

Ana Cristina Neves Costa

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

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

junho 20**13**

Ana Cristina Neves Costa

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

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

Orientação

*Prof.ª Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro*

*Mestre Manuel Fernando Gonçalves Neiva*

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

## Resumo

O presente relatório de estágio emerge da prática pedagógica supervisionada na educação de infância inserida no curso de mestrado de educação pré-escolar e ensino do primeiro ciclo do ensino básico. Esta foi desenvolvida no jardim de infância da Escola Básica de Monte Aventino que integra o Agrupamento de Escolas António Nobre.

O estágio formativo efetuado teve como principal intenção o desenvolvimento de competências profissionais associadas à capacidade de reflexão sistemática antes, durante e pós-ação tendo em vista o desenvolvimento de uma ação educativa baseada na investigação de práticas e na co-construção de saberes profissionais.

No sentido de alcançar as competências estabelecidas e de direcionar a prática educativa para os interesses e necessidades das crianças foram exercidas várias etapas cíclicas do processo educativo como a observação, planificação, reflexão e avaliação. Deste modo a metodologia eleita para o exercício deste ciclo espiral assentou na investigação-ação uma vez que esta permite indagar sobre as práticas desenvolvidas tendo em vista a sua reestruturação voltada para as carências demonstradas. Como estratégia de formação, esta metodologia também possui grandes potencialidades sendo que foram igualmente utilizados procedimentos como reflexões individuais, narrativas colaborativas e guiões de observação orientados para o favorecimento da investigação individual e colaborativa das práticas exercidas em díade e tríade de formação.

O desenvolvimento das diversas ações referidas conduziu ao alcance das competências enunciadas que confluíram na formação do perfil profissional

da mestranda capaz de criar um integrado do currículo, recorrer ao exercício das etapas do processo educativo assim como à organização do ambiente educativo.

Palavras-chave: Investigação-ação, perfil profissional, educação de infância, reflexão.

## Abstract

This report emerges from the supervised pedagogical practice-based internship of preschool education of the master in Preschool Education and 1st Cycle of Basic Education. The work described was developed in the kindergarten of “Escola Básica de Monte Aventino” which is part of the “Agrupamento de Escolas António Nobre”.

The main goal of the pedagogical internship was to develop professional competencies such as systematic reflection-before-action, -in-action and –on action, that would enable the development of an educational action supported by practice-based research and the co-construction of professional knowledge.

The educational process cycle was crucial to achieve the above-mentioned competencies and to guide the educational practice to the interests and needs of the children. Consequently, this work includes a number of iterations of observation, planning, reflection and evaluation. Action research methodology was chosen, due to its ability to restructure the practice to the observed needs. However, it proved to be useful as a training strategy as well. By using action research, this work made use of procedures such as individual reflections, collaborative narratives, and targeted observation guides, that have benefited the individual and collaborative research practices in dyad and triad.

The developed activities contributed to shape the profile and competencies of the author to those of a preschool educator, enabling the creation of the integrated curricula, use of the educational process, and organization of the educational environment.

Keywords: Action research, professional profile, preschool education, reflection.



# Índice

Índice de anexos	vii
INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCETUAL	5
1.1. Enquadramento legal da educação de infância e organização do currículo	5
1.2. Desenvolvimento da ação educativa e do currículo	7
1.3. Metodologia de investigação-ação e estratégias de supervisão pedagógica	16
2. CARATERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO	21
2.1. Caracterização do agrupamento e da instituição de estágio	21
2.2. Caracterização do grupo de crianças, da sala e da organização do ambiente educativo	27
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS, E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO	31
3.1. Descrição e reflexão de atividades desenvolvidas durante o estágio	32
3.2. Reflexão sobre as etapas do processo educativo e das estratégias supervisivas de formação profissional	52
REFLEXÃO FINAL	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65



## Índice de anexos

### ANEXOS TIPO A:

ANEXO I – REGISTOS FOTOGRÁFICOS I	71
ANEXO II – REGISTOS FOTOGRÁFICOS II	73
ANEXOS III – EXEMPLAR DE PLANIFICAÇÃO – DE 25 DE FEVEREIRO A 1 DE MARÇO DE 2013	75
ANEXO IV – EXEMPLAR DE REGISTO DIÁRIO DE NOTAS DE CAMPO – 13 DE MARÇO	81
ANEXOS V – EXEMPLAR DE REGISTO DIÁRIO DE NOTAS DE CAMPO – 15 DE MAIO	85
ANEXO VI – EXEMPLAR DE PLANIFICAÇÃO – DE 15 A 19 DE ABRIL DE 2013	89
ANEXOS VII – EXEMPLAR DE PLANIFICAÇÃO – DE 6 A 10 DE MAIO DE 2013	97
ANEXOS VIII – EXEMPLO DE REFLEXÃO INDIVIDUAL – DE 8 DE MARÇO DE 2013	103
ANEXOS IX – EXEMPLAR DE NARRATIVA COLABORATIVA – DE 27 DE FEVEREIRO DE 2013	107
ANEXO X – EXEMPLAR DE AVALIAÇÃO DA CRIANÇA – DE 29 DE MAIO DE 2013	113

### ANEXOS TIPO B (EM FORMATO DIGITAL):

- ANEXO I - PLANIFICAÇÕES SEMANAIS
- ANEXO II - NARRATIVAS COLABORATIVAS
- ANEXO III - GUIÕES DE OBSERVAÇÃO

ANEXO IV- REFLEXÕES INDIVIDUAIS

ANEXO V - REGISTOS DIÁRIOS DE NOTAS DE CAMPO

ANEXO VI - AVALIAÇÃO DIÁRIA DAS CRIANÇAS

ANEXO VII – GRELHAS DE AVALIAÇÃO SOBRE OS PROCESSOS DE  
DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA





## INTRODUÇÃO

O atual relatório de estágio advém da prática pedagógica supervisionada na educação de infância. A prática foi exercida durante as semanas compreendidas entre os meses de fevereiro e junho na instituição Escola Básica de Monte Aventino, com um grupo de vinte e duas crianças, incluída no Agrupamento de Escolas António Nobre. Teve lugar em três dias da semana no horário das 9h às 15h30, ou seja, cinco horas diárias, perfazendo, na totalidade, duzentas e dez horas.

O desenvolvimento deste estágio inclui-se no âmbito do Mestrado Profissionalizante em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo que, no seguinte semestre, vai ser efetuado outro tempo de estágio, com igual período, no 1º Ciclo do Ensino Básico.

O principal objetivo do estágio efetuado, bem como da unidade curricular que o integrou, “Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar”, consistiu na promoção da “(...) construção dos saberes profissionais para a Educação Pré-Escolar, pelo compromisso e responsabilização progressiva pela ação docente” (Ribeiro, 2012b, p.1).

No sentido de atingir o objetivo referido e de adquirir competências profissionais como o “saber pensar e agir nos contextos educativos com estratégias pedagógicas diferenciadas (...); construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa (...); coconstruir saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas (...)” (*ibidem*) foram investigadas e refletidas diferentes práticas, saberes e estratégias imprescindíveis para o desenvolvimento da ação educativa.

Este documento integra assim diversos referenciais teóricos, legais e práticos que sustentaram as diversas ações educativas desenvolvidas durante a prática profissional e que após a sua investigação reflexiva convergiram na formação de um quadro conceptual e metodológico próprio.

O relatório contém também a identificação da metodologia utilizada para o desenvolvimento da ação docente assim como a reflexão sobre a pertinência das estratégias supervisivas de formação desenvolvidas que a integram.

O escrito compreende ainda uma reflexão da metodologia de trabalho adotada, tendo em vista o desenvolvimento de uma formação colaborativa do saber profissional com a finalidade de desenvolver “(...) competências socioprofissionais e pessoais” (*ibidem*, p.4), que constou no estabelecimento de díades de formação orientadas pela cooperante do jardim de infância e pelo supervisor da instituição formadora.

Com o objetivo de possibilitar uma leitura progressiva e articulada o referido relatório encontra-se dividido em três capítulos e uma reflexão final.

O primeiro capítulo corresponde ao enquadramento teórico concetual e tem como principal objetivo explicar a mobilização de conteúdos de diversas referências indispensáveis para o exercício da profissão de educador de infância. Encontrando-se subdividido em enquadramento legal da educação de infância e organização do currículo, desenvolvimento da ação educativa e do currículo e metodologia de investigação-ação e estratégias de supervisão pedagógica.

O segundo capítulo equivale à caracterização geral da instituição de estágio possuindo a intenção de a apresentar segundo os seus valores, objetivos e estratégias definidos, assim como de caracterizar o grupo de crianças do jardim de infância, dos espaços e de ambiente educativo, encontrando-se subdividido em caracterização do agrupamento e da instituição de estágio e caracterização do grupo de crianças, da sala e da organização do ambiente educativo.

O terceiro capítulo intitulado de descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, e apresentação de eventuais propostas de transformação, constitui o cerne deste relatório contendo a descrição, análise e reflexão de atividades desenvolvidas no âmbito do estágio suportadas e articuladas pelos conteúdos mobilizados nos diversos referenciais teóricos e da informação conhecida nos capítulos anteriores. Este

encontra-se subdividido em descrição e reflexão de atividades desenvolvidas durante o estágio e reflexão sobre as etapas do processo educativo e das estratégias supervisivas de formação profissional.

Por fim, a reflexão final constitui a súmula dos resultados formativos de aprendizagem obtidos, em diferentes dimensões, construtores de um perfil profissional próprio.



## **1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCEITUAL**

O primeiro capítulo, que integra este relatório de estágio, tem como principal intenção a mobilização de referenciais legais e teóricos imprescindíveis para o desenvolvimento da ação educativa.

De forma a possibilitar a identificação da linha de pensamento deste enquadramento recorreu-se à sua divisão em subcapítulos.

A sua organização integra a seguinte estrutura: enquadramento legal da educação de infância e organização do currículo; desenvolvimento da ação educativa e do currículo e metodologia de investigação-ação e estratégias de supervisão pedagógica.

### **1.1. Enquadramento legal da educação de infância e organização do currículo**

Designada pela Lei Quadro da Educação Pré-escolar, a educação de infância constitui-se como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...) 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 nº 5/97 – Capítulo I – Artigo 2º). Este nível de educação abrange vários conhecimentos que integram e são integrados em diversas áreas de saber “ (...) o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante” (DEB/ME, 1997, p.14).

Entendendo todo o ser humano, em particular a criança, como um ser ecológico, influenciado por várias dimensões do ambiente que o rodeia, torna-se pertinente analisar o contexto de onde advém cada criança no

sentido de organizar o processo educativo em função daquilo que ela necessita. É ainda necessário encará-la como um sujeito que integra o processo de ensino e aprendizagem e, como tal, privilegiar e valorizar todos os seus conhecimentos já adquiridos. Desta forma, é possível realizar-se uma continuidade educativa visto ser possível partir “do que as crianças já sabem e aprenderam, criando condições para o sucesso nas aprendizagens seguintes” (DEB/ME, 1997, p.14).

As orientações curriculares para a educação de infância constituem o documento regulador onde se encontram preconizados os princípios “para apoiar o educador nas suas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (DEB/ME, 1997, P.13). Não devem ser encaradas como um currículo rígido uma vez que possuem um carácter geral não específico orientador da ação incluindo “a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto vários currículos” (DEB/ME, 1997, p.13).

O referido documento encontra-se dividido em áreas de conteúdo como sendo “Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão/Comunicação que compreende três domínios: expressão motora, expressão dramática; expressão plástica e expressão musical; domínio da linguagem e abordagem à escrita; domínio da matemática; Área do Conhecimento do Mundo” (DEB/ME, 1997, p. 14).

O educador de infância dotado de “saber educativo” (Roldão, 2010, p.47) e assumindo-se como “um profissional de educação (...) que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa (...) ” (Decreto-Lei nº240, Dimensão II – Artigo 2º alínea a) voltada para o desenvolvimento da sua ação está apto a desenvolver o currículo.

Com vista ao desenvolvimento de aprendizagens integradas e integradoras o profissional de educação deve promover o desenvolvimento de atividades que englobem as diversas áreas de conteúdo. Neste sentido o educador de infância “mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao

desenvolvimento de um currículo integrado” (Decreto-Lei 241 – Dimensão III – Artigo 1º). O objetivo pedagógico que contempla o desenvolvimento da “expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (DEB/ME, 1997, p. 15) vai ao encontro desta integração referida. Ao estabelecer esta ligação permite o trabalho da área de expressão e comunicação, da área do conhecimento do mundo e também da formação pessoal e social. Este facto evidencia-se visto ser através da nossa comunicação que nos apropriamos do mundo e que desenvolvemos a nossa formação pessoal influenciada pela interação estabelecida. Importa que o educador reflita sobre a importância da relação entre os diversos conteúdos no sentido de proporcionar aprendizagens unificadas que façam sentido para a criança. Deste modo, é possível existir uma coerência entre saberes, estabelecer-se uma promoção pelo desejo de aprender e estímulo da capacidade de reflexiva.

Para delinear a sua ação o educador de infância deve ter em consideração todos estes aspetos e recorrer ao seu saber que lhe confere uma característica que permite diferenciá-lo de outro profissional como sendo a intencionalidade educativa. Esta intencionalidade “decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças” (DEB/ME, 1997, p.14).

## 1.2.Desenvolvimento da ação educativa e do currículo

Com vista ao desenvolvimento do currículo, o Educador de Infância, recorre à “(...) planificação, organização e avaliação do ambiente educativo (...)” (Decreto-Lei nº241, Dimensão II - Artigo 1º). Os quatro referidos processos que supõem intencionalidade educativa juntamente com a

comunicação, entre pais e equipa educativa, e articulação formam as etapas do processo educativo que têm sempre por base a reflexão orientada para a investigação de novas práticas educativas.

A observação “deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada e exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p. 29). A observação direta, em contexto, permite recolher os dados de cada criança e grupo, como as capacidades, interesses e dificuldades, necessários para o processo de planificação. A recolha de informação pode ainda ser efetuada através da observação indireta e nesse caso pode proceder-se à elaboração de questionários, entrevistas ou consulta de documentos pertinentes. Por norma, estas três últimas estratégias permitem a recolha de informação acerca do contexto familiar e rotinas da criança. Todas as recolhas de informação são importantes para que seja possível “compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (DEB/ME, 1997, p.25). A observação profunda, juntamente com as suas produções, permite ainda colocar em prática uma pedagogia diferenciada (*ibidem*).

O processo de observação, que deve fazer parte das competências de um profissional de educação, torna-se assim imprescindível para a ação educativa uma vez que permite planificar de modo congruente com as necessidades e interesses evidenciados pelas crianças.

A planificação, que constitui a segunda etapa do processo educativo, permite “converter uma ideia ou um propósito num curso de acção” (Zabalza, 2000, p.47). Como previsão de um processo deve “concretizar-se numa estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e, de alguma forma, avaliação ou encerramento do processo” (*ibidem*, p.48). Após a análise de várias situações evidenciadas pelas crianças a par da conformidade com os projetos da instituição ou de sala é definida uma prioridade de intervenção. Esta deve ser impulsionadora de aprendizagens significativas para a criança e articulada com as diversas áreas de conteúdo. Posteriormente são definidos os objetivos promotores do

desenvolvimento de capacidades possibilitadas pela intervenção e definidas as estratégias. Os objetivos devem obedecer a critérios de seleção como “obediência às exigências curriculares constantes dos Programas oficiais; a inclusão das várias dimensões da acção educativa; o respeito pelo nível de desenvolvimento psicológico dos alunos e a suas características (...)” (Diogo, 2009). As estratégias, que se concretizam numa metodologia, reportam-se “ (...) a um conjunto de acções do professor ou do aluno orientadas para favorecer o desenvolvimento de determinadas competências de aprendizagem que se têm em vista” (Vieira & Vieira, 2005, citado por Roldão, 2010, p. 71). É importante não confundir estratégia com tarefas ou atividades embora, como refere Roldão, esta se “desenvolva através delas” (2010, p.58).

As estratégias devem ser diversificadas, inovadoras e espelhar conformidade com os objetivos estabelecidos inicialmente sendo, por isso, articuladas com conteúdos. Posteriormente devem ser avaliadas para se perceber se confluíram em estratégias de ensino e aprendizagem.

Estruturado o plano, que deve ser flexível ao surgimento de “situações e oportunidades imprevistas” (DEB/ME, 1997, p.27), por parte das crianças, inicia-se a ação. O educador deve ser capaz de gerir as diversas ocorrências inesperadas tendo sempre em conta o interesse da criança.

Seguidamente sucede-se a avaliação que desempenha um papel importante neste processo educativo. Esta possibilita a reflexão de evidências surgidas da ação ao nível das necessidades, interesses e aprendizagens realizadas através da execução de uma retrospectiva da ação orientada para uma reflexão prospetiva, ou seja, futura. “Avaliar os processos e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (DEB/ME, 1997, p.27). O Educador deve avaliar a estratégia utilizada, como mencionado, de modo a perceber se ela foi eficaz ou se necessita de ajustamentos. A partir daqui pode organizar o trabalho de “modo diferenciado” (Roldão, 2010, p.65) consoante as necessidades, ritmos e motivações específicas de cada criança.

A avaliação deve ser feita não só através da análise dos trabalhos realizados pelas crianças, nas diversas áreas de conteúdo, mas também com as próprias crianças para que o educador tenha em consideração a sua opinião uma vez que a ação é orientada para elas. A par deste último aspeto o educador deve atender “aos processos de implicação e de bem-estar emocional experienciado pelas crianças” (Portugal & Laevers, 2010, p.10) no desenvolvimento das atividades. Laevers estabeleceu na escala de envolvimento da criança vários indicadores que permitem avaliar o nível de implicação ou envolvimento da criança (1994, citado por Bertram & Pascal, 2009, p.129-131). Portugal e Laevers (2010) ainda estabeleceram indicadores e níveis para a avaliação do bem-estar emocional da criança (p.21-23). Durante a realização das tarefas o Educador deve estar atento aos indicadores destes dois níveis e, posteriormente, comparar o que observou com a avaliação feita pelas crianças, para que possa adequar melhor as suas práticas tendo em conta o envolvimento e bem-estar das mesmas.

Por fim realiza-se a etapa comunicacional e de articulação. A primeira compreende a partilha de informação do desenvolvimento da criança com a restante equipa educativa e pais, visto ambos possuírem “responsabilidades na sua educação” (DEB/ME, 1997, p.27). A segunda prende-se com a já mencionada continuidade educativa no sentido de possibilitar outras aprendizagens sustentadas em anteriores. “Cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória” (DEB/ME, 1997, p.28).

Intimamente ligado com as etapas do processo educativo, de modo particular com a planificação, encontra-se a organização do ambiente educativo. Esta pode também ser concebida como um estratégia, decorrente da planificação, uma vez que “a um segundo nível, instrumental, operacionaliza-se respondendo à questão – Com que meios, (...) em que ordem e porquê?” (Roldão, 2010, p.29). A sua boa gestão torna-se crucial para o desenvolvimento da aprendizagem da criança ao nível das rotinas assim

como das interações estabelecidas com todo o meio envolvente. As interações relacionam-se com a visão do indivíduo como um ser influenciado por diversas relações estabelecidas. A concepção desta “perspectiva assenta no pressuposto que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (DEB/ME, 1997, p.31).

O ambiente educativo engloba cinco dimensões como sendo a organização do espaço, dos recursos, do tempo, do grupo e das interações. Todas elas se influenciam e, como tal, se encontram interligadas.

O espaço torna-se determinante em qualquer nível de educação. Contudo, na educação pré-escolar a sua organização deve ser destacada pelo facto de possibilitar o desenvolvimento da autonomia da criança assim como o estabelecimento de várias interações por ela possibilitadas. Como tal a sua organização, interior ou exterior, deve ser concebida tendo em conta estes aspetos para a criança possa circular pelo espaço de forma livre e autónoma sabendo o que é possível realizar em cada área.

A gestão dos recursos encontrados nos diversos espaços devem possibilitar o desenvolvimento da criança a vários níveis devendo o educador definir “prioridades na aquisição (...) do material, de acordo com as necessidades das crianças e o seu projeto pedagógico, tendo em conta critérios de qualidade” (DEB/ME, 1997, p. 38). Desenvolver na criança responsabilização pelo uso de recursos é importante para o crescimento da criança como ser que respeita os espaços e materiais públicos e que integra uma sociedade, desta forma são proporcionadas aprendizagens no âmbito da formação pessoal e social. Em constante reflexão o educador deve conceber o espaço e os recursos em consonância com a evolução e necessidades do grupo sendo que estas dimensões podem assim ser alteradas.

A organização do tempo revela-se importante para a construção de referências temporais nas crianças. A sua gestão deve ser concedida através da elaboração de rotinas que permitam à criança situar-se nesta dimensão. A sua gestão encontra-se extremamente relacionada com a organização do

espaço visto que “organizar o trabalho da sala implica sempre a escolha do que pode ter lugar num espaço e num tempo determinado (...)” (Cardona, 1999, p.133). É da responsabilidade do educador conceber, planear e avaliar toda esta gestão individual e articulada de modo adaptado às necessidades de cada grupo e de cada criança realizando os ajustes necessários. Esta dimensão relacionada com o espaço e também com os recursos torna-se crucial uma vez que “conhecendo bem o espaço-materiais e o tempo é que a criança pode funcionar autonomamente em relação ao educador, conseguindo participar mais ativamente em todo o trabalho desenvolvido” (Cardona, 1999, p. 136).

No que se refere à organização do grupo esta constitui também um fator importante visto relacionar-se com o estabelecimento de interações. A composição dos grupos no jardim de infância podem compreender crianças que possuem a mesma faixa etária ou diferentes. Independentemente da composição etária devem ser sempre proporcionados momentos individuais, entre pares e pequenos grupos, sendo que estes dois últimos pontos possibilitam a realização de uma “aprendizagem cooperada” (DEB/ME, 1997, p.35) e o confronto dos “(...) seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum” (*ibidem*). É de salientar que no caso de grupos com idades distintas esta organização (em grupo) funciona também como um estímulo para o desenvolvimento das crianças em particular das mais pequenas que aprendem em construção com o outro par. Esta ação permite assim atuar ao nível do conceito de zona de desenvolvimento próximo definida por Vygotsky (1979) como “a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade para resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema com o apoio de um adulto ou com a colaboração de outro companheiro mais capaz” (p.133, citado por Lino, 2005, p.231).

O funcionamento em grupo pressupõe o estabelecimento de regras que devem ser refletidas em conjunto ou seja, entre o educador e as crianças. Deste modo ambos tomam consciência da pertença a um grupo assim como

das atitudes de respeito que devem ser colocadas em prática para com o outro possibilitando resoluções de conflitos.

Encontram-se, por fim, as interações que englobam todas as restantes dimensões referidas como já foi comprovado. É através delas, ou seja, da relação estabelecida com o meio, que a criança se desenvolve visto que esta “ (...) progride gradualmente ao longo da sequência de interações que (...) vai experimentando” (Hohmann & Weikart, 1995, p.64). Destacam-se as interações estabelecidas entre criança-espaco físico, como já analisado, entre criança-adulto e criança-criança.

A interação criança-adulto estabelece-se com o educador, família, restante equipa educativa e de escola. Todos estes agentes devem encorajar a criança nas suas aprendizagens assim como na aquisição da sua autonomia. Realça-se a interação estabelecida entre a criança e o educador através da análise e avaliação da escala de observação do seu empenhamento. De acordo com Laevers, esta escala pretende descrever “o conjunto das qualidades pessoais que afectam a capacidade do adulto para motivar, alargar, promover e implicar a criança no processo de aprendizagem” (Laevers, 1991, citado por Luís & Calheiros, 2008, p.70).

A qualidade das interações prendem-se com:

Sensibilidade – refere-se aos comportamentos do educador face às necessidades e motivações das crianças (afecto, atenção, segurança, apoio);  
Estimulação – reporta-se à forma como o educador concretiza a sua intervenção no processo de aprendizagem e ao conteúdo dessa mesma intervenção;  
Autonomia – trata-se do grau e liberdade que o educador dá à criança para escolher, experimentar, exprimir ideias, negociar (Laevers, 1996, citado por Luís & Calheiros, 2008, p.71).

As interações criança-criança são estabelecidas durante a realização das várias actividades, na sala ou exterior, ou com crianças de outras valências, da escola.

Em suma, importa que o ambiente educativo possibilite a integração de “um contexto de vida democrática em que as crianças participem, onde contactem e aprendam a respeitar diferentes culturas” (DEB/ME, 1997, p. 20).

O conhecimento das orientações curriculares, a gestão das etapas do processo educativo assim como a organização do ambiente educativo são pilares essenciais para o desenvolvimento da ação de ensino e aprendizagem. Possuindo a educação de infância características tão particulares e como o documento regulador deste nível de educação possui, como já referido no primeiro subcapítulo, um caráter geral, em função do grupo e das opções educativas do educador podem originar-se diferentes modelos curriculares. Nesta perspetiva os pilares da ação educativa podem ser estabelecidos e organizados de acordo com esses diversos modelos ou inspirados em pedagogias existentes.

Quase todos possuem uma pedagogia de participação, ou seja, enfatizam a importância da colaboração e participação da criança em algumas etapas do processo educativo e orientam a organização do ambiente para este fim. Contudo, possuem diferentes características que devem ser destacadas.

Seguidamente será destacada a pedagogia de participação e o modelo High-Scope por terem sido os mais significativos no âmbito da prática pedagógica supervisionada na Educação de Infância. Esta conjuntura explica-se pelo facto de terem sido colocadas em prática algumas das suas características como a planificação com a criança e estabelecimentos de projetos bem como o planeamento de tarefas, conforme será explanado no capítulo três.

A pedagogia de participação tem como principal característica a “criação de ambientes pedagógicos em que as interações e as relações sustentem atividades e projetos conjuntos, que permitem à criança e ao grupo coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008, citado por Oliveira-Formosinho, *s.a.*, p.29). A crença principal pela qual se rege esta pedagogia assenta na democracia e pretende estimular a capacidade reflexiva das crianças em torno

do desenvolvimento das várias atividades podendo elas expressarem a sua opinião acerca das mesmas.

Esta pedagogia assenta ainda na construção de projetos em conjunto e possibilita a aquisição de aprendizagens significativas através da colaboração com os seus pares e educador. Deste modo as crianças possuem uma participação ativa na planificação, a ação e avaliação. São assim criadas condições para que a criança aprenda a aprender iniciando-se um processo de “negociação do que aprender, como aprender, como avaliar” (Oliveira-Formosinho, *s.a.*, p.39). A planificação é construída com as crianças e o educador deve organizar o ambiente educativo de modo a criar um espaço de “observação (...) escuta (...) negociação” (*ibidem*, p.49) com as crianças para a definição de projetos visto ser o profissional que possui intencionalidade educativa. A avaliação elabora-se através da documentação pedagógica onde são registadas as aprendizagens e posteriormente partilhadas e interpretadas. As interações estabelecidas entre criança-adulto adquirem assim particular destaque encontrando-se no centro deste tipo de pedagogia.

O modelo curricular High-Scope assenta no pressuposto piagetiano da “aprendizagem pela ação” (Hohmann & Weikart, 1995, p. 5) para a construção da autonomia e da intelectualidade da criança. Sendo assim os materiais, o espaço, o tempo, a planificação, a ação e a avaliação são estruturados em sua função.

A rotina deste modelo é construída a partir de segmentos temporais como “planear-fazer-rever” (*ibidem*, p. 224) por forma a apoiar a iniciativa da criança. Assim, proporciona à criança tempo para expressar os seus objetivos e intenções. Neste sentido, o educador fica mais disponível para poder estimular a criança a gerir e a organizar o tempo e atividades de modo autónomo contribuindo para que ela construa a sua própria aprendizagem e se aproprie da rotina. Por exemplo, “(...) o facto de o educador lhes lembrar que aquele tempo está a chegar ao fim é um apelo à auto-organização” (Oliveira-Formosinho, *s.a.*, p.83), sendo este o seu papel.

O espaço organiza-se em áreas pedagógicas, que proporcionam condições de trabalho e são escolhidas pelas crianças. Ao longo do dia, podem ser desenvolvidos trabalhos individuais apoiados pelo educador, que na sua maioria são privilegiados, e também atividades de pequeno e grande grupo.

A interação criança-adulto estabelece-se no facto de o educador “criar condições que desafiem o pensamento atual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo (...) a criança por si renova o seu empenhamento ativo e individual com a situação ou com o problema” (Oliveira-Formosinho, *s.a.*, p.89).

A revisão do desenvolvimento da tarefa deve ser feita com cada criança e deve ser efetuada num local calmo. O educador adota a mesma postura de encorajamento realizada ao longo da atividade e “parte das observações que realizou durante esse período, das conversas com as crianças e da participação na brincadeira delas” (Hohmann & Weikart, 1995, p. 351) para que as próprias crianças construam memórias do que realizaram.

### 1.3. Metodologia de investigação-ação e estratégias de supervisão pedagógica

A prática das etapas do processo educativo juntamente com diversas ações como a organização do ambiente educativo, conhecimento, interpretação e conceção de diferentes modelos curriculares, são sustentadas pela metodologia de investigação educativa de investigação-ação. Esta prática possibilita ao profissional de educação modificar a sua ação e melhor adequá-la às necessidades e interesses das crianças.

A investigação-ação resulta num processo de simbiose entre a teoria e a prática do qual resulta “uma acção que visa a transformação da realidade” (Coutinho, et al., 2002, p.362). Nasce da prática, através de uma problematização, sendo suportada pela investigação teórica, da ação e sobre

a ação para, posteriormente, ser novamente devolvida à prática. Desta forma “pode ser entendida como um dispositivo de vaivém entre a investigação e ação, pelo que os saberes construídos sobre e na ação são reinvestidos nessa ação (...)” (Caetano, 2004, citado por Ribeiro, 2012a).

Esta metodologia tem subjacente o princípio da autonomia (Estrela & Estrela, 2001, citado por Ribeiro, 2012a) pois permite ao profissional de educação exercer, autonomamente, processos de reflexão sobre a sua ação. Neste sentido, antes de abordar em maior profundidade a investigação-ação é necessário compreender o que se entende por reflexão. A reflexão ou “a capacidade de refletir emerge quando há o reconhecimento de um problema, de um dilema e a aceitação de uma incerteza” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.3). Schön definiu três etapas de reflexão como sendo a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação (Schön, 1987, citado por *ibidem*). O primeiro ocorre na própria ação, onde é por vezes necessário reestruturar o plano elaborado, e o segundo após a sua realização. Pode referir-se que “os dois primeiros são essencialmente reactivos, separando-os apenas o momento em que têm lugar, o primeiro ocorre durante a prática e o segundo depois do acontecimento, quando este é revisto fora do seu cenário” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.3). A reflexão sobre a reflexão na ação constitui “o processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer” (Alarcão I., 1996, p. 17) uma vez que permite ao profissional refletir sobre a sua prática de modo a compreendê-la e a encontrar soluções para problemas ocorridos. Este nível orienta-se para o futuro e faculto o crescimento do profissional de educação nas suas crenças e nas suas práticas uma vez permite conduzir à investigação da qual resultam novas ações de mudança. Deste modo, nesta etapa reflexiva é possível iniciar-se a metodologia de investigação-ação.

De entre as características da investigação-ação destacam-se duas como sendo a Participativa e Colaborativa, visto ser necessária a implicação dos vários intervenientes no processo (Zuber-Skerrit, 1992, citado por Coutinho, et al., 2009, p.362), e a Cíclica, uma vez que a investigação abarca uma espiral

de ciclos onde podem existir mudanças que são colocadas em prática e avaliadas no ciclo seguinte (Cortês, 1998, citado por *ibidem*).

Esta última característica advém do “diálogo entre pressupostos teóricos e a ação concreta” (Coutinho, et al., 2009, p.366) gerando-se como refere Latorre “(...) um «vaivém» - espiral dialética – entre a ação e a reflexão, de maneira a que ambos os momentos estão integrados e se completam” (tradução literal) (2003, p. 32, citado por *ibidem*, p.366).

Constituem ciclos desta ação contínua de formato espiral algumas etapas do processo educativo, já referidas, como a observação, a planificação, a ação e avaliação que, ao nível da concetualização, são voltadas para a ação. É neste sentido, que é possível afirmar que o educador investigador se rege pela metodologia de investigação-ação para o desenvolvimento das suas práticas. No decorrer do processo cíclico resultam factos que depois de avaliados, refletidos e investigados são alterados e reinvestidos noutra ação. Posteriormente, no âmbito desta nova prática, inicia-se, novamente, a repetição de todo o ciclo. Estas modificações podem ocorrer ao nível das estratégias de ensino, da organização do ambiente educativo, da conceção do desenvolvimento das orientações curriculares em conformidade com a adoção ou estudo de vários modelos curriculares segundo as suas opções educativas.

Este processo não deve ser executado de forma autónoma dado que a formação necessita de partilha de diversos saberes e de evidências. Como tal, como já mencionado, deve ser realizado com os diferentes atores do processo incluindo a restante equipa educativa. Este aspeto demonstra a presença da dimensão colaborativa desta metodologia. No fim de cada ciclo, durante a avaliação, são evidenciados aspetos recolhidos pelos elementos do grupo, percecionados durante a ação desenvolvida, onde é realizado uma discussão reflexiva com vista à transformação de práticas voltadas para uma nova ação, como já mencionado.

A investigação-ação, para além de uma metodologia de investigação no campo da educação, também pode confluir numa “estratégia de

desenvolvimento profissional do professor (...) de questionamento auto-reflexivo, sistemático e científico feito pelos próprios para melhorar a prática” (Mckernan, 1996, p. 5, citado por Vieira & Moreira, 2011, p. 57). Deste modo, é completado o pensamento de Latorre, (2003, p.24 citado por Coutinho, et al., 2009, p.361) que refere a existência de três dimensões que ilustram todo o processo reflexivo como sendo a investigação, ação e formação.

A formação de professores deve incluir uma forte base reflexiva que permita ao futuro profissional formar-se como pessoa que possui um “pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada”. (Nóvoa, 1992) Do mesmo modo, Schön considera que o futuro profissional deve ser estimulado a refletir resumindo em “Educating the reflective Practitioner (1987) o seu pensamento pedagógico ao defender que a formação do futuro profissional inclua uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais” (citado por Alarcão I., 1996, p. 11). Deste modo, é possível que o profissional cresça na sua capacidade reflexiva e que seja capaz de investigar soluções, autonomamente, para os problemas encontrados operando mudanças em vez de se resignar.

Este princípio orienta-se para a construção de “(...) um caminho promotor da transformação e das práticas do educador, onde a dimensão interpessoal desempenha um papel central, com consequências nas ações pedagógicas nos contextos ecológicos (...) bem como na melhoria da qualidade da educação que se pratica” (Ribeiro, 2011, p.580).

A investigação-ação como metodologia de formação e supervisão pedagógica deve possibilitar oportunidades para que o profissional desenvolva competências como a “construção de uma visão pessoal do ensino, indagação, capacidade e colaboração” (Fullan 1995:225, citado por Vieira & Moreira, 2011, p. 28). Nesta perspetiva dispõe de várias estratégias que possibilitam o crescimento reflexivo e investigativo dos futuros profissionais.

Destaca-se a observação de práticas (Simão, 2000:49, citado por Vieira & Moreira, 2011, p.28), através da elaboração de guiões de observação,

orientada para o desenvolvimento de um trabalho reflexivo colaborativo sobre a ação. Esta prática é por demais importante visto permitir “(...) a recolha de informação incidente na dimensão identitária da ação docente: a dimensão da pedagogia” (Vieira & Moreira, 2011, p.29) bem como a partilha de saberes através da reflexão com o profissional mais experiente.

As diversas reuniões exercidas entre díade e tríade são também relevantes pois permitem planificar a ação educativa através da reflexão colaborativa de práticas. A execução reflexiva da análise de ações efetuadas bem como da avaliação das necessidades de aprendizagem evidenciadas pelas crianças conduzem à mudança de práticas que são incorporadas na planificação seguinte e iniciam um novo ciclo reflexivo. Ainda no tópico da colaboração evidencia-se a coconstrução de saberes através da elaboração da narrativa de reflexão colaborativa que “ao incidir sobre as reais situações educativas e formativas, promove a articulação entre a teoria e a prática, potenciando a transformação da acção pedagógica, pela via da reflexão crítica e dialogada” (Ribeiro, 2006b, citado por Ribeiro, 2011, p. 581);

As narrativas de reflexão individual, dotadas de carácter meta-reflexivo permitem indagar sobre as próprias ações desenvolvidas avaliando a sua pertinência e eficiência no sentido de voltar o formando para a progressão, auto-avaliação e reestruturação de práticas. Estes documentos integram um diário de formação que permitem uma análise do ser profissional visto “através da escrita reflexiva nos diários, os professores ganham voz e autoridade na construção do conhecimento profissional” (Vieira & Moreira, 2011, p.43).

É pelo facto de esta metodologia permitir um crescimento reflexivo, indagador e investigador sobre as práticas que dela se nutre profissão docente e formativa de um profissional de educação para que este possa ser sempre autónomo no exercício do seu ofício e capaz de conduzir “o processo de investigação” (Coutinho, et al., 2009, p.365).

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

O segundo capítulo deste relatório pretende expor uma breve caracterização da instituição de estágio frequentada ao nível de valores, estratégias e objetivos assim como de elementos associados à sua especificidade como caracterização de recursos humanos, procedimentos logísticos e do grupo de crianças.

Esta apresentação vai dividir-se em dois subcapítulos sendo que o primeiro vai incidir na caracterização do agrupamento e da instituição de estágio e o segundo na caracterização do grupo de crianças, da sala e do ambiente educativo.

### **2.1. Caracterização do agrupamento e da instituição de estágio**

O Jardim de Infância (JI) de Monte Aventino, inserido na Escola Básica de Monte Aventino, situa-se na Rua Rodrigo Álvares no Porto, na freguesia de Campanhã, perto do Estádio do Dragão. A construção deste Estádio proporcionou um grande desenvolvimento nomeadamente de áreas comerciais e residenciais que conduziram ao desenvolvimento desta zona da cidade.

Esta escola pública, seguindo as diretrizes do Decreto-Lei nº75 e do Decreto-Lei 137/2012 (visa a segunda alteração ao Decreto-Lei nº75) que aprova o “regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” (Secção I – Artigo 1º, 2008), encontra-se agregada ao Agrupamento de Escolas

António Nobre. É importante referir que esta fusão apenas foi efetuada este ano sendo que anteriormente pertencia ao Agrupamento de Escolas Nicolau Nasoni. Por este motivo, alguns documentos ainda se encontram em revisão e, por isso, não se encontram disponíveis para consulta como é o caso do regulamento interno do centro de estágio.

Esta organização possui várias finalidades entre as quais se destaca o intuito de “proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino” (Decreto-Lei nº75/2008, Secção II – Artigo 6º). Assim, um “agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino (...) (*ibidem*).

Em concordância com a autonomia concedida, este agrupamento possui instrumentos que a consagram destacando-se o projeto educativo no qual se encontram designados os órgãos de administração e gestão acima referidos. Encontram-se ainda preconizados objetivos, valores e estratégias designadas em conformidade com orientação educativa do agrupamento, decorrente da análise do contexto envolvente, voltados para o desenvolvimento da ação. De seguida vão ser destacados, de forma breve, estes elementos referidos.

Este agrupamento, em conformidade com os já mencionados Decretos-Lei, dispõe da formação de um conselho geral, de um diretor, de um conselho pedagógico e administrativo. Esta existência é passível de ser verificada no organigrama da estrutura e organização pedagógica e administrativa do agrupamento (Agrupamento de Escolas António Nobre, 2012a, p.20-21).

No âmbito deste agrupamento foram constituídos objetivos partindo de um principal como sendo “o sucesso dos Alunos numa perspetiva de cidadania” (*ibidem*, p. 3). Realçam-se alguns objetivos que vão ao encontro dos resultados que este agrupamento pretende alcançar com a sua atividade como:

(...) estabelecer contactos com a comunidade tendo em conta o trabalho a desenvolver; participar e dinamizar atividades do Plano Anual de atividades; (...) desenvolver nos alunos atitudes de auto-estima, respeito mútuo e regras de convivência que contribuam para a sua educação como cidadãos tolerantes, justos, autónomos, organizados e civicamente responsáveis; promover a educação para a saúde e para a defesa do ambiente e a construção de uma cidadania consciente; (...) promover uma rede de comunicações intra e inter escolas; promover uma rede de comunicações escola/família (*ibidem*, p. 5-6).

Partindo de valores fundamentais como a “articulação vertical ao nível dos diferentes ciclos e níveis para a promoção do sucesso; segurança a todos os níveis” (*ibidem*, p. 7) com vista à obtenção de uma “escola mais humana, criativa e inteligente, (...) ao desenvolvimento integral dos seus alunos/ promoção de uma Escola de Qualidade” (*ibidem*, p.7) e ao desenvolvimento dos objetivos enunciados são adotadas estratégias principais como “promover a flexibilização curricular promovida por professores competentes como gestores do currículo; estimular a interação entre os diversos parceiros da comunidade educativa na conceção e realização do Projeto Educativo de Escola” (*ibidem*, p.7).

Torna-se ainda importante referir que este agrupamento possui serviços especializados de educação especial da qual se destaca a finalidade de criar “(...) condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação num ou vários domínios da vida (...)” (*ibidem*, p.11).

Atendendo à especificidade da realidade de cada escola e nível de educação, incluído no agrupamento, assim como às diferentes características da população em seu torno, é instituído um documento detentor de orientações específicas para determinado contexto decorrente dos princípios estabelecidos no Projeto Educativo de Escola.

Neste agrupamento foi fixado um projeto curricular de jardins de infância. Este tem como tema principal “Ajudar é bom”, incluindo subtemas como o

voluntariado, indo ao encontro do terceiro e quarto últimos objetivos, já referidos, preconizados no Projeto Educativo evidenciando-se uma articulação entre documentos e princípios. Constituem objetivos principais deste projeto curricular “desenvolver conceitos de cidadania e voluntariado; fomentar na criança o conceito de voluntariado; promover a tomada de consciência da importância do voluntariado, para a construção de um mundo melhor” (Agrupamento de Escolas António Nobre, 2012b, p.2)

Torna-se relevante referenciar que este agrupamento inclui três jardins de infância sendo que o estágio foi desenvolvido na, já referida, Escola Básica de Monte Aventino que será caracterizada com mais pormenor.

Esta escola integra apenas uma sala de jardim de infância encontrando-se num edifício que desfruta de dois pisos onde estão inseridos diversos compartimentos. No primeiro piso encontram-se as salas do primeiro e segundo ano, a biblioteca escolar e duas casas de banho. No rés-do-chão situam-se as salas do terceiro e quarto ano assim como a sala de atividades do jardim de infância. Neste piso existem também duas casas de banho, uma destinada ao pessoal docente e não docente e outra às diversas crianças da escola. É ainda possível encontrar a cantina, um gabinete destinado a uma terapeuta da fala e a uma professora de ensino especial assim como duas arrecadações, uma destinada a arrumos de materiais de expressão físico-motora e outra a funções de reprografia.

O espaço exterior desta instituição é partilhado por todas as crianças dos diferentes níveis de educação não possuindo qualquer tipo de recursos lúdicos ou jogos excetuando uma tabela de basquetebol. Este espaço exterior possui ainda duas pequenas áreas cobertas utilizadas, com mais frequência, nos dias de chuva.

Em redor desta instituição encontra-se uma zona habitacional devido ao facto já explicitado no início deste subcapítulo. Um pouco mais distante é possível encontrar o parque de S. Roque, o parque Monte Aventino e uma estação de metro, que se situa perto do estádio do dragão. É de referir que, durante o período de estágio, apenas foi aproveitado o primeiro recurso

referido. Este parque contém um vasto jardim proporcionando às crianças explorações no âmbito do conhecimento do mundo bem como na área de formação pessoal e social, no que se refere à sua conservação. Relativamente à utilização do metro existiam várias visitas programadas que, devido às adversas condições meteorológicas, não puderam ser concretizadas.

Constituem recursos humanos desta instituição quatro professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico, três auxiliares vigilantes, três cozinheiras contratadas por uma empresa de alimentação, visto que a escola não confeciona refeições, uma professora de apoio ao 1º Ciclo, uma terapeuta da fala e uma professora de ensino especial. Em relação ao jardim de infância os recursos humanos incluem uma educadora de infância, uma assistente técnica, responsável pelo apoio de componente à família, e uma assistente operacional, ambas designadas pela Câmara Municipal do Porto. A docente de Ensino Especial apoia uma criança com síndrome de Down na valência do jardim de infância. O horário de entrada é às 9h, com tolerância de quinze minutos, sendo que após o seu término os portões se fecham sendo necessário, em caso de atraso, tocar à campainha para entrar na escola.

No âmbito do jardim de infância, esta escola integra ainda um período de apoio de componente à família. Este cargo é desempenhado pela assistente técnica, que inclui a equipa educativa deste nível de educação. O horário preconiza tempos das 8h00 às 9h00 das 12h às 13h30 e das 15h30 às 18h30. É de referir que a maioria do grupo de crianças almoça na escola e metade do grupo permanece na instituição até às 18h30. Esta situação explica-se devido ao facto de a escolha da frequência deste estabelecimento se aproximar do trabalho dos progenitores.

Com o objetivo de existir uma interligação entre conteúdos explorados existe uma reunião semanal entre a responsável pela componente e a educadora. Contudo, devido ao carácter deste período apenas existe uma atividade diária sendo que no restante tempo são realizados jogos espontâneos previamente preparados ou sugeridos pelas crianças.

Esta instituição possui ainda uma coordenadora de escola que desempenha funções, consagradas no Decreto-Lei nº75/2008, como “coordenar as atividades educativas, em articulação com o diretor; (...) transmitir as informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos; promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação (...)” (Secção III – Artigo 41º alíneas a, c e d). Durante o período de estágio apenas foi perceptível a passagem de informação existente.

O departamento de Educação Pré-Escolar do agrupamento possui ainda uma coordenadora responsável pela direção de todos os jardins de infância. Destacam-se algumas competências desta coordenadora como “(...) assegurar a coordenação das orientações curriculares e das metas de aprendizagem, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta de cada Jardim-de-infância; (...) coordenar e dinamizar os vários “projetos” em desenvolvimento nos Jardins de infância. (Agrupamento de Escolas António Nobre, 2012c, Artigo 4º). As reuniões realizam-se uma vez por mês, à quarta-feira, ou sempre que o coordenador ou a direção do agrupamento convocar. A relação entre estabelecimentos pareceu ser apenas a referida. Ressalva-se o facto de ter sido efetuada uma troca de interações entre o jardim de infância desta escola e o de S. João de Deus, no âmbito de uma saída, onde foi realizada uma visita à segunda instituição mencionada. Esta revelou-se importante para a troca de experiências entre crianças e equipa educativa.

No que se refere à relação com os encarregados de educação, durante o estágio desenvolvido, esta articulação foi incentivada, na sua maioria, pela elaboração de diversas informações destinadas aos pais, tendo as crianças o papel de mediadoras de informação responsabilizada. No que se refere ao incentivo de atividades presenciais apenas foi realizada uma, através da semana aberta aos pais, desenvolvendo-se diversas atividades preparadas pelas crianças. Estas duas ocorrências foram justificadas, pela orientadora cooperante, salientando a pouca frequência e interesse existente neste tipo de atividades principalmente devido ao exercício das diversas profissões.

Todavia, é importante referir que nessa semana foram muitos os pais que estiveram presentes.

Para que a passagem para o 1º Ciclo do Ensino Básico seja efetuada de forma progressiva e integrada esta escola possui um projeto de articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico com o objetivo de proporcionar às crianças “ (...) contacto com o novo ambiente educativo; continuidade à promoção de atitudes positivas face ao processo de aprendizagem” (Escola Básica de Monte Aventino, 2012, p.2). Porém, é de salientar que, apesar de designada, durante o tempo de estágio esta articulação foi inexistente tornando prejudicial para o grupo de crianças de cinco anos visto demonstrarem alguma preocupação nesta passagem.

## 2.2.Caracterização do grupo de crianças, da sala e da organização do ambiente educativo

O grupo de vinte e duas crianças que integra este jardim de infância possui idades compreendidas entre os três e os cinco anos. É possível destacar a existência de dois subgrupos que possuem características idênticas nomeadamente ao nível das atividades cognitivas e dos interesses evidenciados como sendo o grupo de crianças de três e quatro anos e o grupo de crianças de cinco anos. Segundo Piaget (1896-1980), as crianças desta faixa etária encontram-se no período Pré-Operatório onde “(...) a criança desenvolve um sistema de representações e usa símbolos para representar pessoas, lugares e acontecimentos, a linguagem e o jogo simbólico são manifestações importantes neste estágio” (citado por Papalia, et al., 2001, p.24). Neste estágio, segundo o autor, não existe espaço para o pensamento lógico (*ibidem*, p.312). Contudo, esta teoria tem vindo a ser contestada sendo que “a investigação mais recente (...) mostrou que algumas capacidades parecem desenvolver-se mais cedo do que Piaget tinha sugerido” (*ibidem*,

p.317). Por exemplo, neste jardim de infância este facto evidencia-se nas crianças de cinco anos que já são capazes de realizar classificações de objetos demonstrando interesse pela sua concretização distanciando-se um pouco do grupo de crianças de três e quatro anos.

Existe ainda uma criança portadora de Síndrome de Down que possui necessidades educativas especiais. Muitas crianças são oriundas do meio local próximo da instituição porém são várias as que habitam noutras freguesias e que apenas frequentam este estabelecimento pela distância próxima ao trabalho dos pais.

A sala de atividades caracteriza-se pela sua pequena dimensão e encontra-se dividida em diversas áreas como sendo a área da biblioteca, dos jogos de chão, dos jogos de mesa, da pintura, da casinha e da modelagem. Existem três mesas de trabalho bem como várias cadeiras, adequadas à faixa etária das crianças. Nas diversas paredes encontram-se afixados vários trabalhos desenvolvidos, pelos educandos, sem ordem e numeração estabelecida. Deste modo, não é notório o destaque conferido aos resultados dos processos originando-se alguma desorganização visual. Os materiais existentes pelas áreas são adequados, às crianças e à disposição estipulada, encontrando-se em quantidade razoável. Nesta caracterização salienta-se a área da biblioteca que possui menos frequência por parte das crianças talvez pelo facto de se encontrar na área de acolhimento e por não conter qualquer tipo de destaque lúdico. A sala inclui ainda um lavatório.

As rotinas comportam atividades orientadas e espontâneas de grande, pequeno grupo e individuais ressaltando-se o facto de as espontâneas e pequeno grupo serem pouco frequentes. No espaço da manhã é prolongado o tempo de acolhimento planificando-se as atividades do dia. Seguidamente é desenvolvida uma atividade orientada que se prolonga, na maioria as vezes, até à hora do almoço. Na parte da tarde, por norma, é também desenvolvida uma atividade orientada, individual ou grande/pequeno grupo, existindo pouco tempo de atividade de jogo espontâneo. Esta situação conduz à existência de um reduzido nível de implicação das crianças nas atividades

revelando cansaço e desconcentração. Para além deste aspeto não é proporcionado espaço para o estabelecimento de relações e interações mais próximas com cada criança.

Devido à especificidade do grupo de crianças existente em determinado contexto de acordo com as linhas gerais do projeto educativo e do projeto curricular de escola é elaborado outro documento designado projeto curricular de grupo. Este contém informações específicas das crianças assim como a definição de objetivos e estratégias para o desenvolvimento de competências integradas nas diversas áreas de conteúdo. O projeto curricular de grupo tem como principal tema “Ajudar é bom”, evidenciando-se articulação com o projeto curricular de jardins de infância. Este documento individualizado possui objetivos em todas as áreas de conteúdo.

Destaca-se a área de expressão e comunicação no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita devido ao facto de um pequeno grupo de crianças revelar dificuldades na expressão de ideias através de frases coerentes ao nível semântico e da conjugação verbal. A maioria do grupo revela ainda necessidade de ser estimulado a trabalhar em equipa, no sentido de desenvolver a capacidade de entreaajuda e de organização grupal, dificuldade no reconto de histórias de acordo com a sua sequência temporal assim como necessidade de permanecer mais tempo no jogo espontâneo de modo a trabalhar a demonstração dos seus interesses e emoções. No que se refere aos interesses revelam gosto pela dramatização de histórias, pelo desenvolvimento de atividades de expressão motora, pela cooperação na delineação de ações, revelando-se um grupo muito participativo em debates de estipulação de atividades, pela área de expressão plástica mais propriamente pela pintura livre e pela experimentação de novas tarefas e materiais.

No capítulo três vão ser caracterizadas e descritas algumas atividades mais pertinentes desenvolvidas durante a prática profissional no sentido de corresponder às necessidades identificadas e manifestados pelas crianças

sendo que essas ações confluíram numa melhor correspondência aos seus interesses conduzindo a transformações.

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

Este capítulo constitui-se fundamental para a percepção de diversas atividades desenvolvidas no âmbito da prática pedagógica assim como da sua pertinência e congruente articulação com os vários conceitos teóricos e legais referidos no primeiro e segundo capítulos.

Nesta secção serão explanadas diversas reflexões sobre a prática que conduziram à superação de dificuldades e conseqüentemente à transformação de ações.

Inicialmente será realizada uma descrição reflexiva sobre as atividades mais significativas desenvolvidas durante o estágio, atendendo particularmente aos interesses e necessidades das crianças manifestados no último subcapítulo do capítulo anterior, privilegiando-se as diferentes áreas de conteúdo e domínios. Posteriormente refletir-se-á sobre as etapas do processo educativo assim como da pertinência de estratégias de formação imprescindíveis para a construção de um perfil profissional sustentado na reflexão e investigação.

Para possibilitar uma fácil interpretação da organização lógica do pensamento este capítulo foi subdividido em dois: o primeiro consiste na descrição e reflexão de atividades desenvolvidas durante o estágio e o segundo na reflexão sobre as etapas do processo educativo e das estratégias supervisivas de formação profissional.

### 3.1. Descrição e reflexão de atividades desenvolvidas durante o estágio

O presente subcapítulo corresponde à apresentação, descrição e reflexão de atividades desenvolvidas durante o período de prática profissional. É importante referir que foram selecionadas as mais pertinentes do ponto de vista formativo visto serem aquelas que conduziram a processos de transformação mais evidentes tanto na formação do perfil como no desenvolvimento das crianças.

A estrutura de apresentação das tarefas vai incluir tópicos como a identificação da área de conteúdo e domínio onde se insere; a justificação do surgimento da tarefa sustentada pela evidência observada; os objetivos propostos; as estratégias utilizadas para o seu desenvolvimento; a organização do ambiente educativo; a análise reflexiva em torno da ação realizada, de modo particular para as dificuldades sentidas e superadas, e, por fim, a avaliação do desenvolvimento profissional, como a capacidade de reflexão na ação e da execução de uma prática indagadora baseada na investigação, e das crianças.

A primeira atividade a ser descrita e refletida integra-se na área de expressão e comunicação mais precisamente no domínio da expressão dramática. Esta consistiu na dramatização de uma história “*A que sabe a Lua*” de *Michael Grejniec*, atendendo aos interesses das crianças na realização deste tipo de tarefa, e teve como objetivo primordial promover o desenvolvimento da capacidade de interpretar as personagens de uma história e do desenvolvimento da capacidade de recontar uma história segundo a sua sequência temporal. Para a sua realização as estagiárias acarretaram para a sala de atividades um fantocheiro assim como fantoches de dedo, representativos das diversas personagens da história.

Em reflexão com as crianças, em grande grupo, foi definida a necessidade de existir um narrador, oito crianças que representassem os animais, uma

criança interpretasse o peixe e outra que desempenhasse o papel de Lua. Seguidamente à discussão foi realizado um pequeno ensaio através do reconto oral da sequência da história, de modo a estimular o desenvolvimento desta competência devido ao facto de ser uma necessidade evidenciada. Salienta-se a importância deste tipo de tarefa no desenvolvimento da linguagem oral visto proporcionar momentos de diálogo com “diferentes situações de comunicação” (DEB/ME, 1997, p.67) bem como a possibilidade de identificar a sequência temporal de uma história. Posteriormente iniciou-se a dramatização sendo que as crianças ocuparam o lugar, por detrás do fantocheiro, pela ordem de aparecimento das personagens na história. O restante grupo incorporou o papel de público.

Refletindo pós-ação, a estagiária conclui que deveriam ter sido realizados dois grupos para executarem a dramatização para que todos pudessem experimentar a ação e assim potenciar o desenvolvimento do objetivo definido. Neste sentido, compreendeu a importância de organizar o grupo por forma a possibilitar a participação de todas as crianças com vista à criação de igualdade de oportunidades. No que se refere às crianças que realizaram a dramatização foi notória a expressividade conferida na interpretação das personagens atribuídas demonstrando compreensão pelas história assim como pelas características de cada uma que deve ser tida em consideração neste tipo de tarefas assumindo-se assim, verdadeiramente, o papel de imitação de uma personagem. Para além deste aspeto revelaram capacidade pelo “encadeamento de ações” (DEB/ME, 1997, p.60) visto que se organizaram pela ordem de aparecimento das personagens, demonstrando conhecimento pela sequência temporal da narrativa. As crianças adquiriam assim capacidades na fruição da interpretação de personagens bem como no reconto de histórias seguindo a sua sequência temporal. Para além da importância da organização do grupo, a mestrandia compreendeu a relevância da exploração destas tarefas visto proporcionarem o jogo de situações de “faz-de-conta”, o desenvolvimento da capacidade de expressividade bem como o domínio da linguagem oral. Percebeu ainda a importância de articular

domínios das diversas áreas de conteúdo aliando a dramatização à exploração de diversas competências orais estimulando-se o desenvolvimento da capacidade da dificuldade referida no último subcapítulo do segundo capítulo de construção de frases coerentes ao nível semântico e da conjugação verbal.

A segunda atividade incluiu-se na área de conteúdo de expressão e comunicação mais propriamente no domínio de expressão motora. No início do ano letivo foi estabelecido com as crianças que a sexta-feira de manhã iria ser dedicada à expressão motora (cf. Anexo A I – Figura I). Refletindo sobre algumas necessidades de desenvolvimento evidenciadas como a noção de lateralidade, mais propriamente pelo grupo de crianças de três e quatro anos, e investigando sobre capacidades que devem ser estimuladas nesta área, através da consulta das orientações curriculares, formularam-se objetivos para esta sessão. Destacam-se o estímulo do desenvolvimento da capacidade de manipulação (receber e lançar a bola com uma e/ou duas mãos); o favorecimento da capacidade de equilíbrio e a promoção do desenvolvimento da capacidade de conhecimento da noção de esquerda e direita.

A estratégia utilizada para a promoção de competências baseou-se na realização de vários exercícios que incluíram o domínio de manipulação, da capacidade de equilíbrio e do conhecimento da noção de lateralidade. Foram realizados exercícios em pares e individuais com o objetivo de trabalhar o desenvolvimento das capacidades referidas.

O primeiro exercício, realizado em pares, consistiu no lançamento e receção de balões. Inicialmente as crianças tinham de lançar e receber o balão com as duas mãos e posteriormente fazê-lo apenas com uma. Após os diversos pares terem definido a estratégia de ajustarem a distância entre eles conseguiram realizar a tarefa proposta com êxito. Seguidamente, foi introduzida uma variante que consistiu no lançamento do balão: primeiro apenas com a mão esquerda e depois com a mão direita. Na passagem pelas diversas equipas a estagiária percebeu que a maioria do grupo de crianças, incluindo as crianças de cinco anos, não conseguia realizar esta distinção. Após uma paragem na atividade para ser refletida a noção de lateralidade foi

notório, novamente, que a maioria do grupo não conseguiu efetuar a atividade de acordo com a alteração introduzida. Durante toda a sessão de expressão motora este foi o maior obstáculo encontrado não só pelas crianças mas também pela estagiária. Esta afirmação justifica-se pelo facto de as restantes tarefas, como a realização de um circuito, incluírem a exploração desta noção. Todavia através da reflexão na própria ação, que possibilita a meditação de ocorrências “(...) surgidas no contexto da ação, que orientam a acção posterior” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.5), a estagiária optou por conceder continuidade à tarefa. A fundamentação desta decisão assentou na compreensão da necessidade de estimular a aquisição desta competência e também pelo nível de implicação das crianças que estavam concentradas nesta aprendizagem referindo durante o jogo a mão que estavam a utilizar demonstrando persistência. Neste sentido foi realizado o circuito, que constou na deslocação para dentro de arcos, ao pé-coxinho, com o pé direito no chão, pela passagem de um túnel em rastejo e, por fim, novamente pela deslocação para dentro de arcos, ao pé-coxinho, com o pé esquerdo no chão. É de referir que se procedeu apenas à introdução da variante de salto a pés juntos, para dentro dos arcos, para o grupo de crianças de três anos visto manifestaram alguma dificuldade no equilíbrio.

As interações estabelecidas procuraram assentar na estimulação, no sentido de possibilitar às crianças o desenvolvimento da capacidade de reflexão antes de efetuarem o exercício bem como o interesse pela sua realização, e na sensibilização e encorajamento, pela superação da dificuldade sentida. Assim antes do início do circuito e durante a sua execução foram, novamente, recordados quais os membros direitos e esquerdos. Paralelamente os adultos foram acompanhando de modo mais individual a realização do percurso com as crianças.

Refletindo sobre a reflexão na ação foi possível constatar que a atitude colocada em prática perante a dificuldade constatada foi importante visto que o educador deve orientar a sua ação atendendo sempre às “necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem”

(Decreto-Lei nº240, Dimensão III – Artigo 3º alínea a) sendo esta a maior aprendizagem da mestrandia na realização desta tarefa. Esta compreendeu ainda a importância de trabalhar esta noção neste nível de educação visto ser um conceito que necessita de ser aprendido e estimulado pelo facto de proporcionar momentos em que as crianças podem situar o seu corpo em relação com o espaço criando oportunidades de aprendizagem “relacionadas com a matemática” (DEB/ME, 1997, p.58).

Na reunião de reflexão em tríade foi estabelecida a necessidade da continuidade desta exploração de tal modo que esta a aquisição desta noção foi incluída nas diversas rotinas do dia-a-dia como nas refeições (e.g. identificação dos membros superiores que seguravam a colher, a faca ou o garfo) em atividades espontâneas ou até mesmo na realização de pequenos jogos de relaxamento (e.g. identificação dos membros superiores a serem relaxados como mão direita, braço esquerdo, pé direito).

Nas semanas posteriores a maioria do grupo de crianças conseguia identificar com sucesso a distinção entre a direita e a esquerda realizando-a por iniciativa própria referindo, uns para os outros assim como para a equipa educativa, qual o membro correspondente partilhando a aprendizagem realizada. Para além disto foram progressivamente realizando a distinção de lateralidade em relação ao espaço e objetos envolventes.

A terceira atividade consistiu na elaboração de um recurso que pudesse ser referido no final de cada dia, como forma de despedida. Desta forma inclui-se na área de expressão e comunicação no domínio de linguagem oral e abordagem à escrita, na área de formação pessoal e social visto ter sido elaborada em conjunto por todas as crianças, e na área de conhecimento do mundo no domínio de localização no espaço e no tempo, uma vez que incorporou uma rotina.

As evidências que sustentaram a realização desta tarefa prenderam-se com o facto de que quando as crianças iam para casa no final do dia não verbalizarem qualquer tipo de mensagem. Neste sentido foi idealizado criar um *lenga-lenga* de despedida com as crianças para que elas próprias

estivessem envolvidas no processo e sentissem responsáveis pela sua realização.

A atividade desfrutou de objetivos como promover o desenvolvimento da capacidade de produzir textos orais, fomentar o desenvolvimento da capacidade de trabalhar em equipa e favorecer a identificação de uma rotina diária.

A estratégia utilizada para o desenvolvimento de competências baseou-se no trabalho em grande grupo visto este tempo construir “(...) um sentido de comunidade” (Hohmann & Weikart, 1995, p.231). As crianças encontravam-se todas sentadas na área de acolhimento, dispostas em círculo. Após a reflexão conjunta da necessidade de se criar um material que pudesse ser utilizado como forma de despedida, seguindo o planeamento do modelo High-Scope referido no primeiro capítulo, a estagiária iniciou a sua concretização com “o dia chegou ao fim”. De seguida as crianças foram continuando a formação da *lenga-lenga* referindo “brincamos e trabalhamos”. À medida que iam sendo proferidas novos acrescentos a mestranda ia registando no quadro em giz fazendo uma revisão em voz alta dos resultados já alcançados e incentivando a capacidade de reflexão e cooperação das crianças.

Durante o decorrer da tarefa algumas crianças demonstraram algum cansaço dispersando a atenção revelando um “nível de implicação médio” (Portugal & Laevers, 2010, p.29). Neste sentido, durante a ação, devido ao facto de a estagiária verificar diferentes níveis de envolvimento por parte das crianças, ponderou adiar a tarefa por forma a respeitar as necessidades do grupo. Contudo, a tarefa continuou uma vez que intervenção da educadora cooperante foi orientada para esse sentido.

Na reflexão sobre a reflexão na ação, individual e em díade, foi considerada a importância de ter sido realizada uma pausa, visto que o tempo de concentração da maioria das crianças já se ter esgotado pelo facto de antes do início da elaboração da *lenga-lenga* ter existido outro momento de diálogo referente a outras questões conduzindo à realização de “um número demasiado grande de atividades, num curto espaço de tempo” (Cardona,

1999, p.36). Neste sentido, a tarefa teria sido mais proveitosa podendo ter existido a participação de todas as crianças e menos intervenção dos adultos na definição do escrito. A estagiária compreendeu assim a importância de gerir bem o tempo para que as atividades não se tornem demasiado exaustivas e se afastem das necessidades das crianças, como já referido no primeiro capítulo. A mestranda percebeu ainda que proporcionar atividades onde possa ser realizado um planeamento com as crianças assim como a valorização da sua intervenção origina um maior envolvimento das crianças bem como o desenvolvimento de aprendizagens autênticas assentes na reflexão na própria ação. Deste modo, é possibilitado que as crianças estejam em constante reflexão no sentido em que se empenham no aperfeiçoamento de “textos elaborados em conjunto” (DEB/ME, 1997,p.71). Esta ação permitiu ainda promover o contacto com a escrita estimulando-se a compreensão do ato de escrever (*ibidem*).

A concretização desta tarefa confluiu no desenvolvimento de capacidades como o trabalho em grupo, o respeito pela opinião do outro bem como pela capacidade de elaborar um texto oral refazendo a sua estrutura na própria ação. Para além destes aspetos contribuiu para a identificação de uma nova rotina visto que nos seguintes dias, após o término do dia, as crianças lembravam constantemente que antes de ir embora tinha de ser proferida a *lenga-lenga* de despedida. (cf. Anexo A I – Figura II).

A quarta atividade a ser refletida relaciona-se com a área de expressão e comunicação mais concretamente com o domínio da matemática. Esta surgiu pela necessidade de evidenciada, durante a elaboração de um registo gráfico, da distinção entre as figuras geométricas quadrado e retângulo.

A tarefa intitulada de “canção das figuras geométricas” envolveu ainda a articulação com o domínio de linguagem oral e abordagem à escrita, devido à interpretação das quadras lidas, da expressão motora, devido à deslocação no espaço, e da área de formação pessoal e social, através do cumprimento das regras do jogo. Neste sentido a tarefa envolveu a integração curricular referida no primeiro capítulo, visto constar na realização de um jogo de

associação que continha deslocação, orientação espacial e leitura de uma quadra.

Os objetivos principais propostos relacionaram-se com a promoção do desenvolvimento da capacidade de interpretação das características de figuras geométricas, o fomento do desenvolvimento da capacidade de associação, favorecimento da capacidade de deslocação no espaço e estímulo pelo desenvolvimento da capacidade de cumprir as regras de um jogo.

Antes do início do jogo foram exploradas, com as crianças, algumas características das referidas figuras assim como do triângulo e do círculo, que integravam o jogo, bem como as suas regras. A tarefa foi realizada em grande grupo no exterior pelo facto de este local ser mais espaçoso tornando-se mais apropriado.

Antes da partida as crianças encontravam-se sentadas em fila. A estagiária desenhou no chão, com giz, as referidas formas realizando, novamente, a revisão das suas características e das regras do jogo. Posteriormente iniciou-se a primeira ronda. Cada criança retirou, de um saco, uma figura geométrica, feita em cartolina, e, posteriormente, foi lida pela estagiária, uma quadra que correspondia às características de uma figura. Após terminar a leitura as crianças identificaram a sua figura e caminharam para perto do respetivo objeto. Terminado o jogo a estagiária deslocou-se para perto das crianças refletindo individualmente com cada uma a escolha efetuada. A maioria das crianças identificou com sucesso as características referidas deslocando-se para a figura correspondente após ser lida a quadra. O nível de implicação das crianças foi alto (Portugal & Laevers, 2010, p.29) revelando grande entusiasmo. Foram realizadas mais duas rondas sendo que na última a educadora cooperante interveio incutindo mais expressividade à tarefa incentivando as crianças a pronunciarem também as quadras. É de salientar que o nível de implicação aumentou visto as crianças possuírem assim um papel mais ativo mesmo quando já estavam no local correspondente à sua figura geométrica.

Na reflexão individual pós-ação a estagiária concluiu que podia ter estimulado mais o envolvimento por parte das crianças fazendo uso das quadras, tal como fez a educadora cooperante, para que a atividade contivesse mais ritmo. Refletiu ainda que as estratégias a serem utilizadas em atividades semelhantes devem possuir este caráter interativo de estimulação possibilitando o envolvimento total das crianças em todas as tarefas realizadas aumentando claramente o seu nível de implicação. Desta forma, sentiu a necessidade de investigar, para efeito, outras ações. Novamente a mestranda refletiu sobre a importância de articular aprendizagens das diversas áreas de conteúdo comprovando que estas não são estanques, como referido no primeiro capítulo. Neste sentido, numa só tarefa foi possível proporcionar um vasto leque de desenvolvimento de aprendizagens.

No que se refere ao desenvolvimento de capacidades pelas crianças foi notória a distinção realizada entre as diversas figuras, pela maioria do grupo, a compreensão das suas características proporcionada pela escuta da quadra, assim como o respeito manifestado pelas regras do jogo. Paralelamente as crianças foram capazes de se deslocar para dentro da figura correspondente demonstrando domínio pela velocidade de reação simples.

A quinta atividade relacionou-se com a área de expressão e comunicação no domínio da expressão plástica, da matemática bem como da expressão motora e encontrou-se intimamente articulada com a anterior visto utilizar as figuras geométricas referidas. Deste modo foi possibilitada uma articulação entre ações valorizando para a assimilação de aprendizagens.

Através de várias observações foi possível constatar que as crianças possuíam gosto pela realização livre de diversas tarefas de expressão plástica. A sala de atividades contém um espaço destinado a esta expressão e durante a realização de atividades de jogo espontâneo esta é sempre escolhida. Sendo importante a estimulação e valorização da “exploração e descoberta de diferentes materiais” (DEB/ME, 1997, p.61) a atividade baseou-se na decoração de figuras geométricas com diferentes tipos de leguminosas secas e cereais. Atendendo ao não desperdício estes recursos foram utilizados em

pouca quantidade sendo que alguns já não se encontravam em condições de serem consumidos.

Os objetivos principais focaram-se no favorecimento de desenvolvimento da criatividade, na promoção do desenvolvimento da motricidade fina e no estímulo pelo desenvolvimento da capacidade de identificação de figuras geométricas.

As figuras foram previamente elaboradas, pela estagiária, em cartolina branca. Cada criança escolheu a que queria e antes de ocupar o seu lugar, nas mesas de trabalho, teve de realizar a sua identificação. Posteriormente foram colocadas em cima de cada mesa diversas leguminosas e cereais.

Os resultados foram positivos devido ao entusiasmo demonstrado pelas crianças na utilização dos recursos enunciados e às distintas produções realizadas. É de salientar que todo o grupo de crianças de cinco anos formou, por iniciativa própria, o seu nome recorrendo à junção das letras de massa. Logo de seguida as restantes crianças também o quiseram fazer pedindo ajuda aos adultos. No decorrer da atividade a estagiária foi encorajando a realização das produções atendendo às necessidades das crianças maioritariamente demonstradas na realização do nome respeitando as suas dificuldades.

Refletindo pós-ação a mestrandia comprovou que a utilização de diferentes recursos são uma mais valia visto que as crianças têm a possibilidade de os explorar realizando novas aprendizagens e experiências, como foi o exemplo da escrita do nome com as letras da massa. Compreendeu ainda que esta manipulação proporcionou a descoberta da realização uma tarefa, que a maioria do grupo evidenciava gostar de realizar, a conjugação de letras para formar vocábulos, através de outro recurso. Deste modo foram possibilitadas aprendizagens no âmbito do conhecimento do mundo. Esta observação conduziu à realização de um recursos, que será descrito posteriormente, e que teve como principal intenção promover o desenvolvimento da capacidade da formação de novos vocábulos através da conjugação de letras, emergida da avaliação das “ (...) aprendizagens da criança no contexto educativo que se

criou (...)” (Oliveira-formosinho, *s.a*, p.49). Assim, a estagiária percebeu a importância de refletir sobre as ações bem como de focar a observação nos interesses exteriorizados pelas crianças.

Relativamente ao desenvolvimento de competências nas crianças, a atividade proporcionou a identificação das figuras geométricas já exploradas, o desenvolvimento da motricidade fina, através da manipulação de recursos mais pequenos, bem como de capacidades na conjugação de letras e na consequente formação de palavras. É de salientar que no que se reporta à construção de palavras, com o estabelecimento do posterior recurso, as crianças desenvolveram capacidades no âmbito da descoberta de novas palavras bem como da sua pronúncia.

A sexta atividade incluiu-se na área de conhecimento do mundo no domínio do conhecimento do ambiente social e natural e na área de expressão e comunicação no domínio da matemática, tendo como principais objetivos promover o desenvolvimento da capacidade de associação e estimular o desenvolvimento de conhecimento de profissões no seu meio local.

Após a definição da peça de final de ano, para os finalistas, grupo de crianças de cinco anos, baseado na profissão de professor as crianças demonstraram interesse pelo conhecimento de outras profissões. Deste modo, foi elaborado pela estagiária um jogo intitulado “As Profissões” (cf. Anexo A I – Figura III). Este continha um formato de associação em *puzzle* sendo que o objetivo era associar a imagem do profissional aos instrumentos utilizados no respetivo trabalho.

O jogo foi realizado no exterior, em grande grupo, sendo que as crianças estavam sentadas dispostas em círculo. As peças do jogo foram distribuídas pelo chão e foi definido que cada criança realizava uma correspondência e as restantes verificavam se estava correto. É de salientar que as crianças se foram ajudando e refletindo em conjunto acerca das diversas associações. O momento que mais se destacou ocorreu na correspondência entre a profissão de médico e de enfermeiro. As crianças refletiram conjuntamente

evidenciando os seus pontos de vista concluindo na decisão final de que o médico procede às consultas e a enfermeira à administração de cuidados e medicamentos. Durante esta discussão, a estagiária, refletindo na ação, adotou uma posição de estímulo ao pensamento autónomo bem como da cooperação das crianças possibilitando a partilha de ideias entre elas visto ser importante a realização de aprendizagens com o outro como refere Vygotsky, explanado no primeiro capítulo. Desta forma foi favorecido o desenvolvimento potencial das crianças.

Refletindo pós-ação a estagiária compreendeu que devia ter feito um jogo com mais profissões e optado pela estratégia de realizar uma correspondência a pares visto que algumas crianças não puderam efetuar nenhuma associação devido ao facto de já não existirem mais peças. Assim compreendeu a importância de reflexão antes da ação no que se refere à conceção das estratégias bem como dos recursos materiais, dimensão pertencente à organização do ambiente educativo, atendendo às características e necessidades do grupo, como é mencionado no primeiro capítulo.

Para além deste aspeto a mestranda percebeu a importância de estimular a aprendizagem entre pares para o desenvolvimento de aprendizagens autênticas e significativas nas crianças. Deste modo compreendeu a importância da concessão de autonomia no pensamento das crianças. Todavia as crianças revelaram entusiasmo na tarefa focando-se na sua realização e interação com os pares demonstrando capacidade de colaborar e cooperar no desenvolvimento do conhecimento, aptidão para o desenvolvimento de associações bem como de identificação de profissões no seu meio local, uma vez que durante o jogo foram reconhecendo algumas profissões dos seus familiares ou vizinhos.

A sétima atividade integrou-se na área de expressão e comunicação no domínio da expressão musical e consistiu na exploração e aprendizagem de uma música. A tarefa teve como principal objetivo o desenvolvimento da capacidade de interpretar uma canção.

Esta exploração foi desenvolvida em grande grupo sendo que as crianças e a estagiária se encontravam dispostos na manta em círculo fechado. A estratégia utilizada para a aprendizagem da canção foi a exploração dos versos das duas quadras em tempos diferentes. Inicialmente foram explorados os versos da primeira quadra e depois a melodia da música iniciando-se a sua escuta, através do computador, e repetição. Posteriormente o mesmo método foi utilizado na segunda quadra. Apesar de o desenvolvimento de competências nas crianças, no que se refere à capacidade de interpretar uma canção, ter sido aperfeiçoado e da tarefa ter sido bem sucedida a estagiária refletiu, pós-ação, que, futuramente, deve investigar novas estratégias de explorações de canções. Deste modo, outras análises podem ser efetuadas como a escuta dos ritmos, timbre, andamento e intensidade para que os atores se possam envolver mais na tarefa e explorar outras características musicais aumentando o seu conhecimento.

A oitava atividade envolveu a realização de um projeto intitulado “Ida ao cinema”. Este surgiu a partir do interesse demonstrado pelas crianças na visualização do filme “*Mulan*”, após a sua utilização na exploração da língua do País China, sendo este outro projeto que estava em desenvolvimento.

A atividade incluiu-se na área de conhecimento do mundo, na área de formação pessoal e social, devido ao trabalho de grupo criado, na área de expressão e comunicação no da expressão plástica, na decoração de recursos necessários, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e na área de formação pessoal e social, através da realização de um mapa conceptual.

Os objetivos principais reportaram-se a promover o desenvolvimento da capacidade de trabalhar em equipa, estimular o desenvolvimento da capacidade de partilha, entreajuda e respeito pelo trabalho dos colegas, fomentar o desenvolvimento da capacidade de recrear objetos reais utilizando diferentes materiais.

A atividade foi desenvolvida em dois dias sendo que no primeiro foi elaborado um mapa conceptual com as crianças, em grande grupo, estipulando-se os materiais e recursos necessários para a concretização deste

projeto (cf. Anexo A II – Figura IV). Esta tarefa possibilitou a comunicação entre as crianças possibilitando-se a estimulação da capacidade comunicativa ao nível da linguagem oral através da produção de frases coerentes ao nível semântico e da conjugação verbal bem como da correta pronúncia de palavras, necessidade de desenvolvimento já referida encontrada no segundo capítulo. Permitiu ainda a utilização, por parte da mestranda, de uma pedagogia de escuta, sendo este “(...) um processo de procura de conhecimento sobre as crianças, seus interesses, motivações (...)” (Oliveira-formosinho, *s.a.*, p. 49), e de negociação “(...) que conduz a criança a entrar (...) na pedagogia transmissiva” (*idibem*). No que se refere às crianças foi permitido o desenvolvimento de atitudes de respeito para com o outro através do respeito pelas ideias dos colegas desenvolvendo-se aprendizagens no âmbito da formação pessoal e social.

No dia seguinte, decorrente das várias tarefas definidas as crianças foram divididas em pequenos grupos de trabalho sendo que as de cinco anos realizaram os bilhetes, devido ao facto de quererem escrever a palavra cinema, e os cartuchos, nas mesas de trabalho. As crianças de três e quatro anos confeccionaram as pipocas e também realizaram alguns cartuchos para as colocar. É de salientar que os bilhetes foram preparados previamente pela estagiária contendo um numeral, no canto superior direito, (cf. Anexo II – Figura V) para que posteriormente a criança realizasse a sua correspondência identificado a cadeira que continha o respetivo número. Desta forma foi permitida a realização de uma atividade que proporcionou momentos em pequeno grupo evidenciando-se interações mais próximas entre as crianças na definição de tarefas e na valorização da divisão em grupo no sentido de todos cooperarem para que uma tarefa longa pudesse ser desenvolvida. É de referir que esta era uma necessidade manifestada pelo grupo de crianças, enunciada no último subcapítulo do segundo capítulo.

Após as tarefas terem sido concluídas, antes da visualização do filme houve espaço para rever a concretização de todas as ações apontadas no mapa. Esta ação, típica do modelo High-Scope, é importante visto conceder informação à

criança para que ela se possa gerir autonomamente refletindo sobre o que falta realizar bem como a capacidade de “(...) compreender e interpretar aquilo que fizeram” (Hohmann & Weikart, 2011, p.340). As crianças compreenderam assim que apenas faltava organizar os grupos de vigilância, de bilheteira e de distribuição de pipocas para que todos os tópicos estivessem concluídos. Durante a realização das diferentes tarefas o nível de implicação das crianças foi alto sendo que todas estavam empenhadas na sua realização. Esta atividade possibilitou o desenvolvimento de várias competências como a compreensão da necessidade e da gestão do trabalho de grupo, o desenvolvimento da capacidade comunicativa assim como o empenhamento atribuído a uma tarefa.

Na reflexão pós-ação a estagiária assimilou que a realização da planificação com a criança na definição de trabalhos projeto, característicos da pedagogia em participação, explanada no primeiro capítulo, são essenciais para a promoção de “ (...) 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 (...)” (Oliveira-formosinho, *s.a.*, p.48) assim como do favorecimento da capacidade de reflexão. Refletiu ainda que a elaboração de mapas conceptuais constitui um fator importante para a promoção da autorregulação das crianças no sentido em que estas podem rever constantemente as tarefas já concretizadas assim como as que se encontram em falta. Para além destes aspetos compreendeu a importância de utilizar uma pedagogia baseada na escuta, indo ao encontro dos interesses demonstrados, e na negociação bem como da execução da fase de revisão.

A nona atividade abarcou a remodelação da área da biblioteca. Deste modo, inseriu-se na área de expressão e comunicação no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, no domínio da expressão plástica e também na área de formação pessoal e social pelo trabalho de equipa desenvolvido e pelo cuidado incutido pelo arrumo dos livros da sala.

As evidências que fundamentaram esta reestruturação sustentaram-se no facto de as crianças demonstrarem pouco interesse pela escolha desta área

nos momentos de jogo espontâneo e também devido à falta de cuidado para com os livros, não os arrumando no local certo ação que realizam para com os outros materiais das restantes áreas da sala.

O desenvolvimento desta ação incorporou objetivos como promover o desenvolvimento da capacidade de respeito pelos objetos comuns da sala (livros), estimular o desenvolvimento da capacidade de trabalhar em equipa, fomentar o desenvolvimento da capacidade de conhecimento de letras e estimular o gosto pela descoberta de novos vocábulos.

No sentido de desenvolver competências e para que a tarefa não ocupasse um dia inteiro, visto as atividades incluírem vários momentos dirigidos, foi dividida em dois dias.

Inicialmente foi explorada uma história que continha a mensagem da necessidade de cuidar dos livros. As crianças tiveram oportunidade de partilhar as suas emoções e de avaliar as ações que desenvolviam para com estes objetos.

No segundo dia, já sensibilizados para a indispensabilidade do cuidado que deve ser prestado aos livros, foi iniciada a remodelação da área referida. Devido ao facto de a sala ser bastante pequena a solução encontrada pelas estagiárias para esta modificação foi a elaboração de recursos que fossem móveis. Assim a biblioteca conteve um tapete que possibilitava o seu fecho, quando não estava a ser utilizada, e abertura, quando estava a ser explorada.

Previamente foram preparados alguns materiais pelas estagiárias no sentido de tornar a área da biblioteca mais apelativa e confortável. Deste modo foram construídas letras, em EVA, devido ao facto de a maioria do grupo demonstrar interesse na sua conjugação e formação de palavras. Deste modo é possível compreender que a conceção deste recurso material se encontrou intimamente relacionado com a observação do entusiasmo evidenciado, por esta conjugação, na atividade de decoração de figuras geométricas descrita em cima.

A exploração destes novos objetos com as crianças foi realizada, em grande grupo, em dois momentos. Primeiramente, foi recordada a história lida assim

como a sua mensagem. Seguidamente, foi efetuada a exploração das letras. As crianças tiveram oportunidade de conjugá-las e de propor algumas tarefas que podiam ser realizadas com estes materiais. Deste modo, foi possível compreender que o nível de implicação foi alto pois todas estavam entusiasmadas com o novo recurso.

Posteriormente, para que as crianças também pudessem participar nesta remodelação e sentissem que este espaço lhes pertencia foi proposta a decoração de almofadas, que as estagiárias levaram, e da construção e pintura de números, já elaborados, em pasta de modelagem, para que as prateleiras pudessem ficar com os livros organizados pelas idades das crianças (3,4,5 anos). Assim foram formados dois grupos de trabalho escolhidos pelas próprias crianças assente na estratégia de planeamento (Hohmann & Weikart, 2011, p.248), característico do modelo High-Scope explorado no primeiro capítulo. As crianças puderam planear o que pretendiam realizar compreendendo ainda que talvez fosse necessário formar grupos com as crianças mais pequenas para as ajudar, evidenciando uma aprendizagem que foi identificada como uma necessidade. Neste sentido foram constituídos três pares para a decoração de três almofadas, com crianças de diferentes idades, e um grupo de seis crianças para a elaboração dos números. As restantes desenvolveram outro trabalho que não estava propriamente relacionado com esta tarefa, também por planeamento próprio.

Já nas mesas de trabalho, dividias em grupos, as crianças planearam novamente o que iam realizar decidindo quem pintava os números e continuava a modelagem de outros; já no grupo da decoração das almofadas também houve espaço para esta decisão.

Na reflexão pós-ação a estagiária compreendeu a importância da realização de um planeamento com as crianças visto estimular a articulação de "(...) ideias, escolhas e decisões (...) promover a auto-confiança (...) e o seu sentido de controlo" (*ibidem*, p.252) aumentando o seu nível de implicação nas tarefas como foi possível verificar. Compreendeu ainda a relevância do

processo de observação na identificação dos interesses das crianças no sentido de ir ao seu encontro.

O desenvolvimento desta tarefa permitiu ainda uma transformação no contexto visto que os seus recursos possibilitaram, e podem possibilitar no futuro, a valorização da importância da leitura e da escrita que se torna necessário para o conhecimento do mundo e da vida em sociedade. Para além disto as crianças, através do jogo lúdico, podem contactar com as letras e formar palavras possibilitando o desejo de descobrir o significado da palavra formada, da sua pronúncia bem como da sua reprodução permitindo aprendizagens no âmbito da linguagem oral e abordagem à escrita. Com o destaque lúdico implementado na área da biblioteca foi possibilitado também o interesse por este espaço estimulando-se a necessidade de o consultar e utilizar “como espaço de recreio e de cultura” (DEB/ME, 1997, p.72).

Neste sentido, esta atividade permitiu o desenvolvimento de várias competências nas crianças sendo que estas já foram sendo mencionadas ao longo da descrição.

Ao longo das diversas descrições reflexivas é possível constatar que se privilegiou, quase sempre, a integração de diversas áreas de conteúdo e domínios nas várias atividades desenvolvidas, como defendido no primeiro capítulo. De facto, a mestrandia constatou que a integração curricular conduz ao desenvolvimento de um saber integrado uma vez que a sua construção “(...) se processa de forma integrada” (DEB/ME, 1997, p.48) existindo “(...) inter-relações entre os diferentes conteúdos e aspetos formativos que lhes são comuns” (*ibidem*). Desta forma, esta articulação fomenta o desenvolvimento de diferentes capacidades nas crianças sendo que as atividades se tornam mais interessantes e correspondem, mais concretamente, às diversas necessidades manifestadas pelas crianças.

A articulação entre atividades, o jogo da “canção das figuras geométricas” e da tarefa de expressão plástica com a decoração das respetivas figuras, permitiu também realizar uma continuidade educativa

baseada nas aprendizagens já realizadas pelas crianças no sentido de favorecer outras competências e assimilação de conceitos.

A reflexão das atividades constata ainda a importância que deve ser concedida à gestão de todas as dimensões do ambiente educativo por forma a possibilitar o desenvolvimento de várias aprendizagens nas crianças assim como o aumento de estímulos positivos por do educador no que se refere às interações estabelecidas.

Durante o período de prática pedagógica foi possível observar a evolução do grupo perante as dificuldades previamente encontradas e descritas no último subcapítulo do segundo capítulo. De facto, a reflexão sobre as atividades comprovam este argumento. Privilegiaram-se atividades que promovessem o desenvolvimento de competências e que fossem ao encontro dos interesses manifestados pelas crianças, tais quais as evidências também as expuseram. A transversalidade e constante articulação entre domínios também permitiram o estímulo de diversas capacidades e saberes.

As crianças puderam incorporar o processo de ensino e de aprendizagem através da promoção do incentivo da sua participação na delimitação de atividades, atuando-se também ao nível da capacidade de reflexão e de cooperação. A exploração de diversas atividades focadas na partilha de comunicações permitiu o desenvolvimento de aptidões no âmbito da linguagem oral sendo que foi notória essa evolução no pequeno grupo de crianças que demonstrava essa dificuldade. De facto, as crianças demonstraram vontade em comunicar e empenhar-se para conjugar frases coerentes ao nível semântico e verbal. No que se refere ao reconto sequencial de histórias a progressão também foi notória evidenciando, as crianças, capacidade no seu reconto. As diversas atividades realizadas em pequeno grupo permitiram o desenvolvimento da noção de espírito e trabalho de equipa bem como da sua organização. Nas diversas tarefas as crianças foram capazes de referir a importância deste trabalho e de perceber que este possibilitava a elaboração de projetos que incluíam várias produções. O tempo de jogo espontâneo foi, progressivamente, conquistando mais espaço

existindo uma partilha de saberes entre estagiárias e orientadora cooperante. Este avanço foi importante para as crianças e também para a mestranda visto que possibilitou o estabelecimento de interações mais próximas importantes para a elaboração de planificações de acordo com as evidências exteriorizadas. A mestranda compreendeu assim a importância de escutar a criança e de observar com intencionalidade.

Outra aprendizagem adquirida pela estagiária foi a articulação entre diferentes pedagogias e modelos. De facto o sucesso encontra-se na sua conjugação visto que ambos possuem diferentes potencialidades que agregadas confluem numa aprendizagem mais integrada para a criança. Salienta-se a utilização da metodologia de projeto em conjunto com o planeamento, elaboração e revisão de tarefas, do modelo High-Scope, na atividade descrita “Ida ao Cinema”.

Por fim, destaca-se a aquisição da visão do facto de que o processo de ensino e aprendizagem é dinâmico e recíproco. A mestranda aprendeu a escutar as crianças para partir dos seus interesses em vez de procurar estratégias para o desenvolvimento de tarefas que se distanciassem das suas necessidades. Deste modo houve uma descentralização que se tornou numa aprendizagem pessoal com grande relevância e influência na vida pessoal e no exercício da futura profissão. Este aspeto constata que o ensino e as aprendizagens não são apenas formais mas que possuem características informais. Deste modo não é só o ensino que é transformador mas as aprendizagens sociais feitas também o são.

Importa ainda referir que todo este procedimento foi sustentado pela efetuação de várias etapas cíclicas do processo educativo como a observação, da qual resultaram evidências que sustentaram o surgimento de atividades, a planificação, a ação e a avaliação. Deste modo, as tarefas contiveram intencionalidade educativa sendo esta uma característica essencial orientadora da ação e do saber específico do profissional de educação. No seguinte subcapítulo, estas etapas vão ser exploradas em pormenor assim

como as diversas estratégias supervisivas que permitiram a reestruturação de práticas.

Por fim, torna-se pertinente salientar que durante a prática não foram realizadas mais atividades no âmbito de algumas áreas de conteúdo como área do conhecimento do mundo, destacando-se a realização de experiências, ou a área de expressão e comunicação no domínio de música e drama visto que as propostas, apesar de terem sido efetuadas, foram direcionadas para outras ações.

### 3.2. Reflexão sobre as etapas do processo educativo e das estratégias supervisivas de formação profissional

A planificação da ação educativa constitui uma etapa fulcral no processo de ensino e aprendizagem. Nela é traçado o plano inicial com vista ao desenvolvimento de uma prática fundamentada nos interesses e necessidades das crianças.

As planificações construídas durante o período de prática pedagógica supervisionada tiveram sempre por base a reflexão individual, em díade ou em tríade, das evidências manifestadas pelas crianças ao nível das suas dificuldades de aprendizagem, dos seus interesses assim como dos resultados de aprendizagem obtidos. Os processos sistemáticos de observação, reflexão, ação e avaliação conduziram à elaboração de diversas planificações semanais. Deste modo, para a realização deste processo foi utilizada a metodologia de investigação-ação nas suas características: Participativa e Colaborativa e cíclica, já explicitadas no primeiro capítulo.

Inicialmente a mestrande sentiu algumas dificuldades na avaliação das necessidades pelo facto de a integração na equipa educativa ter ocorrido a meio do segundo período e também devido à incompreensão total da articulação existente entre as etapas do processo educativo. A primeira

planificação (cf. Anexo A III) expressa estas dificuldades visto existirem poucas evidências não justificadas nem clarificadas nas diversas áreas de conteúdo. Consequentemente, foi iniciado um processo de conhecimento do grupo bem, dos métodos de trabalho desenvolvidos de uma investigação de práticas voltadas para o processo de planificação. Para isso recorreu-se ao processo de observação direta, em contexto através das notas de campo, à observação indireta, através da análise reflexiva do projeto curricular de grupo onde estavam definidas as áreas de conteúdos prioritárias a serem exploradas bem como a definição de objetivos e estratégias para o desenvolvimento de aprendizagens, e à reflexão colaborativa entre formanda e supervisor.

As notas de campo inicialmente realizadas continham uma descrição exaustiva (cf. Anexo A IV) de todas as tarefas e de todas as rotinas efetuadas não contribuindo para a definição de evidências específicas nos interesses e necessidades demonstradas ao nível das áreas de conteúdo. Esta situação justificou-se pelo facto de a observação ainda não se encontrar focada nestes tópicos.

Refletindo individualmente e também em conjunto com o supervisor realizando-se uma “prática orientada que tem como principal objetivo uma iniciação à profissão” (Alarcão, I., 1996, p.18) a mestranda compreendeu que as notas de campo deviam conter informação relevante orientada para a avaliação do desenvolvimento das crianças e concomitantemente para a planificação da ação, de acordo com as evidências manifestadas pelas crianças, e também para uma posterior reflexão sobre a ação. Deste modo, as notas de campo tornaram-se mais específicas e concretas voltadas para os fins referidos (cf. Anexo A V).

Posteriormente devido ao facto enunciado, clarificação da observação e notas de campo, e à medida que a análise dos processos efetuados ia sendo refletida nas diversas reuniões em tríade e díade e também pela reflexão dos diversos *feedback* de planificações obtidos pelo supervisor, as evidências foram identificadas nas diversas áreas de conteúdo. Deste modo a mestranda compreendeu a importância da observação focada bem como da sua

relevância para o processo educativo com o objetivo de planificar atividades atendendo às dificuldades e interesses evidenciados nas diversas áreas de conteúdo. As evidências foram ainda justificadas e contextualizadas com verbalizações das crianças orientadas para o desenvolvimento de ação (cf. Anexo A VI). Paralelamente definiram-se também novos objetivos e áreas de intervenção prioritárias para o desenvolvimento de diversas competências nas crianças.

Estes processos reflexivos colaborativos tornam-se indispensáveis para o sucesso das práticas educativas. De facto, é através da partilha de experiências, vivências, das aprendizagens efetuadas pelas crianças, bem como da reflexão conjunta e da co-investigação que a ação pode ser melhorada e reorganizada correspondendo verdadeiramente às necessidades evidenciadas pelo grupo.

Aclarado o procedimento de levantamento de necessidades suportado pela observação das diversas evidências recorreu-se à alteração da formatação da planificação (cf. Anexo A VII), sendo estas colocadas em primeiro lugar destacando-se a sua pertinência no sustento das seguintes ações como a definição objetivos, conceção de estratégias e atividades desenvolvidas durante a semana. Deste modo a mestrandia compreendendo a importância de esta ação constituir a primeira etapa do processo educativo, como referido no primeiro capítulo.

No que se refere à formulação dos objetivos, inicialmente estes foram estabelecidos em demasia visto a atenção estar focada numa objetivação por atividades não atendendo ao seu conteúdo transversal integrado e integrador (cf. Anexo B I - 9º planificação semanal).

Através de várias reflexões elaboradas com o supervisor foi compreendido que os objetivos de uma planificação semanal necessitam ser transversais refletindo o estabelecimento de prioridades, baseadas no levantamento de necessidades evidenciadas (cf. Anexo B I - 12º planificação semanal). Seguidamente, o seu grau de consecução é avaliado, através da reflexão elaborada acerca dos resultados dos processos obtidos pelas crianças bem

como das práticas desenvolvidas. Caso exista uma persistência das necessidades encontradas deve proceder-se à sua objetivação para alcance de competências na planificação seguinte e investigar novas práticas e estratégias tendo em vista o seu desenvolvimento.

Definidos os objetivos concebem-se estratégias, como mencionado no primeiro capítulo, voltadas para o alcance de competências. É importante referir, novamente, que a partilha de saberes nas várias reflexões conjuntas, em díade e tríade, acerca das necessidades evidenciadas, conduziram à definição de estratégias diferenciadas orientadas para o processo de ensino e aprendizagem. Salienta-se a inclusão do aumento do número de atividades elaboradas em pequeno grupo, como é o exemplo da tarefa “Ida ao Cinema” (cf. Anexo A VII) assim como os tempos de jogo espontâneo (cf. Anexo B I – 11º planificação semanal).

A ação é iniciada depois de estabelecidas as estratégias. Inicialmente a estagiária sentiu dificuldades no alcance de autonomia nas diversas intervenções realizadas. Através das reflexões conjuntas com o supervisor e tríade foi discutida esta insegurança que progressivamente foi sendo superada.

A mestranda procurou realizar os diferentes níveis de reflexão propostos por Schön (1987, citado por Oliveira & Serrazina, 2002, p.3) de reflexão antes da ação, durante a ação e pós-ação, referidos no primeiro capítulo. Deste modo, sempre que possível, reestruturou a ação na própria ação e realizou algumas reflexões individuais (cf. Anexo A VIII) escritas refletindo pós-ação ou sobre a reflexão na ação. O foco nesta prática conduziu a um crescimento pessoal e autónomo visto que “as narrativas assumem uma função (...) indagadora” (Vieira & Moreira, 2011, p.40) possibilitando uma investigação de saberes, superação de obstáculos assim como a formação do perfil profissional verificando, a estagiária, o poder deste processo. Deste modo, compreendeu a importância de vários dos procedimentos que incluem o desenvolvimento curricular como as etapas do processo educativo assim como a organização do ambiente, nas suas cinco dimensões, da qual as

descrições e reflexões de atividade assentes no primeiro subcapítulo são exemplo. Destaca-se, por exemplo, a organização do tempo, na gestão de tarefas menos dirigidas, a organização dos recursos materiais em função do número de crianças existente, a organização do espaço capaz de conferir acolhimento e estímulo de novas aprendizagens, no caso da remodelação da área da biblioteca, da gestão do grupo, evidenciando-se um aumento das tarefas em pequeno grupo e das interações estabelecidas no que se refere à estimulação de autonomia e encorajamento de superação de dificuldades. É de salientar que a técnica de observação também contribui ativamente para o processo de reflexão sendo que as notas de campo possuíam constantemente tópicos reflexivos da ação.

As narrativas colaborativas foram igualmente importantes para o crescimento profissional visto permitirem refletir sobre as práticas a partir do olhar do outro perspetivando um tipo de análise diferenciado da individual (cf. Anexo A IX). Esta realização permite refletir sobre outros aspetos que por vezes não são visíveis nas narrativas individuais sendo possível afirmar que “a reflexividade crítica e partilhada (...) contribui para a auto e hetero-formação” (Sá-Chaves, 2000, p.46) uma vez que a partilha de outras perspetivas sobre as práticas conduz a alterações que podem não ter sido refletidas pelo sujeito observado possibilitando a “evolução do conhecimento” (*ibidem*).

As diversas supervisões de desenvolvimento de atividades realizadas bem como os guiões de observação elaborados conduziram também a processos de introspeção, investigação e reestruturação de práticas. Os diálogos estabelecidos pós-ação confluíram na busca de novas estratégias voltadas para a organização do grupo, do pensamento na própria ação bem como da indagação acerca das diversas interações estabelecidas com as crianças. Do mesmo modo, os guiões de observação possibilitaram a reflexão sobre aspetos de gestão do espaço, dos adultos e das crianças, ou seja, tópicos importantes inerentes à organização do ambiente educativo.

No sentido de concluir o ciclo espiral da metodologia de investigação-ação importa refletir sobre a importância da avaliação dos processos obtidos.

Inicialmente, a mestranda procedeu à realização de uma avaliação diária de todas as crianças com os mesmos itens estabelecidas de dia para dia (cf. Anexo B VI – avaliação de 15 de Março de 2013). Após algumas semanas compreendeu a incapacidade deste método visto não existir uma evolução significativa capaz de identificar as necessidades, interesses e aprendizagens das crianças nas diversas áreas de conteúdo. Deste modo, reestruturou esta prática e, através de várias reflexões com o supervisor, investigou outros métodos de avaliação que originaram a elaboração de uma grelha, inspirada nas desenvolvidas por Portugal e Laevers (2010, p.164-168), que incluiu as referidas dimensões (cf. Anexo A X). É importante salientar que esta avaliação só foi realizada uma vez visto que o objetivo primordial era investigar outros métodos de avaliação, confluindo num exercício de apropriação da proposta dos autores, não existindo intencionalidade de aplicar esta avaliação a todas as crianças.

Importa ainda referir que no final de cada semana, foram realizadas notas de campo sobre aprendizagens alcançadas de acordo com os objetivos estabelecidos no sentido de suportar diversas ações da próxima planificação. Estas avaliações foram realizadas em suporte de papel e, por isso, não se encontram no diário de formação. Finalizado a análise das etapas do processo educativo é importante reforçar que a mestranda progressivamente compreendeu na íntegra, pelas diversas reflexões individuais e com o supervisor, a importância deste ciclo investigativo através da perceção de que as evidências, a avaliação das competências adquiridas propostas pelos objetivos assim como a reflexão sobre os resultados alcançados sustentam a planificação seguinte.

Os vários processo referidos, planificações, reflexões individuais, narrativas colaborativas, guiões de observação e processos de avaliação, convergiram na elaboração de um diário de formação que permitiu “(...) a construção e análise da identidade e cultura profissionais” (Moreira & Ribeiro, 2009; Oliveira, 2010, citado por Vieira & Moreira, 2011, p.42). Neste documento

encontram-se espelhadas as estratégias supervisivas utilizadas para a formação do perfil profissional da mestrandia retratando a sua evolução.

Salienta-se, de novo, que a metodologia que sustentou todos estes processos referidos neste nestes dois subcapítulos foi a investigação-ação. Neste sentido é possível comprovar o uso desta metodologia com cariz investigador, como se revela no ciclo das etapas do processo educativo, e como estratégia de supervisão na formação do profissional. Esta não deve ser apenas utilizada na formação inicial mas ao longo da carreira docente visto permitir a reestruturação da ação em vários níveis como a definição de estratégias, organização do ambiente educativo, redefinição de processos de observação, avaliação e do perfil. Deste modo, conclui-se este capítulo com o reforço do reconhecimento de que a ação de o profissional de educação se rege da metodologia de investigação-ação.

## REFLEXÃO FINAL

A presente reflexão final, que conclui este relatório de estágio, pretende apresentar a súmula das aprendizagens efetuadas pela mestranda durante o período de estágio. Deste modo, vão ser destacados e mobilizados aspetos teóricos e práticos mais significativos, incluindo superação de constrangimentos, que conduziram ao alcance das competências profissionais enunciadas na introdução, à formação de um quadro conceptual e metodológico assim como à construção do perfil de educador de infância. Assim sendo, esta reflexão assentará, principalmente, nas dimensões enunciadas no Decreto-Lei nº241/2001.

No sentido de o profissional de educação poder ser distinguido pelo seu saber específico é necessário que recorra a vários processos investigativos para que possa desfrutar de um “leque diversificado de saberes” (Roldão, 2010, p.45) e orientar a sua ação tendo em vista a execução de uma prática incorporada de intencionalidade educativa. Para esta consecução o profissional deve recorrer sistematicamente à concretização das várias etapas do processo educativo assim como à reflexão e investigação da sua própria ação orientada para a sua progressão profissional. É através da realização deste processo cíclico que são recolhidas evidências fundamentais para a consecução do plano de ação.

Durante o estágio desenvolvido, a mestranda sentiu algumas dificuldades na realização desta articulação. Inicialmente não foi totalmente perceptível a importância da observação como fundamento das diversas ações educativas pela análise das evidências presenciadas. Paralelamente a avaliação das necessidades também não permitiam demonstrar o foco orientador da ação baseado nos interesses e necessidades das crianças. Esta situação justificou-se pelo facto de a atenção estar colocado na descoberta de atividades que

podiam ser levadas a cabo mas não sustentadas pela observação das características do grupo.

Após a compreensão perspectivada pelas várias reflexões com o supervisor e pela consulta de diversos documentos foi possibilitado o entendimento de que a efetuação do ciclo articulado conduz ao sustendo das atividades propostas baseadas nos interesses das crianças. Adquirida esta competência a estagiária recorreu à investigação-ação na sua já referida característica cíclica, explorada no primeiro capítulo, procedendo, semanalmente, à recolha de evidências capazes de orientar as seguintes ações. A avaliação realizada, no fim de cada semana, permitiu avaliar as competências alcançadas por parte das crianças e desenvolver processos reflexivos e investigativos sobre aqueles que não tinham sido alcançados orientando-os para o desenvolvimento de uma nova ação.

No que se refere aos objetivos torna-se pertinente referir a existência da evolução de aprendizagem na sua formulação atendendo-se à transversalidade dos diversos conteúdos. Colocada de parte a realização de uma objetivação por atividades foi possível desenvolver tarefas baseadas na conceção de um currículo integrado e integrador designado pelas Orientações Curriculares para a Educação de Infância (1997, p.14) e pelo Decreto-Lei nº 241 (Dimensão III – Artigo 1º).

Para o “suporte do trabalho curricular” (DEB/ME, 1997,p.31) torna-se essencial proceder à organização do ambiente educativo. A dimensão onde foi encontrada mais dificuldade por parte da mestranda centrou-se nas interações. Em busca do alcance do perfil de educador de infância baseado na promoção de estimulação, autonomia e sensibilidade, dimensões explanadas no primeiro capítulo, foram desenvolvidas estratégias progressivas como procura da integração de diversos momentos de jogo espontâneo realizado pelas crianças assim como a organização das crianças em pequenos grupos. Deste modo foi possibilitada a uma maior proximidade das crianças evidenciando-se a utilização de estratégias menos dirigidas como a valorização do incentivo da capacidade reflexiva em momentos distintos.

Estas ações foram sustentadas por várias reflexões elaboradas em conjunto com o supervisor durante as práticas observadas, e, posteriormente, de modo individual confirmando-se a valorização de aprendizagens colaborativas. Ainda dentro deste tópico, destaca-se a aprendizagem efetuada em relação à dimensão da gestão do tempo. A mestranda compreendeu, através dos processos de observação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação, que este deve ser sempre adaptado às necessidades das crianças evitando-se a existência de um elevado número de atividades dirigidas.

O uso da pedagogia de participação bem como do modelo curricular High-Scope foram importantes para a compreensão de que não existe apenas uma delimitação da ação possível e que a conjugação de várias opções conduz ao desenvolvimento de várias competências nas crianças.

Na base do exercício destas ações estiveram sempre presentes a reflexão e a investigação de práticas. Estes processos constituem-se como competências essenciais que todos os profissionais de educação devem possuir visto permitir a análise de “práticas à luz dos saberes que possui (...) questionar a eficácia da acção que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os contextos da ação, reorientando-a (...)” (Roldão, 2010, p.49). As diversas estratégias supervisivas utilizadas revelaram-se um importante meio para a execução de reflexões. A mestranda percebeu que estas práticas devem ser acionadas não só na formação inicial mas ao longo do “desenvolvimento profissional” (Decreto-Lei nº 240, Dimensão V – Artigo 3º) visto a sua concretização possibilitar o alcance de autonomia profissional necessária para a progressão de práticas. Deste modo, é “ele que conduz o processo de investigação” (Coutinho, et al., 2009, p.365).

Esta simbiose entre teoria e prática é permitida uso da metodologia de investigação-ação. Deste modo é possível proceder-se à investigação da ação desenvolvida com vista à sua reestruturação para que no futuro se possam desenvolver outras estratégias centradas nas necessidades evidenciadas. Assim é possível ocorrer um crescimento profissional capaz de abranger diferentes situações e contextos educativos. Esta metodologia revela-se assim

capaz de responder às exigências da profissão docente possuindo um vasto leque de estratégias formativas que permitem desenvolver vários processos reflexivos com vista à mudança. Revelou-se igualmente fundamental para o desenvolvimento da formação do perfil profissional e do quadro concetual e metodológico da mestranda. Importa referir que toda a formação inicial bem como a formação do mestrado profissionalizante da instituição formativa possui uma forte componente no desenvolvimento de competências reflexivas e investigativas indispensáveis, como tem vindo a ser referido, para a profissionalização docente.

A mestranda perspetivou ainda que a utilização da pedagógica de escuta é essencial para a procura das motivações e interesses das crianças permitindo uma “colaboração no processo de coconstrução do conhecimento” (Oliveira-formosinho, *s.a.*, p.49). Compreendeu que é necessário colocar a criança no centro do processo educativo valorizando as suas necessidades em detrimento daquilo que se pensa ser a melhor atividade a realizar com a criança. O importante é escutá-la para perceber onde atuar e para onde direcionar todo o processo. Esta aprendizagem originou igualmente uma aprendizagem pessoal salientando-se de novo dinamismo e reciprocidade do processo de ensino e aprendizagem, neste caso no âmbito de aprendizagens sociais exaltando-se a via de aprendizagens informais.

Esta prática pedagógica possibilitou ainda o entendimento da especificidade da profissão de educador de infância em relação com a profissão de professor. De facto, na valência de educação de infância o profissional deve agir e planificar tendo sempre por base os interesses e necessidades das crianças encorajando-as na descoberta de novos conhecimentos sobre o mundo e a sociedade. O educador deve agir em conformidade com o ser adulto mas não esquecendo a dimensão de ser criança. É do seu lado que está a intencionalidade educativa contudo deve ser valorizada a importância da descoberta bem como do entusiasmo nas diversas situações mais simples que, para a criança, são muito significativas.

Perante todas as ações desenvolvidas é possível concluir que o principal objetivo da prática pedagógica assim como o desenvolvimento das competências enunciadas na introdução foram alcançados. De facto, a mestranda procurou desenvolver o currículo de modo integrado, planificar a ação educativa de acordo com as necessidades do grupo, interagir com as crianças tendo em vista o favorecimento da sua autonomia, investigar novas práticas e refletir sobre as suas ações recorrendo a estratégias supervisivas diferenciadas e colaborativas, formando-se, assim, um quadro conceptual e metodológico próprio.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agrupamento de Escolas António Nobre. (2012a). *Projeto educativo 2012-2013*. Porto: Agrupamento de Escolas António Nobre.

Agrupamento de Escolas António Nobre. (2012b). *Projeto Curricular de Jardins de Infância 2012-2013*. Porto: Agrupamento de Escolas António Nobre.

Agrupamento de Escolas António Nobre. (2012c). *Regimento do departamento da educação pré-escolar*. Porto: Agrupamento de Escolas António Nobre.

Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. A. (org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.

Bertram, A. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério Da Educação (ME), Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

Cardona, M. (1999). O Espaço e o tempo no Jardim de infância. *Pro-posições*, 10,132-138.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII, 355-379.

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

Decreto-Lei Nº 240, de 30 de Agosto. (2001). *Perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.*

Decreto-Lei Nº 241, de 30 de Agosto. (2001). *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância.*

Decreto-Lei Nº 75, de 22 de Abril. (2008). *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.*

Decreto-Lei Nº 137, de 2 de Julho. (2012). *Segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008 que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.*

*Diogo, F., (2009). A planificação em organizações escolares.* Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

Escola Básica de Monte Aventino. (2012). *Projeto de articulação Pré-Escolar e 1º ciclo do Ensino Básico.* Porto: Agrupamento de Escolas António Nobre.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: uma estratégia de Formação de Professores.* Porto: Porto Editora.

Hohmann, M., & Weikart, D. (1995). *Educar a criança.* (6ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Lei Nº 5, de 10 de Fevereiro. (1997). *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.*

- Lino, D. (2005). *Da Formação Escolar à Formação em Contexto: Um percurso de Inovação para a Reconstrução da Pedagogia da Infância*. Dissertação de Doutoramento. Minho: Universidade do Minho Instituto de Estudos da Criança.
- Luís, H. & Calheiros, M. (2008). Análise do empenhamento do educador: uma experiência de formação e supervisão no contexto de Jardim de Infância. *Interações*, 9, 66-79.
- Nóvoa, A. (Coord.) (1992). *Formação de Professores e Profissão Docente*. Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (*sine anno*). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. (4.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação, (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp.29-42). Lisboa: APM.
- Papalia, D., Olds, S., Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, D. (2011). Percursos para a autonomia pela investigação educacional: uma experiência de pós-graduação em Supervisão. *Actas do Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia* (pp. 579-589). Braga, Universidade do Minho.

Ribeiro, D. (2012a). *A investigação-ação na Prática Pedagógica*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Ribeiro, D. (2012b). *Ficha curricular da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar 2012-2013*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Roldão, M. (2010). *Estratégias de Ensino: O Saber e o agir do professor*. V.N.Gaia: Fundação Manuel Leão

Sá-Chaves, I. (2000). *Portefólio Reflexivos. Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro Campus Universitário de Santiago.

Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.html>

Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. (5<sup>ª</sup> ed.) Porto: Edições ASA.

## **ANEXOS**



## ANEXO I – REGISTOS FOTOGRÁFICOS I



Figura I – Plano Semanal



Figura II – Lenga-lenga de Despedida



Figura III – “Jogo das Profissões”

## ANEXO II – REGISTOS FOTOGRÁFICOS II

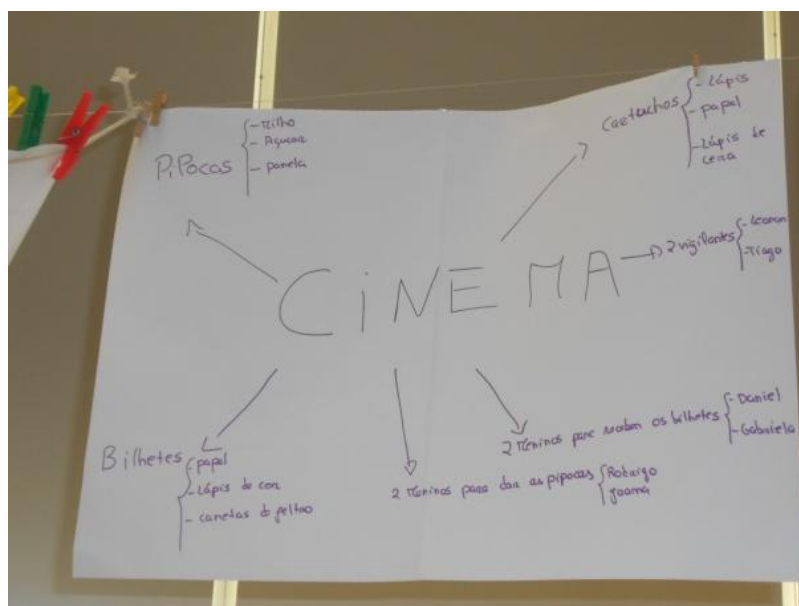


Figura IV – Mapa Conceitual “Ida ao Cinema”



Figura V – Exemplos de Bilhetes



Figura VI – Área da Biblioteca Remodelada

## ANEXOS III – EXEMPLAR DE PLANIFICAÇÃO – DE 25 DE FEVEREIRO A 1 DE MARÇO DE 2013

PLANIFICAÇÃO SEMANAL - DE 25 DE FEVEREIRO A 1 DE MARÇO DE 2013		
<p><b>Necessidades de desenvolvimento evidenciadas</b> Atenção, concentração, motricidade fina, linguagem e relatar</p> <p><b>Interesses evidenciados</b> Ainda não foram evidenciados</p>	<p><b>Instituição:</b> Escola Básica de Monte Aventino <b>Sala:</b> 3,4 e 5 anos</p>	<p><b>Equipa Educativa:</b> Educadora: Carlota Paixão Assistentes Técnicas: M<sup>a</sup> da Luz e M<sup>a</sup> José Estagiárias: Ana Cristina Costa e M<sup>a</sup> João Leão</p>
	<p><b>Objetivos de Desenvolvimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular a aquisição de atitudes e procedimentos no âmbito das ciências naturais;</li> <li>• Fomentar o desenvolvimento da capacidade de diálogo;</li> <li>• Estimular a capacidade de interpretação de um conto ou história;</li> <li>• Estimular a capacidade de comunicação oral;</li> <li>• Promover o desenvolvimento da entreatajuda e de partilha;</li> <li>• Promover o respeito pelo ambiente;</li> <li>• Desenvolver o respeito por outros povos e culturas;</li> <li>• Fomentar a autonomia e a vivência de valores democráticos.</li> </ul>	

	PLANO DE AÇÃO					
		SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
<b>Resultados de aprendizagem evidenciados</b> Ainda não foram evidenciados	<b>M A N H Ã</b>	<sup>1</sup> Acolhimento	<sup>1</sup> Acolhimento	<sup>1</sup> Acolhimento	<sup>1</sup> Acolhimento	<sup>1</sup> Acolhimento
		<sup>2</sup> Canção dos bons dias	<sup>2</sup> Canção dos bons dias	<sup>2</sup> Canção dos bons dias	<sup>2</sup> Canção dos bons dias	<sup>2</sup> Canção dos bons dias
		<sup>3</sup> Preenchimento das tabelas “Eu hoje vim à escola” e “O que vou fazer hoje”	<sup>3</sup> Preenchimento das tabelas “Eu hoje vim à escola” e “O que vou fazer hoje”	<sup>3</sup> Preenchimento das tabelas “Eu hoje vim à escola” e “O que vou fazer hoje”	<sup>3</sup> Preenchimento das tabelas “Eu hoje vim à escola” e “O que vou fazer hoje”	<sup>3</sup> Preenchimento das tabelas “Eu hoje vim à escola” e “O que vou fazer hoje”
		<sup>4</sup> Visita a Serralves “Os Bichos” do Projeto Porto Criança	<sup>7</sup> Registo do conto tradicional polaco(Jogo de memória e atenção visual: “como era a bandeira?” ou “quem se lembra”)	<sup>12</sup> Exploração da história “A que sabe a lua?”, de Michael Grejniec (AC)	<sup>16</sup> Atividade de associação musical (E)	<sup>20</sup> Educação sobre o movimento (E)
		Higiene pessoal Lanche Higiene pessoal	Matemática	<sup>25</sup> Exploração da ação solidária e de entreatuda com as crianças a propósito da história ouvida.	Higiene pessoal Lanche Higiene pessoal	Higiene pessoal Lanche Higiene pessoal
		Regresso à escola	Higiene pessoal Lanche	Higiene pessoal Lanche	<sup>8</sup> Atividades de jogo espontâneo no exterior	<sup>8</sup> Atividades de jogo espontâneo no exterior
		Higiene Pessoal	Higiene pessoal	Higiene pessoal Lanche Higiene pessoal	<sup>8</sup> Atividades de jogo espontâneo no exterior	<sup>9</sup> Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala
			<sup>8</sup> Atividades de jogo espontâneo no	<sup>8</sup> Atividades de jogo	<sup>8</sup> Atividades de jogo	(introdução da

			<p>exterior</p> <p><sup>9</sup>Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala</p> <p>Tempo de Arrumação</p> <p>Higiene pessoal</p>	<p>espontâneo no exterior</p> <p><sup>13</sup>Atividade de registo da história “A que sabe a Lua” (MJ)</p> <p>Tempo de Arrumação</p> <p>Higiene pessoal</p>	<p>separação do lixo) (AC) e (MJ)</p> <p>Tempo de Arrumação</p> <p>Higiene pessoal</p>	<p>Tempo de Arrumação</p> <p>Higiene pessoal</p>
		<b>ALMOÇO</b>				
	<b>T A R D E</b>	<p><sup>1</sup>Acolhimento</p> <p><sup>5</sup>Exploração de um conto tradicional Polaco</p> <p><sup>6</sup>Preenchimento da tabela do comportamento</p> <p>Tempo de Arrumação</p> <p>Higiene pessoal</p> <p>Lanche</p> <p>Higiene pessoal</p>	<p><sup>1</sup>Acolhimento</p> <p><sup>10</sup>Atividade experimental “Cientista Bibi” (Como fazer chuva)</p> <p><sup>11</sup>Jogo com blocos lógicos: “A casa dos três porquinhos”</p> <p><sup>6</sup>Preenchimento da tabela do comportamento</p> <p>Tempo de</p>	<p><sup>1</sup>Acolhimento</p> <p><sup>14</sup>Dramatização do conto tradicional polaco (E)</p> <p><sup>15</sup>Atividade de culinária: confecção de gelatina de ananás e registo da mesma (criar tabela para registo) (MJ)</p> <p>Registo (AC)</p> <p><sup>6</sup>Preenchimento da tabela do</p>	<p><sup>1</sup>Acolhimento</p> <p><sup>18</sup>Exploração do capítulo “Família e amigos” do livro “Saúde na escola desenvolvimento de competências preventivas” do Ministério de Educação (E)</p> <p><sup>19</sup> Canção “Eu tenho um amigo” (AC) e (MJ)</p>	<p><sup>1</sup>Acolhimento</p> <p><sup>21</sup>Hora do conto (Atividade de articulação com o 1º ciclo)</p> <p><sup>22</sup>Preparação para a festa para o final de ano: escolha das personagens (E)</p> <p>Tempo de Arrumação</p>

			<p>Arrumação</p> <p>Higiene pessoal Lanche Higiene pessoal</p>	<p>comportamento</p> <p>Tempo de Arrumação</p> <p>Higiene pessoal Lanche Higiene pessoal</p>	<p><sup>6</sup>Preenchimento da tabela do comportamento</p> <p>Tempo de Arrumação</p> <p>Higiene pessoal Lanche Higiene pessoal</p>	<p><sup>23</sup>Arrumação dos trabalhos da semana nas pastas individuais das crianças</p> <p><sup>6</sup>Preenchimento da tabela do comportamento</p> <p><sup>24</sup>Projeto “Desenvolver percursos de aprendizagem matemática com tabelas e gráficos (Contagem e avaliação das pintas verde; amarela e vermelha da tabela de comportamento) (E)</p> <p>Higiene pessoal Lanche Higiene pessoal</p>

### Recursos Pedagógicos:

- **Gestão do Grupo:**
  - Individual:3, 6, 7, 23
  - Em grande grupo:1, 2, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 25
  
- **Gestão do Espaço:**
  - Área de acolhimento/ manta:1, 2, 3, 6, 10, 17, 18, 24
  - Mediateca:12, 14, 16, 19, 21, 22
  - Todas as áreas da sala:9, 23
  - Mesas de trabalho:7, 11, 13
  - Exterior:8, 20
  - Saídas da escola: 4
  - Cantina: 15
  
- **Gestão dos Materiais:**
  - 3: tabela das presenças e tabela de “O que queremos fazer?”
  - 5: conto tradicional da polónia
  - 6: tabela do comportamento
  - 7: folhas em branco
  - 10: bata de cientista; copo de água quente, prato, gelo
  - 11: blocos lógicos
  - 12: livro “A que sabe a lua” de Michael Grejniec, da Editora Kalandraka
  - 13: folhas em branco, lápis de cor, lápis de carvão, borracha, recortes de revistas/jornais, tesoura, cola, papel de cenário
  - 15: 0,5 l de água quente; 0,5 l de água fria; 2 pacotes de gelatina de ananás; colheres de pau; 25 recipientes
  - 16: instrumentos musicais
  - 17: ecoponto amarelo, azul, verde e vermelho; balde do lixo comum; garrafas de plástico; pacotes de leite; papéis;

- copos de iogurte; pedaços de plástico; cascas de fruta (da hora do lanche); pilhas; garrafas de vidro; etc.
- 18: livro: “Saúde na escola desenvolvimento de competências preventivas” do Ministério de Educação.
- 19: Computador, colunas, canção “Eu tenho um amigo”
- 23: capas pessoais das crianças
- 24: Tabela de comportamento do projeto “Desenvolver percursos de aprendizagem matemática com tabelas e gráficos

**Áreas de conteúdo e domínios predominantes:**

- **Área do conhecimento do mundo:**
  - **Localização no espaço e no tempo:** 5
  - **Conhecimento do ambiente natural e social:** 4, 10, 17
- **Área de expressão e comunicação**
  - **Expressões:**
    - **Domínio expressão musical:** 2, 16, 19
    - **Domínio expressão motora:** 20
    - **Domínio da expressão dramática:** 14
    - **Domínio Expressão Plástica:** 7, 13
    - **Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita:** 5, 12, 18,21
    - **Domínio da Matemática:**11,15,24
- **Área de formação pessoal e social:**
  - **Cooperação/ convivência democrática e cidadania:** 13

## ANEXO IV – EXEMPLAR DE REGISTO DIÁRIO DE NOTAS DE CAMPO – 13 DE MARÇO

Parte do dia	Notas	Observações
<p><b><u>15/03/2013</u></b></p> <p><b><u>Manhã</u></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acolhimento</li> <li>- Registo no quadro de presenças</li> <li>- Canção dos Bons Dias</li> <li>- Avaliação diária do dia anterior visto não ter sido possível a sua realização no dia anterior.</li> <li>- De seguida a Educadora refletiu com os meninos sobre as atividades feitas durante toda a semana. As crianças foram referindo as tarefas concretizadas para o jogo da caça aos ovos.</li> <li>- Após este enquadramento as estagiárias explicaram as regras do jogo respondendo a todas as questões das crianças.</li> <li>- Equipados com as suas orelhas de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não houve registo no quadro das atividades “O que queremos fazer hoje” uma vez que hoje, como foi o último dia antes das férias da Páscoa, realizou-se o jogo da caça aos ovos entre outros.</li> <li>- Foi explicado que existiam quatro setas de cores diferentes que indicavam o caminho a seguir para as diferentes estações. Sempre que terminasse a cor de uma</li> </ul>

<p><b><u>Tarde</u></b></p>	<p>coelho, a criança P. chamou os meninos para o comboio. Em grande grupo foram realizando a caça pelos diversos percursos previamente preparados pelas estagiárias. Concretizada a atividade as crianças dirigiram-se para o interior da escola buscar as suas mochilas para lanchar no refeitório.</p> <p>-Higiene pessoal</p> <p>- Lanche</p> <p>-Atividades de jogo espontâneo no exterior</p> <p>- As atividades de jogo espontâneo prolongaram-se depois do recreio e foram intercaladas com pequenos jogos tradicionais dirigidos pela Educadora.</p> <p>- Higiene pessoal</p> <p>-Almoço</p> <p>- Acolhimento</p> <p>- Espaço de diálogo sobre o almoço (Educadora questiona cada menino se almoçou tudo. Como existem apenas dois meninos que não almoçam na escola só a estes é que questiona o que almoçaram)</p>	<p>seta as crianças tinham chegado ao primeiro posto. Após encontrarem todos os ovos tinham de executar uma tarefa que se encontrava descrita num cartão afixado perto do local. Esse cartão tinha a cor das próximas setas a seguir. Depois da realização da tarefa as crianças partiam para outra estação.</p>
----------------------------	--	--

	<p>- Revisão do jogo do lixo</p> <p>- Jogo do silêncio “O Rei/Rainha do silêncio”</p> <p>-Avaliação do jogo da caça aos ovos feita pelas crianças.</p> <p>- Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala. Apenas duas crianças foram terminar a sua cesta de Páscoa.</p> <p>- Despedida para os meninos das 15h30. Todas as crianças levaram</p>	<p>- Durante o dia, sempre que as crianças iam deitar o lixo fora eram questionadas sobre qual o conteúdo correto. Algumas pediram ajuda porque não se lembravam. Contudo, esta ação reflete uma aprendizagem adquirida e, noutros casos, revela o interesse dos meninos em separar o lixo.</p> <p>- Todas referiram que gostaram muito do jogo e que queriam ter percorrido mais espaços. Contudo, foram percebendo que para isso era necessário que todos os meninos tivessem trazido os seus ovos e ainda mais alguns.</p> <p>Reflico que estes projetos, em que as crianças são envolvidas, são importantes pois estimulam a sua criatividade e capacidade de reflexão. As crianças ficam motivadas, empenhadas e referem sugestões para o seu desenvolvimento.</p>
--	--	---

	<p>para casa a sua cesta de Páscoa, um ovo cozido, dois ovinhos de chocolate e a prenda para o Pai.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Higiene pessoal</li><li>- Lanche para as crianças do prolongamento</li></ul>	
--	--	--

## ANEXOS V – EXEMPLAR DE REGISTO DIÁRIO DE NOTAS DE CAMPO – 15 DE MAIO

Parte do dia	Notas	Observações
<p><b><u>15/05/2013</u></b></p> <p><b><u>Manhã</u></b></p>	<p>Acolhimento</p> <p>Canção dos bons dias</p> <p>Registo no quadro “Eu hoje vim à escola”</p> <p>Exploração de uma história “Shifu o novo amigo do André” - readaptação do capítulo “Uma boa conversa” da história “A família Silva” do Ministério da Educação</p> <p>Exploração da escrita chinesa retratada na história</p> <p>Higiene pessoal</p> <p>Lanche</p> <p>Higiene pessoal</p> <p>Atividades de jogo espontâneo no exterior</p>	<p>- Atividade correu bem.</p> <p>- As crianças entusiasmaram-se com a designação de criança bilingue</p> <p>- Mostraram interesse em aprender as cores em chinês</p> <p>- Gostaram da visualização do site assim como da exploração da língua. Uma criança referiu “eu sei como se diz azul “lansé”</p>

<p><b><u>Tarde</u></b></p>	<p>Atividade de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala</p> <p>Tempo de arrumação</p> <p>Higiene pessoal</p> <p>Almoço</p> <p>Higiene pessoal</p> <p>Acolhimento</p> <p>Exploração de um jogo de segurança rodoviária – exploração do sinal de pista obrigatória para velocípedes e peões e da passadeira</p> <p>Tempo de Arrumação</p> <p>Registo no quadro de comportamento</p> <p>Exploração da lenga-lenga de despedida</p>	<p>- As crianças de cinco e seis anos realizaram um pequeno trabalho onde escreveram a palavra vermelho em chinês e depois desenharam, na mesma folha, um objeto natural e outro artificial. (Esta exploração esteve a ser realizada no dia anterior) Ambos tinham de ser vermelhos. Reflito que a atividade de jogo espontâneo teria sido melhor visto as crianças revelarem cansaço.</p> <p>- As crianças identificaram o sinal da passadeira e gostaram de explorar o jogo de segurança rodoviária com os dois sinais referidos. Referiam “podemos jogar outra vez?” Seguiram-se atividades de jogo espontâneo na sala</p>
----------------------------	--	---

	Higiene pessoal	
	Lanche	
	Higiene pessoal	



## ANEXO VI – EXEMPLAR DE PLANIFICAÇÃO – DE 15 A 19 DE ABRIL DE 2013

PLANIFICAÇÃO SEMANAL- DE 15 A 19 DE ABRIL DE 2013		
<p><b><u>Necessidades de desenvolvimento evidenciadas</u></b></p> <p>(A criança R. evidencia, em diálogo de grande grupo e individual, dificuldade em expressar as suas ideias. Não consegue produzir frases coerentes dizendo, por exemplo “colher” querendo dizer “Queria uma colher para comer o iogurte”)</p> <p><b>(Grupo de crianças de três e quatro anos)</b></p> <p><b>Área de expressão e comunicação – <u>Domínio de compreensão dos discursos orais e interação verbal</u></b></p> <p>- Clareza no discurso e na expressão de ideias</p>	<p><b>Instituição:</b> Escola Básica de Monte Aentino</p> <p><b>Sala:</b>3,4 e 5 anos</p>	<p><b>Equipa Educativa:</b></p> <p>Educadora: Carlota Paixão</p> <p>Assistentes Técnicas: M<sup>a</sup> da Luz e M<sup>a</sup> José</p> <p>Estagiárias: Ana Cristina Costa e M<sup>a</sup> João Leão</p>
<p><b>Objetivos de Desenvolvimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular o desenvolvimento da capacidade de reflexão;</li> <li>• Fomentar o desenvolvimento da capacidade de diálogo;</li> <li>• Promover o desenvolvimento da capacidade de produzir frases coerentes;</li> <li>• Estimular o desenvolvimento da capacidade de intervir na sua vez;</li> <li>• Estimular o desenvolvimento da capacidade de comunicar espontaneamente experiências vividas;</li> <li>• Fomentar o desenvolvimento da capacidade de escutar o outro;</li> <li>• Promover o desenvolvimento da capacidade de integrar novas palavras aprendidas no discurso;</li> <li>• Fomentar o desenvolvimento da capacidade de respeito pela opinião do outro;</li> <li>• Promover o desenvolvimento da capacidade de entreaajuda e de partilha;</li> <li>• Fomentar o desenvolvimento da capacidade de síntese de uma atividade ou momento vivenciado;</li> <li>• Promover o desenvolvimento da capacidade de utilização de diversos meios de expressão;</li> </ul>		

<p>(A criança M. evidencia dificuldade na comunicação em grande grupo. Esta semana festejou o aniversário da bisavó e apenas contou, espontaneamente e com entusiasmo, como tinha sido a festa à AC e MJ. Quando questionada para partilhar com o grande grupo não quis comunicar.</p> <p><b>(Grupo de crianças de três e quatro anos)</b>  <b>Área de expressão e comunicação – <u>Domínio de compreensão dos discursos orais e interação verbal</u></b>  <b>- Comunicação espontânea de experiências vivenciadas</b></p> <p>(A criança M. evidencia dificuldade em identificar e descrever objetos geométricos. A criança queria desenhar um quadro e, quando estava a tentar fazê-lo, questionou a AC</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar o desenvolvimento da capacidade de interpretação de uma história;</li> <li>• Promover o desenvolvimento da capacidade de criar objetos reais utilizando diversos materiais;</li> <li>• Fomentar o desenvolvimento da capacidade de desenvolvimento de identificação de figuras geométricas;</li> <li>• Promover o desenvolvimento da capacidade de descrever e referir objetos usando nomes de figuras geométricas.</li> </ul>				
	<b>PLANO DE AÇÃO</b>				
	<b>M A N H Ã</b>	<b>SEGUNDA-FEIRA</b>	<b>TERÇA-FEIRA</b>	<b>QUARTA-FEIRA</b>	<b>QUINTA-FEIRA</b>
	<sup>1</sup> Acolhimento	<sup>1</sup> Acolhimento	<sup>1</sup> Acolhimento	<sup>1</sup> Acolhimento	<sup>1</sup> Acolhimento
	<sup>2</sup> Canção dos bons dias	<sup>2</sup> Canção dos bons dias	<sup>2</sup> Canção dos bons dias	<sup>2</sup> Canção dos bons dias	<sup>2</sup> Canção dos bons dias
	<sup>3</sup> Registo no quadro “Eu hoje vim à escola”	<sup>3</sup> Registo no quadro “Eu hoje vim à escola”	<sup>3</sup> Registos nos quadros “Eu hoje vim à escola” e “O que vou fazer hoje”	<sup>3</sup> Registo no quadro “Eu hoje vim à escola”	<sup>3</sup> Registos nos quadros “Eu hoje vim à escola” e “O que vou fazer hoje”
	<sup>4</sup> Planificação da semana de trabalho com as crianças (EC)	<sup>11</sup> Atividade experimental: Cientista Bibi “O que faz encher os balões?” (EC)	<sup>15</sup> Exploração de um jogo do domínio da Matemática	<sup>19</sup> Atividade de educação ambiental: transplantação de catos para o canteiro do jardim (MJ)	<sup>23</sup> Sessão de expressão motora: “Danças e cantares” (AC)
	<sup>5</sup> Exploração de um jogo	Higiene pessoal Lanche	“Canção das figuras	Higiene pessoal	Higiene pessoal

<p>sobre a forma desta figura geométrica.  <b>(Grupo de crianças de cinco anos)</b>  <b>Área de expressão e comunicação – Domínio da matemática</b>  <b>- Identificação de figuras geométricas como</b></p> <p>(As crianças S. e D. evidenciam dificuldades em aguardar pela sua vez para transmitir uma ideia.  Em diálogo de grande grupo é evidente a dificuldade em esperar que outro colega termine de falar para tomar a palavra.  A criança D., durante elaboração da lengalenga, não conseguiu esperar pela sua vez para intervir referindo que queria relatar outro exemplo de lengalenga que conhecia enquanto os colegas estavam a intervir)</p> <p><b>(Grupo de crianças de cinco</b></p>	<p>tradicional do Egito (EC)</p> <p>Higiene pessoal Lanche</p> <p>Higiene pessoal</p> <p><sup>27</sup>Atividades de jogo espontâneo no exterior</p> <p><sup>6</sup>Visualização do filme “Era uma vez o corpo humano: O esqueleto”(EC )</p> <p>Tempo de arrumação</p>	<p>Higiene pessoal <sup>27</sup>Atividades de jogo espontâneo no exterior</p> <p><sup>12</sup>Registo gráfico individual da atividade experimental “O que faz encher os balões?” (EC)</p> <p>Tempo de arrumação</p>	<p>geométricas” (AC)</p> <p>Higiene pessoal</p> <p>Lanche</p> <p>Higiene pessoal</p> <p><sup>27</sup>Atividades de jogo espontâneo no exterior</p> <p><sup>27</sup>Atividades de jogo espontâneo no exterior</p> <p><sup>16</sup>Atividade de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala</p> <p>Tempo de arrumação</p>	<p>Lanche</p> <p>Higiene pessoal</p> <p><sup>27</sup>Atividades de jogo espontâneo no exterior</p> <p><sup>20</sup>Atividade de expressão plástica: conclusão da construção da pirâmide iniciada na semana anterior (MJ)</p> <p>Tempo de arrumação</p>	<p>Lanche</p> <p>Higiene pessoal</p> <p><sup>27</sup>Atividades de jogo espontâneo no exterior</p> <p><sup>26</sup>Conclusão de trabalhos e arrumação dos mesmos</p> <p><sup>16</sup>Atividade de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala</p> <p>Tempo de arrumação</p>
	<b>HIGIENE PESSOAL ALMOÇO</b>				

		HIGIENE PESSOAL				
<b>anos)</b> <b>Área de formação pessoal e social -</b> <b><u>Domínio de Cooperação</u></b> - Respeito pelas regras de diálogo oral - Respeito pela intervenção dos colegas  <b><u>Interesses evidenciados</u></b> (A criança D. e M. evidenciaram interesse, após exploração e conhecimento do Egito, em saber mais acerca dos desertos. Várias vezes referiram termos para identificar o deserto como “areia” ou “areia movediça” e questionaram sobre o que lá existia) <b>(Grupo de crianças de cinco e quatro anos)</b> <b>Área de formação pessoal e social</b> <b><u>Domínio de independência/autonomia</u></b> -Interesse e gosto em aprender novos saberes -Formulação de questões sobre	<b>T</b> <b>A</b> <b>R</b> <b>D</b> <b>E</b>	<sup>1</sup> Acolhimento	<sup>1</sup> Acolhimento	<sup>1</sup> Acolhimento	<sup>1</sup> Acolhimento	<sup>1</sup> Acolhimento
		<sup>7</sup> Registo, em grande grupo, do filme visionado no quadro preto em giz (EC)  <sup>8</sup> Exploração e ensaio para a festa de final de ano (EC)  Tempo de Arrumação  <sup>9</sup> Registo no quadro de comportamento  <sup>10</sup> Lenga-lenga de despedida  Higiene pessoal	<sup>13</sup> Exploração do capítulo “Os desertos” do livro “A natureza, respostas às perguntas das crianças de Émilie Beaumont  <sup>14</sup> Atividade de expressão plástica: construção de um deserto com areia  Tempo de Arrumação  <sup>9</sup> Registo no quadro de comportamento	<sup>17</sup> Exploração de um jogo “A direita e a esquerda (AC)  <sup>18</sup> Atividade de expressão plástica: decoração individual, com leguminosas secas e cereais, de figuras geométricas (quadro, círculo, retângulo e triângulo) (AC)  <sup>16</sup> Atividade de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala  Tempo de Arrumação	<sup>21</sup> Atividade de expressão plástica: Elaboração e pintura da bandeira do Egito (MJ)  <sup>22</sup> Atividade de expressão plástica: construção de um catavento (MJ)  Tempo de Arrumação  <sup>9</sup> Registo no quadro de comportamento  <sup>10</sup> Lenga-lenga de despedida  Higiene pessoal  Lanche	<sup>24</sup> Exploração da história “Tobias do lado de lá do arco-íris” de Manuela Bacelar (AC)  Tempo de Arrumação  <sup>9</sup> Registo no quadro de comportamento  <sup>25</sup> Projeto “Desenvolver percursos de aprendizagem matemática com tabelas e gráficos (Contagem e avaliação das pintas verdes; amarelas e

<p>conceitos trabalhados</p> <p><b><u>Resultados de aprendizagem evidenciados</u></b></p> <p>(As crianças G., S., R., J. M. P. evidenciaram saber distinguir a mão direita da mão esquerda. Durante a semana esta dificuldade foi trabalhada. A G. questionou a AC E MJ, de forma espontânea, perguntando “sabes qual é a mão direita?” e rapidamente deu a resposta mostrando a respetiva mão.</p> <p><b>(Grupo de crianças de cinco anos)</b></p> <p><b>Área de expressão e comunicação</b></p> <p><b><u>Domínio expressão motora</u></b></p> <p><b><u>Subdomínio perícia e manipulação</u></b></p> <p>-Distinção entre a mão esquerda e a mão direita</p> <p>(As crianças G. S. R. J. P. M. evidenciaram capacidade de</p>	<p>Lanche</p> <p>Higiene pessoal</p>	<p><sup>10</sup>Lenga-lenga de despedida</p> <p>Higiene pessoal</p> <p>Lanche</p> <p>Higiene pessoal</p>	<p><sup>9</sup>Registo no quadro de comportamento</p> <p><sup>10</sup>Lenga-lenga de despedida</p> <p>Higiene pessoal</p> <p>Lanche</p> <p>Higiene pessoal</p>	<p>Higiene pessoal</p>	<p>vermelhas da tabela de comportamento ) (AC)</p> <p><sup>10</sup>Lenga-lenga de despedida</p> <p>Higiene pessoal</p> <p>Lanche</p> <p>Higiene pessoal</p>
---	--------------------------------------	--	--	------------------------	---

<p>entreaduda. A criança J. ajudou a M. a realizar um desenho)  <b>(Grupo de crianças de cinco anos)</b>  <b>Área de Formação Pessoal e Social -</b>  <u><b>Domínio de Cooperação</b></u>          -Capacidade de entreaduda e respeito pelo outro</p>						
--	--	--	--	--	--	--

**Áreas de conteúdo e domínios predominantes:**

- **Área do conhecimento do mundo:**
  - **Domínio de localização no espaço e no tempo:**3
  - **Domínio de conhecimento do ambiente natural e social:**6, 11,19
- **Área de expressão e comunicação**
  - **Expressões:**
    - **Domínio expressão musical:**2, 23
    - **Domínio expressão motora:**5, 8,17,23
    - **Domínio Expressão Plástica:**7,12,14,18,20,21, 22
    - **Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita:**4,7, 9, 10,13, 24
    - **Domínio da Matemática:**3,9, 15, 18
- **Área de formação pessoal e social:**
  - **Domínio de cooperação/ convivência democrática e cidadania:**14,19,20,21

**Recursos Pedagógicos:**

- **Gestão do Grupo:**

- **Individual:**3, 7,9, 12, 18,25,26
- **Em grande grupo:**1,2, 4,5, 6,7, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 16,17, 19, 20, 21, 22, 23, 24

- **Gestão do Espaço:**

- **Área de acolhimento/ manta:**1,2, 4, 7, 9, 10, 11, 13,15,17,24
- **Todas as áreas da sala:**3,7,16, 20,25
- **Mesas de trabalho:**12,18,22,26
- **Exterior:**14, 19, 21,27
- **Sala Multimédia:** 6, 8,23

- **Gestão dos Materiais:**

- 3: Quadro das presenças “Eu hoje vim à escola” e quadro de “O que queremos fazer?”
- 5: Jogo do Egito
- 6: Computador, projetor, colunas e filme “Era uma vez o corpo humano: O Esqueleto”
- 7: Quadro preto e vários tipos de giz
- 8: Computador, colunas e vídeo “Eu quero paz”
- 9: Quadro do comportamento
- 1: Balão, garrafa de plástico, bicarbonato de sódio, vinagre
- 12: folhas brancas, lápis de carvão e de cor
- 13: Livro “A natureza, respostas às perguntas das crianças” de Émilie Beaumont
- 14: caixas, areia
- 15: giz e figuras geométricas: quadro, círculo, retângulo e triângulo
- 16: Materiais das diversas áreas da sala
- 18: feijões, grão de bico, feijão verde e diferentes tipos de massa
- 19: Catos, terra, vasos e pás
- 20: tintas, pincéis
- 21: tecido branco, tintas e pincéis
- 22: Folhas de papel colorido, palhas, lápis de cor, pionés

- 23: computador, colunas, músicas e vídeo “Eu quero paz”
- 24: Livro “Tobias do lado de lá do arco-íris” de Manuela Bacelar
- 25: Tabela de comportamento do projeto “Desenvolver percursos de aprendizagem matemática com tabelas e gráficos”
- 26: Trabalhos e capas individuais de cada criança

**Responsável pela dinamização das Atividades:**

- **Ana Cristina Costa:** AC
- **Maria João Leão:** MJ
- **Educadora Carlota:** EC

## ANEXOS VII – EXEMPLAR DE PLANIFICAÇÃO – DE 6 A 10 DE Maio DE 2013

PLANIFICAÇÃO SEMANAL DE 06 A 10 DE MAIO		
<b>Instituição:</b> Escola Básica de Monte Aventino <b>Sala:</b> 3, 4 e 5 anos	<b>Equipa Educativa</b> <b>Educadora:</b> Carlota Paixão <b>Assistentes Técnicas:</b> M <sup>a</sup> da Luz e M <sup>a</sup> José <b>Estagiárias:</b> Ana Cristina Costa e M <sup>a</sup> João Leão	
<p><b><u>Necessidades de desenvolvimento evidenciadas:</u></b></p> <p><b>Área de formação pessoal e social</b>  <b>- Domínio da independência/autonomia</b>                      - Atenção, esforço e dedicação na realização das atividades - As crianças R. G., de quatro anos, evidenciam dificuldades em prestar atenção durante a realização de tarefas. Na exploração do jogo “As Profissões” as crianças não conseguiram responder à questão sobre que ofícios já tinham sido abordados, porque estavam distraídos, dizendo “não sei” ou olhando para o lado.</p> <p><b>Área de formação pessoal e social</b>  <b>- Domínio de identidade/auto-estima</b>                      - Identificação das suas capacidades e dificuldades sendo capaz de superar os obstáculos sem medo - A criança M., de cinco anos, evidencia insegurança na expressão de ideias em</p>	<p><b><u>Interesses evidenciados:</u></b></p> <p><b>Área do conhecimento do mundo</b>  <b>- Domínio Dinamismo das inter-relações Natural-Social</b>  <b><u>Interesses evidenciados</u></b>                      -Conhecimento de outros povos e culturas respeitando as suas características – Durante a escolha dos Países, a serem representados na festa de final do ano, uma criança referiu “podíamos trabalhar a china”.</p> <p><b>Área de expressão e comunicação</b></p>	<p><b><u>Resultados de aprendizagem evidenciados:</u></b></p> <p><b>Área de formação pessoal e social</b>  <b>-Domínio de Cooperação</b>                      -Capacidade de entreaajuda – Durante a realização de um registo gráfico de uma história a criança M. disse “não sei como desenhar um elefante” logo de seguida a criança J. disse “eu acho que pode ser assim” e explicou-lhe.</p> <p><b>Área do conhecimento do mundo</b>  <b>- Domínio do conhecimento do</b></p>

<p>diálogo de pequeno e grande grupo. Quando realizou o seu registo no quadro do comportamento referiu “mereço amarelo” não conseguindo explicar de imediato o porquê da sua decisão revelando-se bastante insegura.</p> <p><b>Área de formação pessoal e social</b>  <u>- Identidade/Auto-Estima</u>  - Clareza e confiança na expressão de emoções e sentimentos - A criança M., de quatro anos, evidencia dificuldade na comunicação de emoções ao grande grupo. Na sexta-feira referiu de forma entusiasta, apenas à estagiária AC que, nesse dia, chegavam uns amigos dos Pais da Irlanda não conseguindo partilhar o seu sentimento de alegria com os colegas.</p> <p><b>Área de expressão e comunicação</b>  <u>- Domínio de compreensão dos discursos orais e interação verbal</u>  - Comunicação de informação através de frases coerentes - A criança R., de quatro anos, evidencia, em diálogo de grande grupo e individual, dificuldade em expressar as suas ideias e pronunciar frases coerentes dizendo “presença” querendo dizer “quando posso ir registar a minha presença”.</p> <p><b>Área de formação pessoal e social</b>  <u>- Domínio Cooperação</u>  - Transmissão de uma ideia, na sua vez, dando oportunidade aos colegas de intervirem - As crianças M. S. D. evidenciam dificuldades em esperar pela sua vez para transmitir uma</p>	<p><u>- Domínio da expressão dramática</u>  <u>- Subdomínio de experimentação e criação/fruição e análise</u>  - Dramatização de uma história recorrendo à utilização e exploração de sombras - Durante a sessão de leitura, no âmbito do projeto Bibliocarro, todas as crianças evidenciaram fascínio e interesse pelo teatro de sombras realizado sobre a história “Égua branca” de Eugénio de Andrade. Durante a leitura foi notória atenção demonstrada nas figuras. No fim todo o grupo quis manipular as sombras colocando-se por detrás do papel a realizar pequenas histórias. As crianças evidenciavam satisfação e alegria verbalizando expressões como “que bonito”.</p> <p><b>Área do conhecimento do mundo</b></p>	<p><u>ambiente social e natural</u>  - Conhecimento e identificação de profissões no meio local – Durante o diálogo sobre as profissões após a questão feita sobre o conhecimento de pessoas que desempenhavam alguma profissão trabalhada a criança M. disse “conheço o Manuel, vou lá cortar o cabelo” e logo de seguida a criança M. referiu “eu também vou lá”.</p> <p><b>Área de formação pessoal e social</b>  <u>- Domínio de cooperação</u>  -Capacidade de avaliar o comportamentos e ações dos colegas – Durante o lanche da manhã a criança M. deu uma bolacha à criança I. porque esta só ia beber leite. De seguida a criança I. disse “a M. foi minha amiga porque me deu uma bolacha, isto é ser amigo”.</p> <p>- Capacidade de auto-avaliar o seu comportamento e ações –</p>
--	---	---

<p>ideia. Durante o diálogo sobre as diversas profissões que conheciam a criança D., enquanto a criança T. estava a falar, referia sem parar “eu sei, eu sei, eu sei” não sendo capaz de ouvir o colega e esperar pela sua vez.</p> <p><b>Área do conhecimento do mundo</b>  <b>- Domínio de localização do espaço e no tempo</b>  - Identificação de sequências presentes em momentos da rotina diária – A criança M. evidencia dificuldade em identificar algumas sequências da rotina diária elaborando questões como “já lanchamos?” ou “hoje não vamos lanchar?”.</p>	<p><b>- Domínio do conhecimento do ambiente social e natural</b>  - Realização de um piquenique  – Durante a partilha de experiências sobre o que tinham feito no feriado, a criança M. referiu que tinha feito um piquenique. Questionados sobre se também gostavam de realizar um as crianças disseram com entusiasmo “sim” e foram referindo o que era necessário levar “sandes, batatas fritas, sumo”.</p>	<p>Na exploração do jogo “As profissões”, realizado no exterior, uma senhora questionou as estagiárias se sabiam onde ficava a Sociedade Protetora dos Animais. Prontamente a M.J. Foi explicar onde se situava e a criança G. disse “estamos a ser amigos da senhora porque estamos a indicar-lhe um caminho que ela não sabe”.</p>
--	--	--

- Objetivos de Desenvolvimento:**
- Estimular o desenvolvimento da capacidade de conceder oportunidade aos colegas de intervirem nos diálogos;
  - Promover o desenvolvimento da capacidade de respeito por outros povos e culturas;
  - Promover o desenvolvimento da capacidade de reflexão;
  - Promover o desenvolvimento da capacidade de produzir frases coerentes ao nível semântico;
  - Promover o desenvolvimento da capacidade de identificar diferentes sequências da rotina diária;
  - Estimular o desenvolvimento da capacidade de partilhar e comunicar experiências vividas.

<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>
	<sup>1</sup> Acolhimento	<sup>1</sup> Acolhimento	<sup>1</sup> Acolhimento	<sup>1</sup> Acolhimento	<sup>1</sup> Acolhimento
	<sup>2</sup> Canção dos bons dias	<sup>2</sup> Canção dos bons dias	<sup>2</sup> Canção dos bons dias	<sup>2</sup> Canção dos	<sup>2</sup> Canção dos bons dias

<p><b>M A N H Ã</b></p>	<p><sup>3</sup>Registo no quadro “Eu hoje vim à escola”</p> <p><sup>4</sup>Visita a Serralves “Os Bichos” do projeto Porto Criança</p>	<p><sup>3</sup>Registo no quadro “Eu hoje vim à escola”</p> <p><sup>12</sup>Atividade de expressão plástica: elaboração de um teatro de fantoches da história “Maricota e Traquinota” de Lígia Nogueira</p> <p>Higiene pessoal</p> <p>Lanche</p> <p>Higiene pessoal</p> <p><sup>27</sup>Atividades de jogo espontâneo no exterior</p> <p><sup>12</sup>Continuação da elaboração do teatro de fantoches</p> <p>Tempo de arrumação</p>	<p><sup>3</sup>Registo no quadro “Eu hoje vim à escola”</p> <p><sup>15</sup>Elaboração de uma teia conceptual com as crianças sobre a exploração do País China</p> <p>Higiene pessoal</p> <p>Lanche</p> <p>Higiene pessoal</p> <p><sup>27</sup>Atividades de jogo espontâneo no exterior</p> <p><sup>16</sup>Exploração de um jogo típico da China “O Micado”</p> <p>Tempo de arrumação</p>	<p>bons dias</p> <p><sup>3</sup>Registo no quadro “Eu hoje vim à escola”</p> <p><sup>19</sup>“O mundo oriental e o país dos dragões” - Exploração do país China</p> <p>Higiene pessoal</p> <p>Lanche</p> <p>Higiene pessoal</p> <p><sup>27</sup>Atividades de jogo espontâneo no exterior</p> <p><sup>9</sup>Atividade de jogo espontâneo nas diferentes áreas</p>	<p><sup>3</sup>Registo no quadro “Eu hoje vim à escola”</p> <p><sup>23</sup>Exploração de uma história “Shifu o novo amigo do André” - readaptação do capítulo “Uma boa conversa” da história “A família Silva” do Ministério da Educação</p> <p><sup>26</sup>Exploração da escrita chinesa retratada na história</p> <p>Higiene pessoal</p> <p>Lanche</p> <p>Higiene pessoal</p> <p><sup>27</sup>Atividades de jogo espontâneo no exterior</p> <p><sup>9</sup>Atividade de jogo espontâneo nas</p>
---	--	--	---	--	---

				da sala	diferentes áreas da sala
				Tempo de arrumação	Tempo de arrumação
<b>HIGIENE PESSOAL ALMOÇO HIGIENE PESSOAL</b>					
<b>T A R D E</b>	<sup>1</sup> Acolhimento	<sup>1</sup> Acolhimento	<sup>1</sup> Acolhimento	<sup>1</sup> Acolhimento	<sup>1</sup> Acolhimento
	<sup>5</sup> Planificação da semana de trabalho com as crianças	<sup>14</sup> Dramatização da história “Maricota e Traquinota” utilizando os fantoches elaborados	<sup>17</sup> Exploração do número de elementos, da formação de conjuntos e da noção de elemento pertencente ou não pertencente sobre as peças do jogo “O Micado”	<sup>21</sup> Registo gráfico individual sobre a exploração realizada do País China	<sup>24</sup> Exploração de um jogo de segurança rodoviária – exploração do sinal de pista obrigatória para velocípedes e peões e da passadeira
	<sup>6</sup> Dramatização e apresentação do teatro de sombras elaborado aos alunos do 1ºCEB da história “A Ondina”	<sup>7</sup> Ensaio para a festa de final de ano	<sup>18</sup> Registo gráfico individual da exploração realizada do jogo “O Micado”	<sup>22</sup> Atividade de expressão plástica “A dança do dragão” – elaboração de um dragão	<sup>7</sup> Ensaio para a festa de final de ano
	<sup>7</sup> Ensaio para a festa de final de ano	Tempo de arrumação	Tempo de arrumação	Tempo de arrumação	Tempo de Arrumação
	<sup>8</sup> Introdução do gráfico de barras relativo ao projeto “Desenvolver percursos de aprendizagem matemática com tabelas e gráficos” (grupo de crianças de 5 e 6 anos)	<sup>10</sup> Registo no quadro de comportamento	<sup>10</sup> Registo no quadro de comportamento	<sup>10</sup> Registo no quadro de	<sup>10</sup> Registo no quadro de comportamento
			<sup>11</sup> Exploração da lenga-		<sup>25</sup> Projeto

	<p><sup>9</sup>Atividade de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala (grupo de crianças de 3 e 4 anos)</p> <p>Tempo de arrumação</p> <p><sup>10</sup>Registo no quadro de comportamento</p> <p><sup>11</sup>Exploração da lenga-lenga de despedida de despedida</p> <p>Higiene pessoal</p> <p>Lanche</p> <p>Higiene pessoal</p>	<p><sup>11</sup>Exploração da lenga-lenga de despedida de despedida</p> <p>Higiene pessoal</p> <p>Lanche</p> <p>Higiene pessoal</p>	<p>lengade despedida de despedida</p> <p>Higiene pessoal</p> <p>Lanche</p> <p>Higiene pessoal</p>	<p>comportamento</p> <p><sup>11</sup>Exploração da lenga-lenga de despedida de despedida</p> <p>Higiene pessoal</p> <p>Lanche</p> <p>Higiene pessoal</p>	<p>“Desenvolver percursos de aprendizagem de matemática com tabelas e gráficos” (Contagem e avaliação das pintas verdes; amarelas e vermelhas da tabela de comportamento)</p> <p><sup>11</sup>Exploração da lenga-lenga de despedida</p> <p>Higiene pessoal</p> <p>Lanche</p> <p>Higiene pessoal</p>
--	---	---	---	--	--

## **ANEXOS VIII – EXEMPLO DE REFLEXÃO INDIVIDUAL – DE 8 DE MARÇO DE 2013**

Esta reflexão surge no âmbito da prática pedagógica supervisionada na educação de infância. No último dia da semana de quatro a oito de Março as crianças do jardim de infância de Monte Aventino iniciaram um projeto de um dia que consistiu na criação de um jogo de Páscoa.

Esta ideia surgiu a partir de um pequeno trabalho proposto às crianças que tinha como objetivo o recolhimento de jogos de Páscoa que os Pais ou Avós realizavam quando eram mais novos para posterior desenvolvimento.

No diálogo da manhã foi perceptível que a maioria das crianças se tinha esquecido do combinado, apenas um menino referiu que a mãe realizava uma caça aos ovos. Então, a Educadora refletiu com as crianças que este jogo sugerido necessitava de muitos materiais que não eram passíveis serem construídos apenas num dia. Todos concordaram e decidiram que na semana seguinte se iriam preparar para a sua elaboração. De seguida, a Educadora questionou os meninos sobre o que poderia ser feito de tarde visto não existir mais nenhum jogo possível de ser realizado. Rapidamente várias ideias começaram a surgir e uma criança referiu que podiam todos juntos criar um jogo. Esta ideia foi bem aceite por todos e, rapidamente, o empenho nesta criação foi geral.

Uns começaram a sugerir que um grupo de crianças podia ser os coelhos e outros os lobos. Os coelhos iam à procura de comida e os lobos tentavam apanhá-los. Entretanto todos refletiram que tipos de comida podiam ir buscar os coelhos. Como o grupo tinha elaborado um registo, em forma de boneco, sobre a alimentação saudável denominado “Vitaminas” as crianças começaram a enumerar vários alimentos que lhe pertenciam.

Seguidamente, a Educadora sugeriu que podiam esconder comida saudável e não saudável embrulhar em papel e colocar num cesto. Em cada ronda cada

coelhinho iria tirar um papel, no final, todos tinham de identificar o tipo de alimento que lhes tinha saído interpretando se pertencia ao grupo de comida saudável ou não saudável. As crianças gostaram da ideia e em conjunto refletiram que podiam mascarar-se de coelhinhos. Posto isto, a Educadora referiu que depois da sessão de expressão motora podiam elaborar umas orelhas de coelho para colocarem durante o jogo da tarde.

Reflico que esta atividade se tornou num projeto de um dia uma vez que toda a restante manhã se orientou no sentido da realização desta atividade. Foram elaboradas as orelhas de coelho e os envelopes que continham alimentados recortados de revistas e jornais. De tarde realizou-se o jogo e todas as crianças foram coelhinhos para poderem usar as orelhas.

Após a sua realização as crianças, em conjunto, avaliaram a atividade e todas referiram que gostaram muito. O entusiasmo e satisfação destas eram notórios.

Posteriormente, a criança D. referiu novamente que para a próxima podiam realizar a caça aos ovos. A Educadora prontamente referiu que a atividade se iria concretizar na semana seguinte.

Na planificação semanal a equipa educativa planeou um conjunto de atividades orientadas para a realização do jogo “ A caça aos ovos”. Assim, na semana de onze a quinze de março, instituiu-se um projeto semanal orientado para a preparação deste jogo. As crianças aprenderam duas músicas, uma relacionada com a Páscoa, “Coelhinho da Páscoa”, e outra com a primavera, “O Passarinho”, importantes para a realização do jogo, uma vez que só passavam para a próxima estação se cumprissem a tarefa de cantar as canções; exploraram a confeção de ovos cozidos e realizaram a sua decoração e elaboraram cestas de Páscoa para colocarem o respetivo ovo. A envolvência das crianças foi total e, mais uma vez, a sua satisfação era notória.

Estes dois relatos constatarem que a metodologia de projetos é importante para o desenvolvimento de competências nas crianças. Durante a realização dos projetos, estas demonstram um grande envolvimento nas ações refletindo o que pretendiam. Para além disso foram estimuladas a criar as

suas próprias soluções, a respeitar a opinião do outro e a lidar com algumas frustrações. Para além disto as crianças entusiasma-se e sentem-se autores do seu trabalho podendo encarar assim o processo de ensino e aprendizagem como um desafio. “As crianças adquirem saberes porque aprendem nova informação sobre objetos e pessoas, novos conceitos, novos significados, alargam os seus horizontes culturais e humanos, adquirem uma compreensão mais personalizada, estabelecem relações de causa efeito, relações de parte todo (...)” (Vasconcelos, 1998, p.153).

Para que esta metodologia se concretize é necessário que o Educador esteja atento aos pormenores individuais de cada criança bem como aos interesses demonstrados com vista ao seu desenvolvimento. É necessária a construção de um caminho sustentado que inclua o diálogo e a comunicação com as crianças e pesquisa para que haja uma “articulação entre diferentes áreas e domínios do saber” (DEB/ME, 1998, p.99).

No caso concreto destas duas situações foram envolvidas várias áreas e domínios no decorrer das atividades como sendo a área de expressão e comunicação com o domínio da expressão plástica, expressão musical, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e a área de formação pessoal e social mundo com o domínio de cooperação e convivência democrática/cidadania.

Reflico que este trabalho foi possível porque a Educadora escutou as propostas das crianças e esteve atenta não as desvalorizando estimulando a reflexão da criança acerca das suas sugestões.

Os projetos podem assim ser apenas diários, semanais ou até mesmo prolongar-se ao longo do ano letivo. É importante a estimulação da capacidade reflexiva da criança, da tomada de decisões e da sua progressiva autonomia.

Considero que esta foi uma aprendizagem bastante significativa para a formação do meu perfil profissional. Na formação inicial já tinha sido debatido a importância da metodologia de projetos contudo, constatar o seu sucesso na prática permite a construção de uma perceção mais clara e concreta das

competências que podem ser desenvolvidas pela criança. Neste sentido, a aprendizagem é construída pela própria fomentando-se o gosto pela descoberta de novos saberes.

Apesar de este trabalho implicar uma postura atenta e perspicaz da parte do Educador reflito que esta metodologia deve ser valorizada e adotada.

### **Referências Bibliográficas**

DEB/ME. (1998). *Qualidade de Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Vasconcelos, T. (1998) Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa. In projecto *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, DEB.

## ANEXOS IX – EXEMPLAR DE NARRATIVA COLABORATIVA – DE 27 DE FEVEREIRO DE 2013

**Episódio Observado:** Exploração da história “A que sabe a lua” de Michael Grejniec

**Data:** 27 de fevereiro de 2013

<b>Comentário da Educadora Cooperante Educadora Carlota Paixão</b>	<b>Comentário da Observadora Maria João Leão</b>	<b>Comentário da Observada Ana Cristina Neves Costa</b>
<p>Um bom contador de histórias tem que saber adaptar-se ao público. Esse ajuste é feito ao vivo, de uma forma rápida e quase impercetível.</p> <p>Se o grupo se distrai, há que mudar o relato, abreviando o enredo, introduzindo novas peripécias, criando suspense. Se o grupo se mostra fascinado, vale a pena prolongar o efeito e ir adiando o desfecho. A forma escolhida de contar a história foi lê-la e mostrando as imagens à medida que elas surgiam o que contribuiu para uma maior interação. Gostei de uma maneira geral do seu desempenho e do esforço demonstrado sendo público-alvo bastante heterogéneo.</p>	<p>Tendo como ponto de partida o tema que o grupo se encontrava a trabalhar e valorizando a importância educativa de ouvir ler e ouvir contar histórias, eu e a minha colega selecionamos um livro para melhor explorar junto das crianças o conceito de interajuda. Assim, o livro escolhido foi “A que sabe a lua” da autoria de Michael Grejniec. Toda a atividade foi pensada de forma a incentivar o trabalho e a interajuda entre o grupo.</p> <p>A atividade foi dinamizada pela estagiária Ana Cristina Neves Costa e iniciou-se por uma pequena conversa sobre a ajuda (o que é a ajuda? Como podemos ajudar os outros?).</p>	<p>A atividade pedagógica relatada, leitura e exploração da história, “A que sabe a lua” de Michael Grejniec, foi a primeira intervenção que desenvolvi na prática pedagógica supervisionada na Educação de Infância.</p> <p>Inicialmente optei pela estratégia de explorar a capa e contra-capa do livro. Esta ação, trabalhada na formação inicial, cria nas crianças partilha de sentimentos e expressão de ideias, sendo, por este motivo, incluída. Rapidamente o grupo se entusiasmou e sugeriu vários episódios que podiam vir a ser narrados transparecendo a vontade entusiasta em ouvir a história. Neste caso particular,</p>

<p>Achei interessante a maneira que utilizou para verificar se as crianças interiorizaram a mensagem da história.</p>	<p>Posteriormente a estagiária explorou com as crianças a capa, a contra-capas e o título do livro (que imagens tem? O que será que vai acontecer?). Seguiu-se a leitura do livro e no final uma análise da história, valorizando a ajuda entre os animais presentes na história.</p> <p>A estagiária Ana Cristina utilizou uma abordagem bastante tradicional, colocando o grupo em círculo e voltando o livro para o grupo e contando ao mesmo tempo a história. Contudo esta estratégia causou alguma agitação nas crianças porque todas queriam ver e explorar as imagens de perto, levantando-se dos seus lugares e indo para junto do livro. Todavia a estagiária apercebendo-se da situação e seguindo o conselho da educadora cooperante, mudou de estratégia rapidamente, demonstrando desde a primeira semana de intervenção no estágio capacidade de reflexão na ação. Deste modo, em vez de ter o livro voltado para o grupo, contava a história de cada par de páginas antes de mostrar as imagens. Deste modo pôde aproveitar melhor a intervenção das crianças no que toca à interpretação das imagens e</p>	<p>como o título está construído sob a forma de questão, foi notório o desejo de querer saber a que sabia a lua. Após todas as ideias terem sido partilhadas e de todos estarem calmos e sentados sob forma de círculo a leitura foi iniciada.</p> <p>Durante leitura e exploração da história optei por direcionar o livro para as crianças, ou seja, elas observaram as imagens à medida que a leitura ia sendo efetuada. Na reflexão antes da ação, considerando as reflexões das observações diárias das crianças, constatei que estava perante um grupo atento e calmo. Neste sentido, ponderei que esta estratégia, igualmente trabalhada na formação inicial, poderia ser bem conseguida.</p> <p>Contudo ao longo da leitura fui percebendo que as crianças estavam a ficar inquietas, com esta escolha. Penso que esta atitude se revelou não porque não vissem as imagens mas sim porque a atenção a elas prestada os distraiu da escutada do texto.</p> <p>Considero, refletindo pós-ação, que se tivesse continuado com esta estratégia devia ter iniciado um diálogo com as crianças que incluísse primeiramente a</p>
---	---	--

	<p>expectativas criadas por estas para o próximo par de páginas. Esta estratégia funcionou muito bem para o grupo uma vez que são bons ouvintes de histórias, estando sempre prontos para uma nova história.</p> <p>Quanto à forma como a história foi contada penso que poderia ter sido de uma forma mais entusiasta por parte da Ana Cristina, ou seja, deveria entoar mais e fazer mais variações quer a nível sonoro, quer a nível expressivo, tornando assim a atividade mais real e chegando assim melhor às crianças.</p> <p>Em suma, apesar da sessão de leitura junto das crianças ter corrido positivamente, penso que a colega demonstra ter capacidade de lidar com um grupo tão heterogéneo como é o nosso mas que poderá melhorar a sua capacidade de contar histórias. Importa ainda salvaguardar o facto de que esta foi a primeira atividade desenvolvida pela estagiária individualmente, o que poderá ter comprometido a sua intervenção.</p>	<p>exploração das imagens e posteriormente a leitura do texto. Assim, talvez estas prestassem mais atenção ao texto lido com o intuito de verificar se a sua interpretação se aproximava do que estava narrado.</p> <p>Ao observar que o grupo não estava totalmente atento, a Educadora sugeriu que a leitura continuasse de outra forma, primeiro com a leitura do texto e só depois com a visualização das imagens. Rapidamente consenti a sugestão visto a Educadora conhecer melhor o grupo e também devido à perceção da necessidade de outra estratégia sentida evidenciada durante a reflexão na ação.</p> <p>No que diz respeito à entoação dada à história reflito que podia tê-lo feito de forma mais expressiva como é referido. Todavia considero que aquilo que mais deveria ter sido aproveitado se relacionou com o efeito de criação de suspense no virar de cada página. Na história, no virar da página é referida a ação à qual os animais recorrem para continuar o projeto iniciado pela tartaruga. Reflito que podia ter sido criado mais entusiasmo e expressividade nesta etapa decisiva da</p>
--	---	--

		<p>leitura.</p> <p>Considero ainda, nesta reflexão pós-ação, que deveria ter dialogado com as crianças sobre os restantes animais que estas ponderavam que podiam aparecer antes de os mostrar. Desta forma, com a estratégia inicialmente escolhida, ler e revelar as imagens ao mesmo tempo, penso que devia ter escondido o animal que se seguia para que fosse criado um maior envolvimento, por parte das crianças, na evolução da história.</p> <p>Esse envolvimento foi criado apenas num momento aquando o aparecimento do último animal, o rato. Nesta parte da leitura questioneei as crianças sobre o que estas achavam que ia acontecer. Logo verifiquei que o entusiasmo se voltou a revelar intenso como inicialmente na exploração do título.</p> <p>Reflito ainda que uma das dificuldades que mais senti se prendeu com o controlo do grupo. O facto de as crianças ainda não me conhecerem bem levou a que constantemente as regras de participação oral tivessem de ser lembradas.</p> <p>Considero que o desenvolvimento desta atividade pedagógica possibilitou a</p>
--	--	--

		<p>aquisição de aprendizagens bastante positivas. De facto, a reflexão antes da ação não garante o sucesso de qualquer atividade. É sempre necessário refletir na ação, uma vez que o planeado pode não estar a ocorrer devido a múltiplos fatores evidenciados pelas crianças, assim como proceder à reflexão sobre a reflexão na ação para que sejam incluídas novas aprendizagens no início de outro processo reflexivo. Só este processo conjugado e relacionado conduz à investigação de novas práticas que vão ao encontro das necessidades de cada criança e grupo.</p> <p>Na realização de outra atividade semelhante terei estes aspetos em consideração para além de que procurarei investigar outras práticas que poderão melhorar a minha ação para com este grupo de crianças. Enquanto futura educadora de infância reflito que as minhas ações devem sempre procurar suscitar entusiasmo nas crianças assim como o seu envolvimento.</p>
--	--	---



# ANEXO X – EXEMPLAR DE AVALIAÇÃO DA CRIANÇA – DE 29 DE MAIO DE 2013

## Ficha 1i (versão abreviada)

Data: 29-05-13

Idade da criança: 4

Nome da criança: R.

### COMPORTAMENTO NO GRUPO

#### Competência social / Nível 1 2 3 4 5

Nível 3. A criança revela níveis de implicação médios nas atividades distraíndo-se com vários aspetos do seu corpo, da sala e com os colegas. Revela pouco interesse pelas atividades, realiza-as mas distrai-se facilmente com outros estímulos exteriores.

### DOMÍNIOS ESSENCIAIS

#### Motricidade Fina / Nível 1 2 3 4 5

Nível 4. Revela bom controlo e manuseamento de objetos com lápis, borrachas, peças de puzzles pequenas e grandes.

#### Motricidade Grossa / Nível 1 2 3 4 5

Nível 4. Revela facilidade em descer e subir escadas e em realizar diversos exercícios como deslocação no espaço, correr, saltar, rastejar.

**Expressões artísticas / Nível 1 2 3 4 5**

**Expressão Dramática:** Nível 2. Revela um nível baixo devido à dificuldade de comunicação demonstrada pela dificuldade em formar frases coerentes ao nível semântico e pronunciar palavras de modo correto. Revela ainda dificuldade na expressão de sentimentos.

**Expressão Musical:** Nível 2. Nas atividades de exploração de canções desenvolvidas revelou memória curta não conseguindo decorar as canções nem pronunciá-las de modo correto.

**Expressão Plástica:** Nível 3. Revela um nível médio porque não se esforça muito na realização das atividades sendo que a figura das personagens que desenha não possuíram grande evolução.

**Linguagem / Nível 1 2 3 4 5**

Nível 1. Não consegue produzir frases coerentes ao nível semântico, pronunciar palavras de modo correto e não possui capacidade de repetição de frases revelando não possui memória curta.

**Pensamento lógico, conceptual e matemático / Nível 1 2 3 4 5**

Nível 3. Revela pouca capacidade de concentração refletindo-se este facto em todas as aprendizagens. Não realiza contagens simples nem distingue formas geométricas simples como quadrado e retângulo.

**Compreensão do mundo físico e tecnológico / Nível 1 2 3 4 5**

Nível 2. Não revela interesse por este tipo de conhecimentos.

<b>Compreensão do mundo social / Nível 1 2 3 4 5</b>
Nível 3. Não revela muito interesse por este tipo de conhecimentos e não aceita ser chamado a atenção ficando visivelmente ofendido.

<b>Síntese</b>
Necessário trabalhar ao nível da expressão e comunicação mais propriamente no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e na expressão de sentimentos. É necessário ainda trabalhar ao nível da área de formação pessoal e social no domínio da convivência democrática e cidadania pelo respeito pelo outro e pela capacidade de cumprir as regras da sala estipuladas por todas as crianças.

**Nota:** Esta grelha é uma adaptação da Ficha 1i intitulada de Avaliação Individualizada (versão abreviada) pertencente ao livro de Avaliação em Educação Pré-Escolar de Gabriela Portugal e Ferre Laevers.

“Para cada competência, propõe-se uma avaliação baseada em 5 níveis, sendo o nível 5 aquele que se aplica a uma criança que evidencie uma elevada competência, e o nível 1 o que remete para maiores dificuldades, considerando a idade da criança e/ou as competências médias das crianças do grupo” (Portugal & Laevers, 2010, p.80).

### **Referências Bibliográficas**

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.