincada da leitura da obra.

Outra das dificuldades que antecipo centra-se na gestão da participação oral do grupo. Tal previsão sustenta-se na reflexão efetuada através do desenvolvimento de outras atividades pedagógicas, uma vez que o grupo, principalmente o H. e o R., evidenciam dificuldades ao nível da autoregulação da participação oral. Para fazer face a esta dificuldade, inicialmente, lembrarei as regras de participação oral. Similarmente, prevejo dificuldade ao nível da participação oral por parte de algumas crianças, como a L. R., T. M. e T., uma vez que as mesmas apresentam dificuldades ao nível da participação verbal, tanto voluntária como solicitada, exigindo uma atenção especial no que respeita à sua estimulação.

Antecipo dificuldades no que concerne à identificação do numeral, por parte de algumas crianças, como o T.M., o T.S., o S.P, a L.R., e o T., uma vez que a mesma estratégia já foi usada e as crianças anteriormente mencionadas demonstraram dificuldades. Neste sentido após uma reflexão sobre a ação (Schön, cit. por Alarcão, 1996), considero pertinente que a disposição das crianças, na roda, seja efetuada tendo em conta a heterogeneidade, em termos de desenvolvimento e idades, existente no grupo, promovendo a entreajuda entre pares, uma vez que através do desenvolvimento de várias atividades pedagógicas, observei que as crianças se voluntariam para ajudar os colegas ou os adultos quando se demonstra pertinente. Tal como é referido por Silva (*Idem*, p.35) “a interacção entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. Para isso, torna-se importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum”.

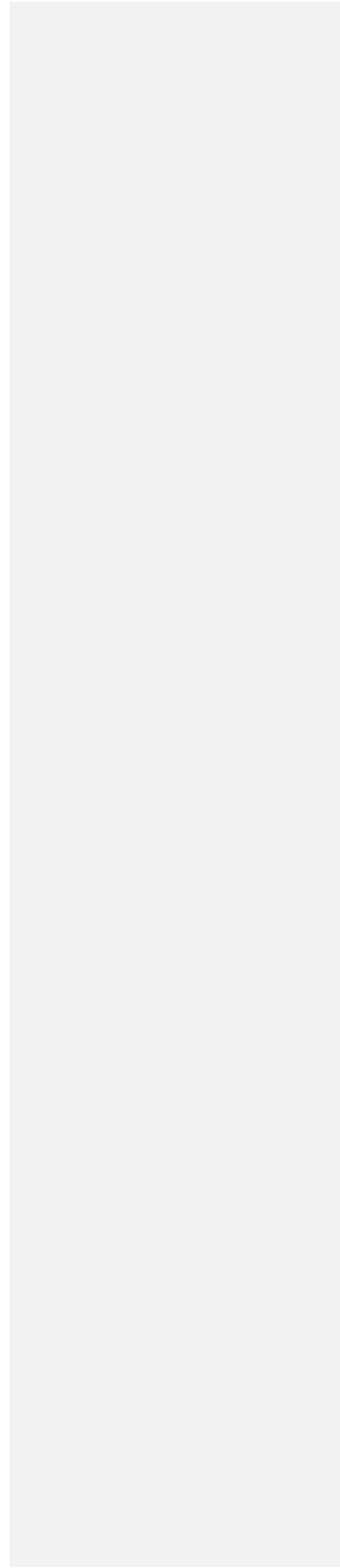
Por fim, prevejo dificuldades no desenvolvimento da atividade pedagógica ao nível da exposição que cada criança vai ter quando tiver de *mimar* um animal. Considero que as crianças mais introvertidas terão algumas dificuldades em realizarem os gestos. Se tal se verificar promoverei um momento de interajuda entre pares, sendo que para tal a criança terá a oportunidade de escolher um colega para a ajudar, por forma a aumentar o seu nível de confiança.

**Referências Bibliográficas:**

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Colecção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Barros, M. e Palhares, P. (2001). *Emergência da Matemática no Jardim-de-Infância*. Colecção Infância. Vol.2. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M., e Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Maia, J. S. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Reis, L. (2005). *Expressão Corporal e Dramática*. Lisboa: Produções Editoriais, Lda.
- Silva, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento de Educação Básica.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Colecção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

**Webgrafia**

- Almeida, P. M. (2012). *Aprender com a Expressão Dramática*. Tese de Mestrado apresentado à Universidade dos Açores. Retirado de <https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/1518>, em 14/05/2013.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Retirado de <http://www.dgide.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=17>, em 22/03/2013.



Anexo A.3 – Exemplar de Narrativa Colaborativa

**Aluna Observada:** Anabela Silva

**Aluna Observadora:** Helena Silva

**Narrativa Colaborativa:** 3

**Jardim-de-infância:** Centro Escolar das Antas

**Comentário [PCJ1]:** NC longa!!!

**3.ª Narrativa Colaborativa**

**Episódio Observado:** *Pintura à vista da obra Blue II de Miró e composição da obra*

**Data:** 9 e 10 de maio de 2013

Comentário da estagiária observadora <b>Helena Silva</b>	Comentário da estagiária observada <b>Anabela Silva</b>	Comentário da educadora de infância cooperante <b>Isabel Tavares</b>
<p>Nos dias 9 e 10 de maio, a estagiária Anabela Silva desenvolveu a atividade pedagógica <i>pintura à vista da obra Blue II de Miró e composição da obra</i>. A atividade pedagógica em análise tem como área e domínio predominante a Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Expressão Plástica.</p> <p>O desenvolvimento da atividade principiou com a exploração de uma apresentação, em formato <i>PowerPoint</i>, da qual fazia parte a fotografia do pintor, bem como as três obras que compunham a série, onde se insere o quadro <i>Blue II</i>, alvo, posteriormente, de uma abordagem mais sistemática. Após esta análise a estagiária Anabela Silva procedeu à organização do</p>	<p>O desenvolvimento da atividade em análise, isto é <i>pintura à vista da obra Blue II de Miró e composição da obra</i>, que teve como área e domínio predominante a Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Expressão Plástica, sustenta-se pelo facto de a cultura e a arte constituírem componentes essenciais de uma educação completa, tendo em vista o desenvolvimento holístico da criança. Deste modo, “a educação artística é um direito humano universal e contribui para uma educação que integra as faculdades físicas, intelectuais e criativas” (Veiga, 2011, p. 24). De acordo com a autora mencionada anteriormente a educação pré-escolar, apresenta-se como “um contexto capaz de promover o contacto sistematizado</p>	<p>“ A educação estética, partindo do contexto educativo da educação pré- escolar, estará presente no contacto com diferentes formas de expressão artística que serão meios de educação da sensibilidade. O contacto com o meio envolvente, com a natureza e com a cultura, permitirão às crianças apreciar a beleza em diferentes contextos e situações.” (Silva, 1997, p.55)</p> <p>Cada vez mais a educação deveria estar intimamente ligada ao mundo da arte, uma vez que neste, a criatividade e a própria afirmação pessoal tomam um lugar de destaque na vida de todos nós.</p> <p>O objetivo da abordagem da Arte na educação pré-escolar não tem como finalidade a formação de</p>

<p>grupo, dividindo-o em dois subgrupos. Com efeito, um subgrupo encontrava-se em jogo espontâneo, enquanto o outro subgrupo iniciava a atividade pedagógica de pintura <i>à vista</i>. À medida que as crianças terminavam de pintar, reproduzindo a obra, eram convidadas outras, de modo a que todas tivessem oportunidade de pintar <i>à vista</i> o quando Blue II, de Joan Miró. A última fase da atividade pedagógica, consistiria na decomposição (recorte) e nova composição da obra em análise, com um fundo diferente, contudo a estagiária, refletido na ação (Schön, cit. por Alarcão, 1996) optou por não a realizar, uma vez que representaria um desrespeito pela obra construída por cada criança (Schön, citado por Alarcão, 1996). Considero, porém, que numa fase posterior poderá optar pelo desenvolvimento de uma atividade, com recurso à mesma obra, através do recorte de uma fotografia impressa da mesma e posterior recomposição da mesma.</p> <p>Subjacentes à atividade pedagógica desenvolvida encontram-se os seguintes objetivos: pintar <i>à vista</i>; elaborar composições de pinturas <i>à vista</i>; potenciar o acesso à arte e à cultura; contar e ordenar objetos; participar ativamente no diálogo; promover a partilha e comunicar através da expressão plástica. Considero que os mesmos foram alvo de consecução, exceto o objetivo que se referia à fase de desenvolvimento da atividade pedagógica alterada, elaborar composições de pinturas <i>à vista</i>. Tal perspetiva</p>	<p>com a linguagem artística, com a expressão visual e, em consequência, promover o desenvolvimento da criatividade da criança, estimulando-a à construção de novas competências” (<i>Ibidem</i>). Esta opinião é reiterada por (Santos, 2006, p. 7) ao referir que “cabe à escola, desde a Educação Infantil, oferecer mecanismos que agucem a percepção, a imaginação e a criatividade, como também, criar um ambiente acolhedor e rico em materiais que envolvam as técnicas de desenho, pintura, modelagem, propiciando experiências com as cores e formas para iniciação da leitura de imagens visuais, fortalecendo, assim uma educação estética”. Para além das potencialidades da expressão artística supracitadas, importa mencionar que, segundo Ferreira (2009:41) a mesma “põe a criança em contacto com o código escrito e com novas formas de arte”. Paralelamente, importa mencionar que, o desenvolvimento da atividade pedagógica fundamenta-se, ainda, pelo facto de ter constatado, através da observação sistemática, que algumas crianças, nomeadamente o S., o T.M., e o A., quando solicitados a escolherem uma das áreas de interesse, raramente, escolhiam a área da pintura. Assim, considero que, com a realização da atividade pedagógica, em análise, todas as crianças tiveram a oportunidade de pintar, sem sentirem que era uma imposição do adulto. Paralelamente, o desenvolvimento da atividade permitiu elevarem o seu conhecimento do mundo, bem como</p>	<p>futuros artistas, mas sim o enriquecimento da criança ao nível da sua cultura geral e contribuir para o desenvolvimento no seu todo.</p> <p>A Arte tem um papel fundamental na construção de um indivíduo crítico, dando-lhe experiências que o ajudem a refletir, a desenvolver valores, sentimentos, emoções e a questionar sobre o mundo que o rodeia. A criação artística contribui para o desenvolvimento global da personalidade, reunindo em harmonia a atividade intelectual, a sensibilidade e a habilidade manual. A possibilidade de contacto com vários materiais proporciona à criança grande liberdade e prazer, ajudando-a a tornar-se um adulto completo e sensível.</p> <p>Apesar de no jardim-de-infância se realizarem inúmeras atividades de natureza plástica, existe um fosso, entre a educação de infância e a Obra de Arte. Muitas vezes, a ideia de Obra de Arte é encarada como sendo um aspeto cultural destinado apenas aos adultos, pois existe uma ideia pré-concebida de que as obras de arte podem unicamente ser valorizadas e apreciadas por eles.</p> <p>A atividade desenvolvida pela aluna Anabela Silva, prova que as crianças em idade pré-escolar têm a capacidade de apreciar e interpretar obras de arte, cabendo-nos a nós educa-las nesse sentido. Na atividade dinamizada, foi apresentado ao grupo três obras de uma serie de Joan Miró designada “Blue” permitindo</p>
--	--	--

<p>prende-se com o facto de, através do discurso das crianças e das expressões faciais, ter sido evidente o seu entusiasmo, no que concerne ao desenvolvimento da atividade pedagógica em questão. Com efeito, as crianças compreenderam a estratégia pintando <i>à vista</i>, mobilizando capacidades no âmbito de uma observação cuidada e sistemática. Considero que o objetivo “potenciar o acesso à arte e à cultura” foi alvo de consecução, uma vez que todas as crianças tiveram acesso a uma das múltiplas dimensões da arte, a pintura. Efetivamente a atividade pedagógica concorreu para a criação de um ambiente educativo mais diversificado, através da criação de um espaço de partilha, uma vez que, tal como considera Sousa (2003, p.160), “a expressão plástica é essencialmente uma atitude pedagógica diferente, não centrada na produção de obras de arte, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades”. Os objetivos de desenvolvimento “contar e ordenar objetos e participar ativamente no diálogo” foram alvo de consecução em todas as fases da atividade pedagógica, contudo considero que a mesma foi mais evidente aquando da apresentação em formato <i>PowerPoint</i>, uma vez que durante a mesma se procedeu a uma análise sistemática das obras. Perspetivo essencial a delineação do objetivo “promover a partilha e comunicar através da expressão plástica”, uma vez que a criança deve</p>	<p>diversificar as suas formas de expressão através da expressão plástica. Perspetivo este momento como bastante relevante, uma vez que, tal como advoga Ferreira (2009, p. 41) “muitas vezes é através desta área de conteúdo que a criança se expressa”.</p> <p>A parte inicial da atividade pedagógica, isto é, a exploração de uma apresentação em formato PowerPoint realizou-se na área de acolhimento. Considero que esta se demonstrou a melhor estratégia, uma vez que, a disposição das crianças possibilitou a minha integração na roda ficando ao mesmo nível das mesmas, proporcionando, ainda, um contacto mais próximo. Por conseguinte, pretendia que este momento se caracterizasse pelo diálogo e pela partilha entre todos os elementos do grupo, perspetivando, portanto, que a área de acolhimento permitiu criar um ambiente mais acolhedor favorável à interação dialógica.</p> <p>O momento da exploração do PowerPoint principiou com a apresentação de uma fotografia do pintor Miró. A apresentação desta fotografia funda-se na possibilidade de desenvolver um diálogo acerca da mesma, tentando compreender se as crianças reconheciam o pintor, recorrendo, deste modo, às experiências das mesmas. No entanto, concordo com a Helena Silva quando refere que este momento se demonstrou um pouco complexo devido à falta de indícios sobre a sua profissão, o que requereu uma maior mediação da minha parte.</p>	<p>posteriormente que as crianças tivessem a oportunidade de realizar pintura à vista de uma das obras mencionadas.</p> <p>Durante a realização da atividade demonstrou preocupação em valorizar a participação de todas as crianças, bem como estabelecer uma interação positiva com as mesmas. Aquando da apresentação da fotografia do Pintor foi fazendo referência à sua profissão e sobre o que é que as crianças entendiam por pintor e escultor, despertando a curiosidade de todos e levando-os posteriormente à reflexão sobre o que visualizaram, sensibilizando-os desta forma à cor e formas utilizadas pelo pintor.</p> <p>A possibilidade que foi dada às crianças de interpretar a obra apresentada promoveu o desenvolvimento da oralidade e enriquecimento do vocabulário e permitiu que a grande maioria das crianças interiorizassem que uma obra de arte pode ter diversas interpretações.</p> <p>Apesar da falha técnica mencionada pelas alunas, tendo impedido a apresentação do vídeo, tal não foi perceptível ao nível do grupo, uma vez que a atitude da aluna não deixou transparecer esse momento, continuando a atividade normalmente.</p> <p>No que se refere ao segundo momento da atividade, a pintura à vista foi uma boa opção fazer a atividade em pequenos grupos, uma vez que potenciou a</p>
--	---	---

<p>“começar a consolidar e a reconhecer a sua capacidade na afirmação da sua expressividade e destreza plástica, aos vários níveis da sua sensibilidade, motora, emocional, imaginária, gráfica (pintura, figuração e escrita), escultória e construtiva” (Onofre, 2004, p.155).</p> <p>Perspetivo que um foi alvo de consecução um objetivo não mencionado, localizado ao nível do desenvolvimento da orientação espacial, uma vez que a estratégia de pintura <i>à vista</i> configura um momento de desenvolvimento da orientação espacial de cada criança. Com efeito, o pensamento espacial caracteriza-se pela capacidade de ver, de observar e de refletir sobre objetos no espaço e as suas relações e transformações.</p> <p>Considero que a opção de seleção da fotografia do pintor Joan Miró, por parte da estagiária Anabela Silva foi, em parte a mais adequada, uma vez que, apresentou uma fotografia onde o mesmo surgia com um sorriso, transparecendo a felicidade que as artes proporcionam. Contudo, perspetivo que a não apresentação de nenhum indício, relativamente à sua atividade, revelou-se um elemento complexo na formulação de conjecturas relativamente à mesma.</p> <p>Paralelamente, considero relevante a apresentação da série <i>Blue</i> e não apenas do quadro <i>Blue II</i>, alvo de uma análise mais sistematizada. Com efeito, configurou um momento, por excelência, no que concerne à partilha de ideias e análise dos elementos</p>	<p>Assim, deveria ter colocado algum elemento que facilitasse a identificação da sua profissão, sem no entanto, simplificar demasiado, pois tal desmotivaria o grupo, uma vez que a resposta seria óbvia e, para além disso, confinaria o pensamento da criança. Concordo com a Helena Silva, no que respeita à escolha da fotografia de Miró, uma vez que na mesma o pintor, através das suas expressões, transparece felicidade tal como as artes.</p> <p>Após este primeiro momento apresentei as três obras que integram a coleção <i>Blue</i>, apesar da obra <i>Blue II</i> ter sido alvo de uma exploração mais cuidada. Na minha opinião, considero que o facto de não me ter restringido apenas à exploração da obra que ia, posteriormente, ser pintada pelas crianças, constituiu um aspeto positivo, na medida em que possibilitou à criança verificar a continuidade do trabalho do pintor. Por conseguinte, as crianças interpretaram cada obra isoladamente. No final tiveram a oportunidade de averiguar as semelhanças e diferenças entre as três obras, bem como fazer uma interpretação geral da coleção. Neste sentido, partilho da opinião da Helena Silva quando salienta o facto deste momento se ter revelado, um momento por excelência, no que respeita à partilha de opiniões e análise pormenorizada de cada uma das obras. De facto, tal como consignado no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o educador de infância “fomenta a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e</p>	<p>autonomia das crianças e a capacidade de partilha. Concordo com o que referiu a aluna Helena no que concerne à partilha por parte de uma criança do grupo relativamente à dificuldade ocorrida em sobrepor uma cor sobre outra, o que conduziu a aluna Anabela Silva a refletir sobre a ação e a contornar o imprevisto, propondo ao grupo a realização desta parte da atividade em dois momentos distintos. É importante o educador estar atento ao feedback das crianças, pois estas são o espelho que melhor reflete o nosso desempenho.</p> <p>Com a finalidade de minimizar o tempo de espera das crianças na realização da pintura <i>à vista</i>, foi pertinente o cuidado e em disponibilizar às crianças o material em quantidades suficientes para que estas pudessem realizar a atividade sem desrespeitar o seu ritmo de trabalho.</p> <p>Dado o entusiasmo e empenho que as crianças demonstraram na realização da mesma, foi uma boa opção não desmembrar os trabalhos realizados, para obtenção de um trabalho coletivo, a exposição dos trabalhos das crianças valorizou o desempenho das mesmas. Penso no entanto que teria sido enriquecedor a aluna ter dado continuidade à atividade, no que concerne à realização de uma representação coletiva da obra, bem como apresentar o vídeo que tinha previsto, uma vez que a atividade motivou bastante o grupo.</p> <p>Pelo facto de a arte ser sobretudo uma</p>
--	--	--

<p>presente em cada obra, procedendo, o grupo, a uma observação cuidada da evolução das composições. Considero que, aquando da exploração das obras, foi criado um ambiente salutar de partilha, onde todas as conjecturas foram aceites de modo igual, uma vez que se tratava da interpretação pessoal de cada criança. Considero esta fase essencial ao desenvolvimento do sentido estético das crianças (Silva, 1997), uma vez que, tal como afirmam Elliot Fisner (2002) e David Perkins (2004), citado por Guedes (2012), tanto a produção como a análise crítica de obras de arte são intelectualmente mobilizadoras, na medida em que refletem, de entre outras qualidades, as operações cognitivas acertadas pela perceção, pela elaboração, pela resolução de problemas, assim como pelas estratégias do pensamento criativo, condizentes com a fluência, a originalidade e a abstração. Perspetivo que a estruturação de um diapositivo, parte integrante da apresentação em formato <i>PowerPoint</i>, se revelou essencial para a identificação das semelhanças e diferenças entre cada um dos quadros da série <i>Blue</i>.</p> <p>Considero que, não obstante o facto de não ter possível à estagiária proporcionar a visualização de um filme relativo à vida do pintor Joan Miró, a exploração cuidada de cada pormenor da obra, colmatou essa impossibilidade, gerada por motivos técnicos, mais precisamente a impossibilidade de acesso à internet,</p>	<p>integradas no grupo”. Efetivamente, foi perceptível a participação de todas as crianças, mesmo das que, tendencialmente, se apresentam mais introvertidas. Penso que o facto de não existirem respostas corretas ou erradas potenciou a participação das crianças mais introvertidas, bem como aumentou a confiança das mesmas e o sentimento de valorização das suas opiniões, uma vez que considerei todas as conjecturas das crianças. Tal como é referido por Veiga (2011, p. 36) “as crianças sentem a importância que é dada à sua participação activa e à sua voz nas diversas experiências de aprendizagem para a construção de novos conhecimentos”.</p> <p>Perspetivo, tal como a Helena Silva, que a apresentação em formato <i>PowerPoint</i> se afigurou importante, na medida em que as crianças, se apresentam motivadas aquando da sua utilização. Similarmente, a projeção das obras facilitou a sua visualização a todo o grupo, assim como a observação dos pormenores das mesmas, que, provavelmente, não seriam tão, espontaneamente, observáveis se tivessem sido impressas e coladas no quadro branco da sala de atividades.</p> <p>Numa fase posterior, pretendia projetar um vídeo acerca das três obras mencionadas, no entanto devido a alguns problemas técnicos, mais especificamente, falta de internet tal não foi exequível. Este imprevisto demonstra a importância do educador de infância ter a necessidade de precaver estas situações, levando, por exemplo, o vídeo</p>	<p>manifestação cultural, deve ser promovida no jardim-de-infância, uma vez que esta abordagem está diretamente relacionada com estimulação da criatividade. Existem várias atividades que podem despoletar o pensamento criativo da criança, proporcionando-lhe o contacto com várias manifestações artísticas, nomeadamente a obra de arte.</p> <p style="text-align: center;"><b>Referência bibliográfica</b></p> <p>Silva, M. (1997). <i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.</p>
--	--	--

<p>tendo em consideração que o vídeo se encontrava disponível numa plataforma <i>online</i>.</p> <p>Perspetivo que a organização em pequeno grupo, não obstante ter sido uma imposição da carência de material, revelou-se essencial, uma vez que permitiu um apoio constante da estagiária Anabela Silva a cada uma das crianças e ao subgrupo, em geral, no desenvolvimento da fase de pintura <i>à vista</i>. Por outro lado, considero essencial perspetivar a visão de Vygotsky (1991, p.6), um vez que o mesmo considera “importante que a aprendizagens se desenvolva, não como um prática isolada, mas antes através da interação com os outros (os seus pares)”. Neste sentido perspetivo essencial o espírito de entreatajuda promovido pela estagiária Anabela Silva, uma vez que incentivou o diálogo entre pares.</p> <p>Relativamente ao material disponível, na sala de atividade, não se revelou suficiente, contudo, refletindo a estagiária Anabela Silva optou por solicitar o auxílio do grupo B, através da disponibilização de mais pincéis. Paralelamente, considero essencial o facto de a estagiária Anabela Silva ter optado por disponibilizar três pincéis em cada frasco de tinta, de modo a que as crianças não tivessem de esperar, sempre que pretendessem mudar de cor. Tal estratégia revelou-se adequada, uma vez que influiu na autonomia de cada criança.</p>	<p>noutro suporte. Efetivamente, de acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o educador de infância “planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta (...) as situações imprevistas emergentes no processo educativo”. Porém, a projeção do vídeo teria como função demonstrar o processo de construção das obras, não se revelando, no entanto, fulcral no desenvolvimento da atividade pedagógica.</p> <p>No desenvolvimento da segunda fase da atividade pedagógica optei por dividir o grupo em dois subgrupos, uma vez que devido à falta de material, mais especificamente de pincéis, a pintura <i>à vista</i> teve de ser realizada em pequenos grupos. Esta divisão, permitiu uma maior autonomia por parte das crianças, uma vez que cada uma delas tinha um pincel para cada uma das cores necessárias à pintura da obra. Considero que a existência de pincéis em número suficiente para cada criança, do subgrupo, constituiu um aspeto positivo, na medida em que tomou nulo o processo de espera para usarem determinado pincel, favorecendo a autonomia de cada criança. Tal como é mencionado por Silva (1997, p. 62) a disposição dos materiais, assim como “a sua diversidade e acessibilidade são condições para que a criança possa realizar o que deseja”. Partilho da opinião da Helena Silva quando refere que esta disposição, em pequeno grupo, possibilitou uma maior mobilidade da minha parte e consequente apoio às crianças.</p>	
--	--	--

Comentário [PCJ2]: Nº pág.

<p>A partilha, por parte de uma criança, do facto de não conseguir sobrepor a cor vermelha à azul, levou à criação de um novo espaço de reflexão, de modo a apurar porque tal aconteceria. Considero essencial a autonomia de pensamento promovida pela estagiária Anabela Silva, uma vez que, não obstante ter previsto tal acontecimento, optou por potenciar a criação de um espaço de resolução de problemas. Por conseguinte, os dois subgrupos apenas pintaram o fundo do seu quadro. Perspetivo que as condições de secagem não foram as melhores, uma vez que, as folhas, de papel amanteigado, tenderam a apresentar ondulação. Contudo, considero essencial o facto de a estagiária Anabela Silva, refletindo na ação (Schön, citado por Alarcão, 1996) ter retirado as mesmas do local de exposição direta ao sol, colocando-as sob uma caixa de cartão, onde as mesas secaram mais lentamente, não apresentando tanta ondulação.</p> <p>Considero que o facto de a estagiária Anabela Silva ter exposto todas as obras desenvolveu um sentimento de satisfação, em cada criança, pelo trabalho desenvolvido.</p> <p>Perspetivo, por conseguinte, que o desenvolvimento de atividades pedagógicas, nas quais a área e o domínio predominantes sejam a Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Expressão Plástica, constituem um contributo essencial para a sua formação integral. Com efeito, proporcionam às crianças</p>	<p>Aquando da planificação da atividade pedagógica ponderei que a pintura <i>à vista</i> ficasse concluída de uma só vez. No entanto, como se afigurou necessário que, primeiramente, o fundo secasse tal não foi possível, pois o fundo demorou mais tempo que o previsto a secar. Considero, ainda, importante realçar a partilha de uma criança relativa ao facto de não poder sobrepor a cor vermelha na azul. Desta forma, tal como mencionado pela Helena Silva, refletindo na ação (Schön, citado por Alarcão, 1996), optei por proporcionar um espaço de partilha com o intuito da criança compreender o porquê de não o poder fazer. Esta partilha levou a que a criança concluísse, com a minha orientação, que teriam de esperar que o fundo azul secasse para terminarem a pintura, já que, se não o fizessem, a cor azul e vermelha iam misturar-se.</p> <p>Concordo com a Helena Silva, relativamente às condições de secagem não serem as melhores, levando à ondulação das folhas de papel amanteigado. Mais uma vez, refletindo na ação (Schön, citado por Alarcão, 1996), optei por retirar as folhas da exposição direta ao sol, colocando-as sobre uma caixa de cartão, apesar do processo de secagem ser mais lento. Paralelamente, concordo com a Helena Silva, quando refere a importância de ter exposto todos os trabalhos das crianças, gerando um sentimento de valorização do trabalho desenvolvido pelas mesmas. Efetivamente, tal como é</p>	
--	--	--

<p>o “acesso a ferramentas de interpretação e aproximação à cultura, para uma intervenção cívica mais ativa” (Guedes, 2012, p.11). Partilhando desta ideia, Brassart (1977, p.25), citado por Oliveira (2009, p.98) “a educação artística, alargada à noção de linguagem, ultrapassando o verbal e o plástico, incluindo todas as linguagens expressivas e todos os instrumentos de expressão, desempenhará alternada ou conjuntamente os papéis complementares de trampolim”, potenciando o desenvolvimento da criatividade.</p> <p>Neste sentido, perspetivo a arte como uma dimensão de grande poder, no que concerne ao desenvolvimento holístico da criança, tal como defende Barret (1979, p.12), citado pelo mesmo autor (<i>Ibidem</i>), “o que se pretende hoje é que todo e qualquer indivíduo seja participante não só como intérprete e criador de mensagens, mais interveniente na qualidade de vida”. Similarmente, Santos (2006) partilha desta conceção, uma vez defende a necessidade de <i>alfabetizar as pessoas em arte</i>, fazendo com que as mesmas consigam decodificar as distintas linguagens, “criando oportunidade à compreensão do sentido e dos significados que permeiam o mundo simbólico das imagens visuais”.</p> <p><b>Referências bibliográficas</b></p>	<p>referido por Hohmann &amp; Weikart (2009, p.516) “expôr (...) os desenhos das crianças permite-lhes verem os trabalhos umas das outras e partilharem-nos”.</p> <p>Considero importante realçar que a pintura à vista foi realizada nas mesas, uma vez que permitia um apoio no que concerne à disposição dos materiais, assim como se afigurava o local mais adequado, visto que o cavalete existente para o efeito tem apenas capacidade para albergar duas crianças. Contudo, o local onde as crianças estavam sentadas não se demonstrou o mais adequado, já que as mesmas estavam dispostas de lado para o quadro, onde estava presente a obra <i>Blue II</i>. Efetivamente, considero que teria sido mais proveitoso ter colocado as mesas de frente para o quadro.</p> <p>A última fase da atividade pedagógica consistiria na decomposição (recorte) da obra pintada pelas crianças, bem como na criação de um novo fundo. No entanto, optei por não colocar a última fase da atividade pedagógica em prática, uma vez que as crianças se apresentavam entusiasmadas e orgulhosas do trabalho desenvolvido. Desta forma, considerarei que seria, de certa forma, frustrante para o grupo recortar e elaborar uma nova composição da obra pintada por cada um deles. Neste sentido, concordo, com a Helena Silva quando refere a hipótese, de numa fase posterior, proceder ao desenvolvimento de uma atividade pedagógica cujo objetivo será a decomposição da obra <i>Blue II</i> de Miró,</p>	
--	---	--

<p>Alarcão, I. (1996). <i>Reflexão crítica sobre o pensamento de Schön e os programas de formação de professores</i>. In Alarcão, I. (org.), <i>Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão</i>. Porto: Porto Editora.</p> <p>Guedes, M. (2012). <i>Projetos de arte: Fazer para aprender</i>. Escola Moderna n.º 43, 5ª série.</p> <p>Onofre, P. (2004). <i>A Criança... e a sua Psicomotricidade...: Uma pedagogia livre e aberta em intervenção motora educacional</i>. Lisboa: Trilhos Editora.</p> <p>Santos, S. (2006). <i>Educação, arte e jogo</i>. Petrópolis: Editora Vozes.</p> <p>Sousa, A. (2003). <i>Educação pela Arte e Artes na Educação: Música e Artes Plásticas</i>. Coleção Horizontes Pedagógicos. Volume 3. Lisboa: Instituto Piaget.</p> <p><b>Webgrafia</b></p> <p>Oliveira, A. (2009). <i>O Lugar e o Não Lugar da Expressão Plástica / Artes Plásticas nos Projectos Curriculares e nas Acções dos Educadores de Infância</i>. Tese de Mestrado em Estudos da Criança, Especialização em Comunicação Visual e Expressão Plástica, apresentada à Universidade do Minho, sob a</p>	<p>recorrendo a uma fotografia impressa da obra.</p> <p>Em suma, e após uma reflexão sobre a ação (Schön, citado por Alarcão, 1996), considero que o grupo se mostrou motivado e interessado em partilhar as suas opiniões com o restante grupo. No que concerne ao momento da pintura da obra demonstraram autonomia, sendo, por vezes, necessário orientar algumas crianças que solicitavam a minha ajuda. Relativamente à minha atitude durante a realização da atividade, penso que demonstrei preocupação em valorizar a participação de todas as crianças, por forma a aumentar o seu nível de confiança, bem como estabelecer uma interação positiva com as mesmas. Do mesmo modo, penso que estimulei o diálogo e, ainda, a resolução de problemas por parte das crianças.</p> <p><b>Referências bibliográficas</b></p> <p>Alarcão, I. (1996). <i>Reflexão crítica sobre o pensamento de Schön e os programas de formação de professores</i>. In Alarcão, I. (org.), <i>Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão</i>. Porto: Porto Editora.</p> <p>Hohmann, M. &amp; Weikart, D. (2009). <i>Educar a Criança</i>. (5.ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.</p> <p>Silva, M. (1997). <i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>. Lisboa: Ministério da</p>	
--	---	--

<p>orientação da Professora Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro. Retirado de: <a href="http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11049/1/tese.pdf">http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11049/1/tese.pdf</a>, em 13/05/2013.</p>	<p>Educação – Departamento de Educação Básica. Santos, S. (2006). <i>Educação, arte e jogo</i>. Petrópolis: Editora Vozes.</p> <p><b>Webgrafia</b></p> <p>Ferreira, S. (2009). <i>A Abordagem da Obra de Arte, em sala de aula, no Jardim-de-infância, com crianças de 5/6 anos</i>. Tese de Mestrado apresentada na Universidade de Lisboa – Faculdade de Belas Artes. Consultado em 15/05/2013 de <a href="http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/638/1/22390_ULFBA_TES331.pdf">http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/638/1/22390_ULFBA_TES331.pdf</a></p> <p>Veiga, L. (2011). <i>Relatório de Estágio</i>. Tese de Mestrado apresentada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. Consultado em 15/05/2013 de <a href="https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6838/1/Relato%CC%81rio%20final%20-%20Mestrado%20em%20Educac%CC%A7a%CC%83o%20Pre%CC%81-Escolar.pdf">https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6838/1/Relato%CC%81rio%20final%20-%20Mestrado%20em%20Educac%CC%A7a%CC%83o%20Pre%CC%81-Escolar.pdf</a></p> <p><b>Documentação Legal</b></p> <p>Ministério da Educação (2001). Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto – Perfis específicos de</p>	
---	---	--

	desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. (Diário da República, I Série – A, nº201).	
--	--	--

**Comentário [PCJ3]:** NC com bibliografia pertinente

**Comentário [PCJ4]:** NC reveladora de muito boa capacidade de observação, crítico-reflexiva e de fundamentação.



## Anexo A.4 – Exemplos de páginas do Diário de Formação

### Reflexão do dia 20 de fevereiro de 2013

O primeiro dia de prática pedagógica iniciou-se, na sala C, com a marcação das presenças. Foi possível observar que as crianças demonstravam bastante autonomia na sua marcação. Porém, como estamos perante uma sala heterogênea as crianças, em idades mais incipientes, tinham algumas dificuldades. Tais dificuldades eram colmatadas com a ajuda dos colegas com idades superiores. O quadro que serve para o efeito apresenta-se como uma tabela de dupla entrada. Esta constatação levou ao questionamento à Educadora de Infância Isabel Tavares, com intuito de compreender o seu emergir. Perante esta questão, a Educadora Cooperante referiu que este quadro resultou de um longo processo, sendo que inicialmente apenas colocavam o nome sem qualquer indicação. Com o avançar do tempo, as crianças foram sugerindo fazer quadros até chegarem à tabela de dupla entrada.

Posteriormente, cantaram a canção dos bons dias. Nesta etapa, algumas crianças diziam o “bom dia” num tom bastante baixo, contudo após alguma insistência da Educadora de Infância Isabel Tavares repetiam para todos auscultarem. Seguidamente, existiu um momento de diálogo fruto de uma alteração na sala de atividades, isto é, inicialmente a Educadora de Infância Isabel Tavares colocou um quadro na sala de atividades, com os dias da semana. A cada dia correspondia uma atividade que habitualmente faziam, com o intuito das crianças conseguirem associar essa atividade ao dia da semana em que se encontravam. A Educadora de Infância Isabel Tavares, retirou esse mesmo quadro de modo a verificar se, mesmo assim, as crianças conseguiam localizar-se temporalmente. Assim, a Educadora de Infância Isabel Tavares explicou às crianças que o quadro já não tinha qualquer utilidade, uma vez que já sabiam os dias da semana questionando-os sobre qual o dia em que se

encontravam. As crianças responderam acertadamente o que me leva a concluir que de facto o quadro poderá não se afigurar como um recurso essencial, sendo necessário, nos próximos dias verificar se as crianças conseguem ou não localizar-se temporalmente. Deste modo, existiu uma gradação, já que num período inicial a Educadora de Infância Isabel Tavares auxiliou as crianças para que se conseguissem localizar, porém é necessário complexificar, um pouco, de modo a proporcionar oportunidades de desenvolvimento para as crianças.

Na sala de atividades existe um quadro onde as crianças registam as atividades mais marcantes que realizam. Porém, a Educadora de Infância sugere que se faça mais alguma coisa, perguntando-lhes como está o tempo de hoje, de modo a que as crianças concluíssem que todos os dias podiam desenhar o estado do tempo. Assim, questiona-os sobre outros estados do tempo que podem fazer, sendo que para tal uma criança desenhava no quadro a melhor forma de representar determinado estado do tempo. Por outro lado, devido à dificuldade apresentada em representar alguns dos estados do tempo a Educadora de Infância mostrou um jornal a todas as crianças com os mais variados estados do tempo. Representados no quadro todos os estados do tempo, a Educadora de Infância questionou as crianças acerca do modo de representação do que acabaram de fazer, sendo que as crianças sugeriram uma folha. Seguidamente, a Educadora de Infância perguntou às crianças como é que iam passar o que estava no quadro para a folha, dando várias opções como “tudo misturado?” ao qual uma criança respondeu que podiam dividi-la. Para tal, dividiu a folha em 4 partes, todavia os símbolos que tinham escolhido eram 6 não havendo espaço para os ilustrar a todos. Perante esta situação, uma criança sugeriu fazer uma linha na diagonal. Esta resposta surpreendeu-me imenso, uma vez que o mais fácil seria fazer mais uma linha na vertical. Esta observação permite-me concluir que não devemos ter baixas expectativas em relação àquilo que as crianças são ou não capazes de fazer, porém deverá

existir um equilíbrio, entre aquilo que consideramos que as mesmas são capazes de fazer e a sua faixa etária. Por último, considero relevante frisar que todo o processo que envolveu a construção, do mapa do tempo, foi elaborado pelas crianças, sendo que a Educadora de Infância assumiu um papel de mediadora. Surpreendeu-me um pouco, uma vez que a tendência é serem os adultos a realizarem a maior parte dos trabalhos, sendo que as crianças têm apenas uma pequena contribuição. É importante mencionar, que através da observação foi possível verificar que a maioria dos trabalhos expostos na sala de atividades são inteiramente realizados pelas crianças contrariando a tendência de “fazer para ficar bonito”.

Na atividade de Expressão Motora, foi possível verificar que algumas crianças têm dificuldade em saltar a pés juntos, principalmente o F. Do mesmo modo algumas crianças têm dificuldade em se equilibrarem em cima de alguns objetos, como é o caso de cordas. Após, esta constatação, eu e o meu par pedagógico, pretendemos incidir nesta área de maneira a minimizar as dificuldades que as crianças apresentam no momento.

Nas tarefas da higiene pessoal as crianças demonstraram uma autonomia relevante. Considero importante salientar que, depois das crianças beberem o pacote de leite, com chocolate ou normal, o chefe do dia procede à sua contagem e regista num quadro quais as crianças que beberam leite com chocolate e quais as que beberam leite normal. Considero que o desenvolvimento destas atividades se revelam importantes, envolvendo a Área de Expressão e Comunicação, mais especificamente o Domínio da Matemática, e que muitas das vezes não são aproveitadas para tal.

Grande parte do espaço da tarde foi dedicado às atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala de atividades. Neste período tivemos a oportunidade de ter um contacto mais direto com as crianças permitindo-me fazer determinadas observações. Algumas das crianças, apesar de estarem numa determinada área, por vezes deslocam-se para outra, sendo necessário a

Educadora de Infância intervir e chamar a atenção das crianças. Por outro lado, algumas delas têm dificuldade em partilhar os brinquedos o que demonstra a fase de egocentrismo em que as mesmas se encontram. Nesta fase, deparei-me com um problema, uma vez que quando estava numa área as crianças de outra área pediram-me para ir brincar com elas, o que me preocupou e preocupa, pois podia estar a dar atenção demasiada a determinadas crianças e as outras sentiram isso. Por outro lado, não consegui ir a todas as áreas o que demonstra a possível má gestão do meu tempo. Assim, numa próxima oportunidade tentarei repartir de forma igualitária o tempo despendido a todas as áreas.

Numa fase final, a Educadora de Infância questionou cada criança acerca das preferências do pai, com o intuito de realizar o presente para o Dia do Pai. Achei interessante este questionamento, uma vez que, geralmente, os presentes são iguais para os pais de todas as crianças, o que na minha opinião não se justifica, uma vez que todos somos diferentes. Por outro, a Educadora de Infância tem em atenção a opinião das crianças e deste modo, estas sentem-se mais envolvidas na construção do presente. Desta forma, as crianças possuem um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento.

Por último, no que respeita à minha atitude durante o dia confesso que estava um pouco nervosa e receosa devido à responsabilidade que sinto ter. Por outro lado, acho que estava um pouco inibida tentando mais observar do que participar ativamente nas atividades. Porém, considero que na parte da tarde, com as atividades de jogo espontâneo desenvolvidas nas variadas áreas, consegui aproximar-me mais das crianças e perder um pouco a postura, de certo modo, de alguma rigidez.

#### Reflexão semanal - 17 a 19 de abril de 2013

Durante esta semana considero pertinente focar a minha atenção na atividade pedagógica desenvolvida alvo de supervisão. Neste sentido, a

atividade de exploração do material não estruturado *Moldura do 6* e resolução de um labirinto emergiu devido ao facto do grupo se mostrar motivado, nos momentos de jogo espontâneo, para a realização de jogos na área dos jogos, bem como para a resolução de labirintos.

A par deste interesse, detetei a necessidade de realizar atividades relativas à temática da orientação espacial, uma vez que a S. apresenta dificuldades no encaixe de objetos segundo uma orientação. Paralelamente a L. apresenta dificuldades na resolução de labirintos. Saliento, ainda, as dificuldades que algumas crianças apresentam no que concerne à distinção do lado direito e do lado esquerdo do corpo humano. Esta dificuldade pode emergir devido ao facto de não terem sido proporcionados às crianças momentos de aprendizagem das noções espaciais. Tal como é referido por Cerezo (1997) uma aprendizagem inadequada das noções espaciais estimula negativamente a estruturação da capacidade percetiva e pode manifestar-se através de algumas perturbações como por exemplo: lateralidade, representação espacial, auto-representação espacial, aprendizagem da leitura e aprendizagem da escrita.

Numa fase inicial, as crianças manipularam a caixas das surpresas, de modo a deduzirem hipóteses sobre o seu conteúdo. Considero que este momento se revelou interessante, uma vez que, normalmente, sempre que a mesma era utilizada devia-se à realização de uma atividade de exploração de uma obra. Desta forma, as crianças desmitificaram as ideias pré-concebidas percebendo que a caixa das surpresas pode ser usada para variados fins. Saliento a intervenção do H. ao referir que faltava a caixa no laço e que por isso não era uma surpresa. De facto, era minha intenção colocar o laço na caixa, mas por lapso tal não aconteceu. Esta situação demonstra a atenção da criança nas atividades anteriores em que a mesma foi usada, bem como a memória visual da mesma.

Após a manipulação da caixa optei por não desvendar de imediato o seu conteúdo, de modo a prender, ainda mais, a atenção do grupo. Paralelamente, decidi escolher uma criança para ver o interior da caixa com o intuito de dar pistas aos colegas sobre o seu conteúdo. Perspetivo que este momento se demonstrou interessante, na medida em que as crianças foram envolvidas ativamente no desvendar do seu conteúdo, não me limitando a retirar o material da caixa sem qualquer interação, mais direta, com o grupo.

Seguidamente, o grupo foi questionado acerca do material apresentado. Foi notório, que de uma forma geral todos eles referiram a sua utilização para atividades mais direcionadas para a expressão plástica, não mencionando qualquer tipo de jogo que poderia ser realizado com o mesmo. Porém, quando referi a possibilidade de realizarmos um jogo, com o mesmo, foram audíveis várias hipóteses. Neste momento, e refletindo na ação (Schön, cit. por Alarcão, 1996), pensei em realizar um dos jogos propostos pelas crianças, todavia considerei que não seria o mais pertinente, uma vez que foram várias as sugestões e não as poderia contemplar a todas. Assim, optei por ouvir as suas opiniões e não as concretizar na prática por forma às crianças não sentirem que as suas ideias não foram valorizadas ou não são tão boas quanto as do colega que foram concretizadas.

A distribuição do material (caixa de ovos) foi feita, numa primeira fase, pelo chefe do dia. Na minha perspetiva, esta tarefa foi importante, pois fomentou na criança o sentido de responsabilidade para consigo, mas também, para com os colegas, uma vez que foi ele que distribuiu o material por todo o grupo. No que concerne à distribuição das cápsulas de café optei por ser eu a entregar a caixa às crianças para retirarem o material, uma vez que, após a reflexão na ação, verifiquei que a distribuição do material estava a durar algum tempo e as crianças já demonstravam sinais de inquietação. Assim, cada criança teve de retirar três cápsulas de café de cor cinzenta e três cápsulas de café de cor dourada, promovendo a classificação, uma que vez segundo

Henriques (2003:11 cit. por Maia, 2008:64) “analisar os objectos em termos de propriedades – cor, forma, características numéricas, etc. – constitui a base da lógica das classes”. Paralelamente, promovia a contagem quer dos elementos de uma cor, quer dos elementos de outra cor. Importa referir, que as cápsulas de cor cinzenta e de cor dourada se encontravam em número superior ao que era necessário, no entanto quando estava a distribuir as mesmas pelas últimas crianças verifiquei que faltavam cápsulas. Esta constatação implicou verificar quais as crianças que tinham retirado mais do que o número previsto o que gerou um momento de rutura com a atividade. Após uma reflexão sobre a ação, considero que numa próxima intervenção terei de ter mais atenção a estes aspetos, uma vez que não verifiquei quais foram as crianças que tinham retirado material em excesso. Este facto deve-se, também, porque as cápsulas estavam empilhadas o que dificultava o seu desencaixe e conseqüente decifração de quantas cápsulas estavam no mesmo.

Inicialmente, as crianças tiveram a oportunidade de fazer uma exploração livre do material. Este momento justificou-se devido à necessidade de existir uma ocasião para que as crianças se apercebessem das características do material e se familiarizassem com o mesmo. Aquando desta exploração verifiquei que as cápsulas produziam um som que poderia vir a distrair as crianças e que, antes da ação, não tinha sido pensado, demonstrando que numa próxima intervenção terei de refletir mais aprofundadamente sobre as potencialidades do material, bem como as limitações que o mesmo poderá trazer, de modo a acautelar determinadas situações. Saliento a sujidade que algumas cápsulas apresentavam e que foi detetada aquando da distribuição do material. As cápsulas de café, frequentemente, são lavadas antes de estarem acessíveis ao grupo, porém, creio que por lapso, algumas das cápsulas não apresentavam as devidas condições de higiene. Este facto levou a que uma criança levasse a cápsula à boca para explorar o sabor do café. Importa referir que este episódio não foi observado por mim, uma vez que estava tão imersa

em ajudar as crianças a realizarem o jogo o que levou a que não conseguisse prestar atenção a todo o grupo. Considero que este será um aspeto a melhorar, já que apesar de ter de ajudar as crianças que apresentam mais dificuldades, não posso descurar a atenção dada ao restante grupo. Paralelamente, esta constante ajuda levou a que quando ia ajudar determinada criança transportasse comigo a moldura para permitir uma melhor visão à mesma, no entanto esta minha atitude fez com que as restantes crianças deixassem de visualizar a moldura de referência. Por outro lado, devido à heterogeneidade que o grupo apresenta, uns terminavam a sua moldura primeiro que os outros, levando a uma dispersão depois de terminarem. Considero que esta dispersão foi mais notória no R. revelando a necessidade de ter criado atividades paralelas. Não obstante, foi possível verificar a utilização de diversas estratégias aquando da reprodução da moldura de referência, nomeadamente a do *espelho*.

Numa segunda fase optei por mostrar a moldura de referência através da representação gráfica. De um modo geral, as crianças conseguiram, facilmente, reproduzir a moldura. No entanto, considero que esta facilidade foi criada devido ao preenchimento de toda a moldura, isto é, todos os espaços ficaram completos com cápsulas de cor dourada ou cinzenta o que poderá ter facilitado.

Após uma reflexão sobre a ação com o supervisor, a educadora de infância cooperante e o meu par pedagógico, consideramos que a segunda parte da atividade seria mais proveitosa se fosse realizada na área das mesas. Neste sentido, e uma vez que a atividade pedagógica não tinha sido concluída e as crianças demonstravam interesse em realizá-la, optei por, na parte da tarde, terminar a mesma na área das mesas. De facto, perspetivo que, a realização da segunda parte da atividade pedagógica foi mais rentável quando desenvolvida na área das mesas. Por um lado, o grupo conseguia ver com facilidade a moldura de referência, uma vez que a mesma se encontrava colada no quadro, por outro lado o facto das crianças se encontrarem sentadas permitia-me uma

deslocação mais facilitada para ajudar as crianças com maior dificuldade. Esta minha movimentação não impedia as crianças de visualizarem a moldura de referência tal como acontecia, na parte da manhã, com a realização da atividade pedagógica na área de acolhimento.

Considero que na última fase da atividade pedagógica, onde as crianças tinham de colorir a moldura de referência apresentada em representação gráfica, na sua folha a4 se mostrou um momento de alguma dificuldade, principalmente para as crianças de três anos, sendo necessário um acompanhamento mais específico.

Em suma, penso que a mudança de estratégia relativamente ao espaço utilizado se deveu, em certa medida, à reflexão potenciada depois da ação o que demonstra a importância da mesma ser efetuada com todos os elementos da equipa educativa, permitindo aceder ao pensamento do outro acerca da nossa ação, confrontando os diversos pontos de vista. Considero esta partilha de uma relevância extrema, uma vez que é através dela que podemos crescer pessoalmente e profissionalmente, tendo em vista o desenvolvimento das competências necessárias para exercermos a docência. Deste modo, partilho da opinião de Lino (2013:135) ao afirmar que “A possibilidade de poder trabalhar e partilhar acontecimentos, tarefas e responsabilidades com outros adultos favorece o desenvolvimento profissional dos educadores”.

#### **Referências Bibliográficas:**

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Cerezo, S. (1997). *Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar* (vol. IV). Editora: Nova Presença.
- Hohmann, M., e Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Maia, J. S. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora (4.ª Ed.).
- Silva, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.

## **ANEXOS DO TIPO B**