

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

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL**

**PARTE I: EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Ana Daniela Teixeira da Silva

julho de 2012



# **RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL**

**Instituição de Estágio:** Colégio Novo da Maia

Trabalho realizado sob a orientação da  
**Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro**

Co-orientador  
Mestre Manuel Fernando Gonçalves Neiva

Ana Daniela Teixeira da Silva

**julho de 2012**



## **AGRADECIMENTOS**

Este é o resultado de muito esforço e de dedicação, que perduraram ao longo dos quatro meses da prática pedagógica. Nesta fase tão importante do desenvolvimento pessoal e profissional, existem algumas pessoas que tiveram um papel determinante e que desempenharam funções fulcrais no desenvolvimento deste percurso. Assim, não poderia deixar de agradecer a todos aqueles que, direta e indiretamente, cooperaram na concretização deste caminho que culminou neste relatório.

À Professora Doutora Deolinda Ribeiro e ao Professor Manuel Neiva, que orientaram e acompanharam a realização deste relatório. Agradeço-lhes o apoio (científico), a disponibilidade, o saber partilhado, tornando possível o desenvolvimento e a concretização deste percurso profissionalizante.

À Orientadora cooperante, Educadora Joana Machado. Agradeço a sua disponibilidade, partilha de saberes, experiência, apoio e cooperação que se tornaram imprescindíveis ao longo deste caminho.

Um especial obrigada às crianças dos “3A” e à assistente operacional, Sónia Machado, com quem experienciei a minha prática pré-profissional e que tanto me fizeram aprender e acreditar nas minhas capacidades.

À minha família que me apoia e me transmite a força e a segurança necessárias à concretização dos meus sonhos. À minha mãe, pai e irmão pela dedicação, encorajamento e apoio imprescindível nesta caminhada.

Ao meu par pedagógico, colega, Ana Carneiro, por me acompanhar neste percurso, levando-me a compreender a essência do espírito cooperativo na profissão e na vida.

A todos muito obrigada.



## **RESUMO**

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, e visa elucidar o processo de desenvolvimento das competências socioprofissionais e pessoais da mestranda durante o estágio na valência de Educação Pré-Escolar.

A intervenção educativa da mestranda teve por base a metodologia investigação-ação, através da qual a discente procurou confrontar os pressupostos teórico-práticos e as realidades vivenciadas no contexto de Educação Pré-Escolar, com crianças entre os três e quatro anos, com a intenção de alcançar os objetivos propostos para a prática pedagógica. Nesse sentido foi essencial refletir sobre o papel do educador na sua intervenção educativa, tendo sempre presente a aprendizagem ativa da criança, e daí a importância do ambiente educativo e a metodologia de projeto como promotores de aprendizagem.

Seguindo as etapas da intervenção educativa, a mestranda realizou uma reflexão constante que impulsionou o seu crescimento profissional.

No final deste percurso, considera-se que esta experiência no contexto da Educação Pré-Escolar se tornou fundamental na aquisição das competências necessárias ao exercício da função de um profissional de educação de infância, definidas no Perfil Geral e Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 240/2001 e 241/2001, de 30 de Agosto).

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar; Crianças; Profissional Reflexivo; Intervenção Educativa

## **ABSTRACT**

This report was developed under the Master's degree of Pre-school Education and teaching of the 1st cycle of basic education, and aims explain the process of development of socio-professional and personal skills of a graduate student during the internship in the valence of Preschool Education.

The student intervention was based on the research-action methodology, through which students tried to face up the theoretical and practical realities with the experienced in the context of pre-school education, with children between three and four years old with the purpose to achieve the proposed objectives for the teaching practice. To achieve this, it was essential to reflect on the role of educator in its educational intervention, bearing in mind the child's active learning, and thus the importance of the educational environment and the design methodology as facilitators of learning.

Following the steps of the educational intervention, the student tried to accomplish a constant reflection that pushed their professional growth.

At the end of this route, it is considered that this experiment in the context of pre-school education has become essential in developing the skills required to perform the function of a professional early childhood education.

**Keywords:** Pre-school, Children, Reflective Professional, Educational Intervention

## ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS .....	v
ÍNDICE DE ANEXOS .....	vii
INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO I – Enquadramento Teórico e Conceptual .....	3
CAPÍTULO II – Caraterização Geral da Instituição de Estágio .....	17
CAPÍTULO III – Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, e apresentação de eventuais propostas de transformação .....	23
REFLEXÃO FINAL .....	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	51
Webgrafia.....	54
Legislação Consultada .....	54
Documentos Consultados da Instituição de Estágio .....	54
ANEXOS.....	55
ANEXOS TIPO A	
ANEXOS TIPO B	

## ÍNDICE DE FIGURAS

**Figura 1** - Exploração e observação dos frutos secos (14/03/2012),

**Figura 2** – Leitura e Exploração do álbum: “Imagina-me um pirata” de Mark Marshall (15/03/2012), presente no Anexo IX;

**Figura 3** - Oficina das Ciências: Realização da experiência a “Limpa Moedas” (21/03/2012), presente no Anexo IX;

**Figura 4** - Exploração do jogo : “Caça ao Tesouro” (21/03/2012), presente no Anexo IX;

**Figura 5** - Leitura e exploração do álbum “O Pirata Pata de Lata” de Oli e Ramón Trigo (22/03/2012 e 12/04/2012 ), presente no Anexo IX;

**Figura 6** – Sessão de Expressão Motora (28/03/2012), presente no Anexo IX;

**Figura 7** - Jardinagem: Semear vários tipos de plantas (legumes e flores) – (28/03/2012), presente no Anexo IX;

**Figura 8** - Exploração da história “A menina das Borboletas” de Roberto Caldas (29/03/2012), presente no Anexo IX;

**Figura 9** - Dramatização de algumas ações dos Piratas (30/03/2012), presente no Anexo IX;

**Figura 10** - Exploração de diversos materiais lisos e rugosos (11/04/2012), presente no Anexo IX;

**Figura 11** - Leitura e exploração do álbum “Porque é que os animais não conduzem?” de Pedro Seromenho (18/04/2012), presente no Anexo IX;

**Figura 12** - Votação das equipas (20/04/2012), presente no Anexo IX;

**Figura 13** - Construção da Teia de Projeto (20/04/2012), presente no Anexo IX;

**Figura 14** - Exploração do jogo: “Aprendendo a brincar com os blocos lógicos” (26/04/2012), presente no Anexo IX;

**Figura 15** - Construção dos adereços de piratas (26/04/2012), presente no Anexo IX;

**Figura 16** - Construção do Veleiro (26/04/2012), presente no Anexo IX;

**Figura 17** - Visita dos piratas Pata de Lata e Talarisco para a exploração de regras de postura à mesa durante as refeições (27/04/2012), presente no Anexo IX;

**Figura 18** - Exploração da lengalenga: “A velha a fiar” de origem popular (7/05/2012 ), presente no Anexo IX;

**Figura 19** -Visualização do filme: “Os piratas (The Pirates! Band of Misfits)” – (10/05/2012), presente no Anexo IX;

**Figura 20** - Exploração da experiência “A mensagem Secreta do Pirata” (23/05/012), presente no Anexo IX;

**Figura 21** - Visita à biblioteca da Maia (25/05/2012), presente no Anexo IX;

- Figura 22** - Construção do baú de histórias (30/05/2012), presente no Anexo IX;
- Figura 23** - Exploração da experiência “Explosão Mágica” (30/05/2012), presente no Anexo IX;
- Figura 24** - Visualização da peça de teatro “A Pequena Sereia” (6/06/2012), presente no Anexo IX;
- Figura 25** - Visita ao *Sea Life* (6/06/2012), presente no Anexo IX;
- Figura 26** - Exploração da lengalenga “Meu caracolinho” de Luísa Ducla Soares (14/06/2012)
- Figura 27** – Modelagem (14/06/2012), presente no Anexo IX;
- Figura 28** - Dramatização Musical incluída na Festa Final de Ano (20/06/2012), presente no Anexo IX;
- Figura 29** - Cooperação dos Pais nos Projetos de Sala, presente no Anexo IX;
- Figura 30** - Atividades de articulação entre o grupo "2B" e o "3A", presente no Anexo IX;
- Figura 31** - Organização da Sala de Atividades antes do projeto, presente no Anexo IX;
- Figura 32** - Organização da Sala de Atividades depois do projeto, presente no Anexo IX;
- Figura 33** - Área de Acolhimento antes do Projeto, presente no Anexo IX;
- Figura 34** - Área de Acolhimento depois do Projeto, presente no Anexo IX;
- Figura 35** - Área dos Jogos antes do projeto, presente no Anexo IX;
- Figura 36** - Área dos Jogos depois do projeto, presente no Anexo IX;
- Figura 37** - Área da Leitura antes do projeto, presente no Anexo IX;
- Figura 38** - Área da Leitura depois do projeto, presente no Anexo IX;
- Figura 39** - Área das Construções antes do projeto, presente no Anexo IX;
- Figura 40** - Área das Construções depois do projeto, presente no Anexo IX;
- Figura 41** - Área da Casinha/Gruta, presente no Anexo IX;
- Figura 42**- Área da Informática, presente no Anexo IX;
- Figura 43** - Área da Expressão Plástica, presente no Anexo IX;
- Figura 44** - Espaço exterior à Sala de Atividades, presente no Anexo IX.

## ÍNDICE DE ANEXOS

### ANEXOS TIPO A

ANEXO I - Exemplar de Reflexão Individual – 13 de abril de 2012

ANEXO II - Exemplar de Guião de Pré-Observação – 17 de maio de 2012

ANEXO III - Exemplar de Planificação – de 19 a 23 de março de 2012

ANEXO IV - Exemplar de Planificação – de 11 a 15 de junho 2012

ANEXO V - Exemplar de Narrativa Colaborativa – 23 maio 2012

### ANEXOS TIPO B

ANEXO I - Organigrama

ANEXO II - Projeto Curricular do Grupo realizado pela díade no âmbito da Unidade Curricular de Projeto Integrado na Educação

ANEXO III – Diário de Formação – Reflexões Semanais

ANEXO IV – Guiões de Pré-Observação

ANEXO V – Planificações Semanais

Anexo V.I – Planificações das Atividades Gerais

Anexo V.II – Planificações de Expressão Motora

ANEXO VI – Narrativas Colaborativas

ANEXO VII – Grelhas de Avaliação do grupo de crianças

Anexo VII.I - Grelha de Avaliação Geral do Grupo

Anexo VII.II - Grelha de Avaliação Individualizada

Anexo VII.III - Lista de Verificação de Competências

ANEXO VIII – Grelhas de Avaliação sobre os processos de desenvolvimento

Anexo VIII.I - Grelhas de Avaliação Intermédia da Mestranda

Anexo VIII.I - Grelhas de Avaliação Final da Mestranda

ANEXO IX – Registos Fotográficos

## INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar, respetivamente, integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Porto.

Este relatório constitui a primeira parte do relatório final que deve ser elaborado a fim de obter profissionalização em dois níveis educativos Pré-Escolar e 1º ciclo do Ensino Básico, tal como é defendido no Decreto-Lei 43/2007. Este tem como principal objetivo evidenciar as competências profissionais adquiridas ao longo da formação, observação, intervenção e colaboração em situações de prática supervisionada na Educação Pré-Escolar.

O estágio profissionalizante, na valência da Educação Pré-Escolar, foi realizado no Colégio Novo da Maia situado no concelho da Maia, no distrito do Porto, com crianças de idades compreendidas entre os três e os quatro anos de idade. Este estabelecimento é uma instituição de ensino privado constituída por três pólos distintos onde decorre a sua atividade educativa – o pólo I destinado à creche e à educação Pré-Escolar, e os pólos II e III, onde funcionam, respetivamente, o 1º, 2º e 3º Ciclos de Ensino Básico e o Ensino Secundário.

Este relatório documenta o trabalho de investigação realizado na valência supramencionada, que teve a duração de duzentas e dez horas, durante três dias por semana, que principiou a sete de março de 2011 e finalizou a vinte e dois de junho de 2012.

O período de estágio em questão compreendeu cinco objetivos gerais que a estagiária perseguiu de acordo com o contexto da sua realidade.

“(i) mobilizar os saberes científicos, pedagógicos e culturais, adquiridos nas unidades curriculares do curso, na conceção, desenvolvimento e avaliação de Projetos Educativos e Curriculares de Grupo, à luz de modelos conceituais adequados e rigorosos, que fomentem o trabalho intelectual dos sujeitos da aprendizagem; (ii) saber pensar e agir nos contextos educativos com estratégias pedagógicas diferenciadas, visando responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da educação; (iii) construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões em contextos de singularidade, incerteza e complexidade da prática docente, pelo exercício sistemático da reflexão pré, inter e pós ativa; (iv) co-construir saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas e disseminar o seu impacto na transformação da educação, junto da comunidade educativa e outros públicos e (v) problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida” (Ribeiro, 2012, p.1).

A metodologia adotada durante a intervenção foi a observação participativa com base num estudo qualitativo de carácter de investigação-ação, realizado a partir de instrumentos, métodos e estratégias, tais como o trabalho colaborativo em díade, tríade ou em equipa educativa; assim como a realização de reflexões diárias ou semanais, que constituem o diário de

formação, narrativas colaborativas, guiões de pré-observação e reuniões de avaliação e de planificação. Estes sustentaram a intervenção da mestrandia com base numa perspetiva essencialmente construtivista, centrada num processo constante de observação, planificação e reflexão da estagiária e na pedagogia ativa das crianças. Esta metodologia permitiu o desenvolvimento dos objetivos mencionados anteriormente.

Desta forma, este documento encontra-se dividido em quatro capítulos, precedidos de uma introdução. O primeiro capítulo comporta o enquadramento teórico conceptual, que reúne e discute os alicerces que fundamentam a parte prática, relacionados com a Educação Pré-Escolar, e que se evidenciará doravante. A caracterização geral da instituição de estágio faz parte do segundo capítulo, onde é evidenciada a organização e caracterização da Instituição, a partir da análise dos documentos orientadores da prática educativa, bem como a caracterização do ambiente educativo da sala onde foi realizada a prática pedagógica. O capítulo terceiro suporta a descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, explicitando a articulação entre a teoria, exposta no primeiro capítulo, e a prática, evidenciando as evoluções da estagiária, as suas dificuldades, sucessos e insucessos. No quarto capítulo é apresentada uma reflexão final crítica sobre as experiências de estágio, mencionando os contributos destas para o desenvolvimento pessoal e profissional da estagiária, tendo por base a realização dos objetivos previamente definidos. Por conseguinte, é apresentada toda a bibliografia que resultou da pesquisa autónoma e orientada pelos docentes e que se revelou fundamental para sustentar o trabalho desenvolvido e a capacidade de reflexão crítica e, por último, os Anexos que contêm uma seleção de evidências com vista a sustentar o documento. Estes encontram-se subdivididos em Anexos tipo A, que se encontram em suporte papel, e os Anexos tipo B, em suporte digital.

## **CAPÍTULO I – Enquadramento Teórico e Conceptual**

O conceito de educação foi evoluindo ao longo dos tempos, especificamente a Educação Pré-Escolar, já que “a educação pré-escolar é uma conquista do século XX” (Serra, 2004, p. 117). Esta etapa da educação tem vindo a sofrer evolução ao longo dos últimos tempos, e tem conquistado um espaço importante no sistema educativo português, pois apesar da Educação Pré-Escolar ser mencionada na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, só em 1997, dispôs, efetivamente, de um quadro legislativo próprio com a publicação da Lei nº5/97 (Lei-Quadro da Educação Pré- Escolar).

Documentos como os já referidos (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro e Lei nº5/97 de 10 fevereiro) e o Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto, ajudaram a definir melhor o conceito de Educação Pré-Escolar e o papel do Educador de Infância. Assim, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, nos seus artigos 2º e 3º refere que: “a educação pré-escolar é 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” e “(...) destina-se às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico (...)” (Lei-Quadro 5/97).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) publicadas em 1997, que surgem na sequência da lei referida anteriormente, tornaram-se num instrumento indispensável à prática pedagógica dos educadores de infância, pois são “ (...) um conjunto de princípios destinados a apoiar os educadores nas decisões sobre a sua prática” (Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica (ME/DEB), 2000, p. 93). Este documento veio oferecer aos profissionais de educação de infância, referências gerais a considerar na organização da componente educativa das crianças. No entanto, é importante referir que as OCEPE (ME/DEB, 1997) serviram também para aproximar o trabalho dos educadores de infância aos professores de 1ºCEB, uma vez que orienta “ (...) os educadores na procura de mecanismos que facilitem a continuidade e apoiem a transição entre os dois patamares educativos” (Serra, 2004, p.70). Assim, se os educadores e professores tiverem conhecimento do que há em comum entre as valências, existirão mais oportunidades de sucesso para as crianças e de continuidade educativa.

O educador deve promover o desenvolvimento pessoal e social da criança; fomentar a interculturalidade e o respeito pela diversidade cultural; contribuir para a igualdade de oportunidades; desenvolver a expressão e a comunicação; despertar a curiosidade e o pensamento crítico; proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança; proceder à despistagem de anomalias no desenvolvimento, encaminhando a criança para um

correto acompanhamento; incentivar a participação das famílias e a colaboração com a comunidade (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro). Mas para além de prosseguir os objetivos descritos em cima, deverá segundo as OCEPE (ME/DEB, 1997), reconhecer a criança como sujeito ativo no processo educativo, envolvendo-a em todas as atividades, assim como na organização do espaço e do tempo, na planificação e na avaliação. Deste modo, o educador deve admitir que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem. Pois, um dos objetivos essenciais da educação é promover a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem, não esperando que as crianças construam o saber com base apenas nos saberes que o educador lhe transmite, mas que seja a própria criança a construir o seu próprio saber a partir da ação, sendo esta a ideia defendida pelo modelo High-Scope. Este modelo propõe a manipulação e exploração de novas experiências e apresenta a criança como um ser que vai construindo o seu desenvolvimento cognitivo nas ações sobre as coisas, as situações e os acontecimentos, isto é, defende a aprendizagem ativa, acreditando que as vivências diretas e inesperadas que as crianças vivem no seu dia-a-dia são muito importantes se as mesmas retirarem delas algum significado através da reflexão. Também o modelo Reggio Emilia, defende a valorização da criança “ como um sujeito de direitos, competente, aprendiz activo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia” (Lino, 2007, p.99).

Assim sendo, a criança deve aprender fazendo e experimentando, portanto, o contexto educacional deve centrar-se na ação da criança. Logo, é importante que o educador tenha presente que ninguém pode aprender pela criança, e que o ato de aprender está no seu interior, daí chamar-se de aprendizagem ativa. Quando as crianças estão em ambientes de aprendizagem ativa, os seus interesses, as suas questões, intenções, motivações e planos “ (...) conduzem à exploração, à experimentação e assim à construção de conhecimento que levam à compreensão da realidade física e social” (Oliveira–Formosinho, Katz, McClellan & Lino, 1996, p. 56). Este processo de aprender pela ação, não é fácil de compreender nem de apoiar, e por isso, é fundamental que o adulto tenha “um pensamento-em-ação” (idem), ou seja, que crie situações e também condições para que a criança aprenda através da experimentação. Do mesmo modo, Hohmann e Weikart (2004) afirmam que “a aprendizagem activa ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento” (p.19).

Tendo por base o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto, que determina o perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância, pode-se interpretar que esta profissão está destinada à conceção e desenvolvimento do currículo e à sua integração. Assim, o

educador de infância deve conceber o currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas. A organização do ambiente educativo, como suporte do trabalho curricular e da sua intencionalidade, compreende a organização do grupo, do espaço e do tempo, a relação com os pais e outros parceiros educativos (Circular n.º: 4 /DGIDC/DSDC/2011).

Sendo importante que a Educação Pré-Escolar garanta as condições de futuras aprendizagens com sucesso, é necessário que o educador conceda “às crianças um contato com culturas e os instrumentos que lhes vão ser úteis para continuar a aprender ao longo da vida” (ME/DEB, 1997, p. 93). Deste modo, o educador deve proporcionar um contexto rico e estimulante que desperte a curiosidade e o desejo de aprender, e que simultaneamente dê coerência e consistência ao desenrolar do processo educativo da criança. Este processo é suportado pela intencionalidade educativa do educador de infância. A intencionalidade exige que o educador reflita sobre a sua ação e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que estão subjacentes. Tendo presente estes fundamentos, é necessário que este profissional de educação seja reflexivo/ investigador em quatro vertentes: o conhecimento na ação; a reflexão na ação; a reflexão sobre a ação; e a reflexão para a ação (Schön, 2000, citado por Oliveira & Serrazina, 2002). Do mesmo modo, Alarcão (2001) refere que ser professor-investigador implica “desenvolver competências para investigar na, sobre para a ação educativa” (Alarcão, 2001, p. 24), competências essas que o levam a investigar para aperfeiçoar a ação, uma vez que, diariamente, existe a colocação de problemas e hipóteses, e a procura das respetivas soluções. Trindade (2002) acrescenta que o profissional reflexivo deve encontrar-se em permanente atenção às situações e contextos em que interage, refletindo sobre “como conciliar os interesses, as necessidades e os saberes prévios dos alunos, [sendo esta uma] (...) condição a respeitar no âmbito de qualquer projeto de intervenção educativa” (p. 35). Assim, a metodologia de investigação-ação é um processo através do qual o educador pretende “estudar os seus problemas cientificamente com o fim de guiar, corrigir e avaliar sistematicamente as suas decisões e ações” (Corey, 1953, citado por Craveiro, 2007, p.217). De modo, a iniciar e a prosseguir a sua investigação, o educador ou estagiário-educador deve utilizar um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados, como: técnicas baseadas na observação; técnicas baseadas na conversação, análise de documentos e de meios audiovisuais. A observação participante é uma estratégia mais utilizada pelos educadores, e é através desta que se recolhe os dados para posteriormente organizá-los. Assim, os educadores podem utilizar alguns instrumentos como, as notas de campos que ajudam a construir reflexões ou um diário formativo, os registos fotográficos, os questionários, e as entrevistas. A planificação também é

uma estratégia utilizada por estes profissionais, no qual são explanadas as necessidades e interesses observados, e o plano de ação das atividades a serem desenvolvidas pelo educador com a intenção de responder às necessidades e interesses evidenciados. A análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão das instituições, como o Projeto Educativo, Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades e o Projeto Curricular de Sala também são muito importante para que o educador perceba e atue respeitando as dinâmicas e ideias em vigor e valorizados pela Instituição. As narrativas colaborativas, os guiões de pré-observação, as reuniões de avaliação de atividades e do desenvolvimento do profissional, são outras estratégias frequentes na formação de futuro educador, mas também no educador ao longo da sua atividade profissional. Todas estas estratégias e instrumentos são da máxima importância, pois é através deles que o educador, em colaboração com outros profissionais, reflete e investiga sobre a sua prática educativa, na qual pode constatar o seu desenvolvimento profissional, mas também o desenvolvimento da criança nas várias dimensões.

O estudo desenvolvido pelo educador no âmbito próximo da investigação-ação permite orientar o seu trabalho, tendo por base as diferentes etapas (observar, planear, agir e avaliar) interligadas que se vão sucedendo e aprofundando com o objetivo de sustentar o processo educativo.

A observação como a primeira fase de uma investigação é delimitada pelo campo de observação ("observar o quê?") e definida pelos objetivos específicos dessa investigação ("observar para quê?"). É em função destes dois aspetos que se irá basear a estratégia de investigação. Esta corresponderá a um *design* concebido em função de aspetos como as formas e meios de observação; a escolha de critérios e unidades de registo; os métodos e técnicas de análise dos dados recolhidos e, finalmente, uma preparação dos observadores (Dias & Morais, 2004). A observação, no contexto da Educação Pré-Escolar, têm como principal objetivo a observação de cada criança e do grupo para conhecer as suas capacidades, interesse, necessidades, e recolher informação sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem. Estes constituem-se como práticas necessárias para compreender melhor as características e adequar o processo educativo às suas necessidades (ME/DEB, 1997). Esta observação é de extrema importância para o educador poder realizar uma prática diferenciada, tendo por base os conhecimentos de cada criança e a sua evolução.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME/DEB,1997), o conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades. Este conhecimento resulta de uma observação atenta das crianças, em contexto

da sala nos vários espaços dos estabelecimentos de ensino, pelas conversas informais com os vários elementos das duas instituições e ainda supõe a necessidade de referências tais como, produtos das crianças e diferentes formas de registo. Deste modo, a diferenciação pedagógica presente na ação profissional de um educador possibilita importantes aprendizagens a todas as crianças, respeitando, em cada uma, o seu pleno direito à participação. Assim, baseado no princípio de que “diferenciar é, pois, lutar para que as desigualdades diante a escola atenuem-se e, simultaneamente, para que o nível de ensino se eleve” (Perrenoud, 2000, p. 9), Zabalza (1998) defende que “a atenção individualizada está na base da cultura da diversidade” (p. 53), uma vez que, atendendo individualmente as crianças, realizar-se-ão experiências de integração.

Baseada na observação, deve existir uma planificação para que se garanta a coerência e continuidade do trabalho, assim a planificação é outra das etapas da metodologia investigação-ação. Oliveira–Formosinho (1996) afirma que a planificação deve ser flexível, adaptada aos interesses, motivações e necessidades emergentes do grupo de crianças, conceito que Zabalza (2000) amplia, afirmando que esta não pode ser abordada de uma forma estática, rígida e prescrita. Neste sentido, a planificação permitirá que o educador aja concretizando as suas intenções educativas e adaptando as propostas das crianças, tirando sempre partido das situações imprevistas, pondo em prática este currículo flexível (ME/DEB, 1997) que, segundo Rinaldi, “permite o desenvolvimento do processo construtivista” (Rinaldi, 1993, citado por Edwards, Gandini & Forman, 1999, p.117), uma vez que “é uma abordagem que protege a originalidade e a subjetividade sem criar o isolamento do indivíduo (ibidem, p.114).

A intervenção do educador deverá assentar no desenvolvimento do sucesso de cada criança, o que, segundo os pressupostos da pedagogia sócio construtivista, deverá ser realizado através do envolvimento das crianças na sua própria aprendizagem (Perrenoud, 2000). Logo, o educador deve realizar na ação as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas (ME/DEB, 1997).

De acordo com o modelo High-Scope, o educador ao longo da sua intervenção, deve ter sempre a preocupação de fomentar momentos de diálogo, onde todas as crianças participem de forma ativa, partilhando as suas experiências e saberes/conhecimentos. Devendo também, proporcionar “um clima de livre expressão das crianças reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias” (Maia, 2008, p.45), emergindo, muitas vezes, destes momentos, projetos autopropostos pelas crianças ou provocados pelo educador com base nos interesses e motivações das crianças. Sendo esta uma das características do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna.

Deste modo, o educador pode basear a sua ação, na Metodologia de Projeto que é uma das mais utilizadas por grande parte dos educadores tendo uma base socioconstrutivista. Esta metodologia está centrada nos interesses das crianças, e desse modo permite a articulação entre as diferentes áreas do saber, construindo-se assim um saber integrado de todas estas áreas. Assim, o trabalho de projeto é considerado como uma abordagem pedagógica centrada em problemas, ou “um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (Katz & Chard, 1989, citado por Vasconcelos *et al.*, 2012, p.10) ou, melhor ainda, é “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique & Santos, 1989, citado por Vasconcelos *et al.*, 2012, p.10).

Com a metodologia de projeto, as atividades que se desenvolvem, partem de problemas, questões e curiosidades colocadas pelas crianças e/ou pelo educador, considerando-se, assim, como uma pedagogia aberta e flexível. Com o desenvolvimento desta pedagogia, as crianças são o centro da ação e têm a oportunidade de desenvolver as suas capacidades e competências a vários níveis, crescendo como cidadãos autónomos e equilibrados, com maior capacidade de resolução de problemas, de indagação e reflexão, de pesquisa, de decisão, de previsão e de persistência, aprendendo a gostar de aprender, pois o que está na base de todo o processo é uma motivação que partiu dela, do seu interesse, da sua curiosidade (Vasconcelos (1998), citado por Maia, 2008). Para a realização desta metodologia, é crucial promover uma pedagogia de escuta, dedicando tempo a ouvir aquilo que realmente interessa às crianças e o que elas precisam para se formarem progressivamente como seres autónomos, livres e solidários, sendo esta também uma das pedagogias do modelo Reggio Emilia.

As OCEPE (ME/DEB, 1997, p.19), defendem a ideia de que “ (...) a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objeto do processo educativo”. Neste sentido a metodologia de projeto assenta no princípio de que a criança deverá ser a principal autora do seu conhecimento. Contudo, o facto de o profissional de educação utilizar a referente metodologia, depende em muito, dos seus valores ideológicos, enquanto pessoa, e que o leva a ter uma perspetiva e objetivos a nível educacional.

Posteriormente à observação, à planificação e à ação, o educador o deve avaliar com / e as crianças, de forma a melhorar o processo educativo e a distinguir a evolução das mesmas (ME/DEB, 1997). Esta prática, não se trata de classificar as intenções educativas, mas de saber quais são as grandes linhas do processo estabelecido para alcançá-lo e deve partir de duas

análises: a do funcionamento do grupo e do progresso individual de cada criança (Zabalza, 1998). Assim, a avaliação na Educação Pré-Escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já alcançou, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando. Avaliar assenta na observação contínua dos progressos da criança, indispensável para a recolha de informação relevante, como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da ação educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens (Circular nº.: 4 /DGIDC/DSDC/2011). É de referir que o processo de avaliação formativo tem um aspeto fundamental para a promoção do sucesso educativo, o *feedback*, que surge como um índice que pretende clarificar o nível em que as crianças se encontram perante os objetivos da aprendizagem e ao mesmo tempo conferir-lhe a informação precisa para melhorarem ou, simplesmente, para informar que estão no bom caminho. Assim, Nóvoa (2005, p.84) afirma que

“ o Feedback desempenha um papel crucial na aprendizagem porque, através dele, os alunos são sistematicamente lembrados dos níveis de aprendizagem, ou dos standards, que é necessário alcançar e ficam cientes dos seus próprios progressos tendo em conta a comparação com os seus próprios progressos”.

Este ciclo de investigação-ação, em espiral, permite que o educador tenha em conta os seguintes fundamentos na sua intencionalidade educativa e que os articule criteriosamente: deve ver o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis, deve reconhecer a criança como sujeito de processo educativo, construir o saber de uma forma articulada, globalizante e integrada, e oferecer uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo (ME/DEB, 1997).

É de salientar, que o conhecimento que o educador possui sobre as crianças e a sua evolução é enriquecido se houver uma partilha de informações entre a equipa de profissionais que constituem o jardim-de-infância, e os pais. Assim, o educador deve comunicar e articular o processo educativo promovendo a continuidade educativa, que não se deve cingir apenas às paredes da sala, mas sim a toda a comunidade escolar, família e sociedade (ME/DEB, 1997).

De acordo com o OCEPE (ME/DEB, 1997), para que haja uma consonância e qualidade na intencionalidade do processo educativo, o educador deve organizar o ambiente educativo. Logo, o educador tem de preparar o espaço físico e os materiais, realizar o planeamento da organização temporal, as interações e a organização do grupo relativamente ao trabalho na sala, assim como deve orientar os projetos e atividades desenvolvidas. De facto, a definição da metodologia de trabalho depende de variados fatores e deve ser feita a partir das características de cada realidade, deve ter em conta as características da dinâmica do meio onde a Instituição está inserida, a própria

instituição, a sala e o grupo. Segundo Bronfenbrenner (1981) citado por Vasconcelos (1997), o quadro educativo é consequência de um conjunto de forças e de sistemas, que não podem ser entendidos isoladamente pois a compreensão da dinâmica do grupo, só é possível a partir do estudo dos quatro elementos seguintes: o espaço, o tempo, as atividades, os papéis sociais.

Toda a organização do ambiente educativo reflete as intenções pedagógicas e o modelo curricular do educador.

Assim sendo, a organização do ambiente educativo deve adequar-se ao contexto, para que seja possível promover aprendizagens que potenciem o desenvolvimento integral das crianças. Numa sala do pré-escolar a organização do espaço e do tempo, surge como uma componente fundamental da ação educativa, sendo concebida conforme os objetivos estabelecidos pelo educador. Segundo as teorias da Psicologia Genética

“ a criança aprende sobretudo através da ação/experimentação, sendo fundamental proporcionar-lhe um ambiente rico e estimulante, sendo também sublinhada a importância de existir uma organização espaciotemporal bem definidas, que permita à criança situar-se e funcionar autonomamente” (Hohman *et al.*, 1984, pp. 51e 81; Gilabert *et al.*, 1988, pp.82 e 92; Sanchez, 1986, pp. 355-75, citado por Cardona, 1999, p.133).

Uma das tarefas dos educadores é a organização com sentido, quer para a equipa educativa quer para as crianças, dos diferentes momentos do dia. Esta organização deve ser decidida pelos vários elementos da sala: crianças e equipa educativa, e de acordo com os interesses e ritmos da criança. A gestão temporal da educação pré-escolar tem, em geral, uma distribuição flexível, embora ocorram momentos que se repetem com uma certa periodicidade (ME/DEB, 1997). Assim, as atividades devem ter um horário previsto com flexibilidade suficiente para atender às necessidades das crianças e para que não se tornem obrigações rígidas e desinteressantes. No entanto, é também importante que algumas atividades sejam realizadas sempre no mesmo momento para facilitar a aquisição de hábitos e a aquisição dos conceitos relativos ao tempo, como é o caso dos momentos de alimentação, de descanso, entre outros. A existência de uma rotina definida não significa, forçosamente, uma rigidez de horários. Ela pode servir como fio condutor do trabalho e ser alterada de acordo com os interesses e necessidades do grupo de crianças.

As rotinas são, como os capítulos, o guião da vida diária de uma turma que, dia após dia, se vai nutrendo de conteúdos e ações. As crianças (...) pouco a pouco, vão-se assenhorando da sua vida escolar, vão se sentindo competentes e, ao mesmo tempo, vão comprovando vivencialmente como cada vez lhe saem melhor as coisas e sabem melhor o que há para fazer e de que forma resultam, e são divertidas, as tarefas (Zabalza, 1998, p.174).

A rotina diária permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia no jardim-de-infância, propiciando à criança uma organização interna e externa, que lhe permite estar mais

segura no decorrer do dia. Deste modo, o estabelecimento de rotinas promove a segurança, autonomia e responsabilidade das crianças, uma vez que faz com que o quotidiano se torne mais previsível e o tempo seja caracterizado por experiências educacionais ricas e interações positivas (Oliveira–Formosinho, *et al.*, 1996; Hohmann & Weikart, 2004). De acordo, com modelo pedagógico High/Scope a rotina consiste em segmentos de tempo específicos correspondentes a certas atividades (Hohmann & Weikart, 2004). Assim, a rotina da educação de infância é composta pelos tempos de: acolhimento; áreas de interesse; higiene; almoço; lanche; recreio; expressão motora; música; entre outras.

Na rotina existem diferentes tipos de tempo: o de pequenos grupos, o do grande grupo, o do exterior ou recreio e os tempos de transição, e cada um destes tempos tem características próprias e pode permitir ocasiões especiais para o desenvolvimento de aprendizagem ativa.

A distribuição do tempo relaciona-se com a organização do espaço pois a utilização do tempo depende das experiências e oportunidades educativas proporcionadas pelos espaços.

A organização do espaço é orientadora e condiciona o desenvolvimento das crianças, o que elas podem fazer e aprender, devendo ser dada a esta organização uma atenção especial por parte da equipa educativa. Neste sentido, o educador deve refletir sobre a organização que propõe, fundamentando as razões da mesma e indagando-se acerca das funções e finalidades educativas dos materiais dispostos daquela maneira. É fulcral que o profissional de educação proporcione, ao grupo, um espaço dinâmico e que responda as necessidades do mesmo, pois a sala não deve ser um espaço estereotipado, mas sim um local desafiador para a criança, que promova o desenvolvimento de atitudes de índole diversa e de aprendizagens significativas. Deste modo, a organização da sala de atividades pode e deve sofrer alterações ao longo do ano letivo, de acordo com os interesses e necessidades das crianças, pois tal como um projeto se vai construindo, também esta organização se vai modificando. Tudo isto exige uma reflexão permanente, por parte do educador, que vai ser a base da construção de um espaço dinâmico que propicia autonomia a dois níveis: a criança movimenta-se e age sem entraves ou dificuldades ao seu desempenho, sentindo-se segura e satisfazendo as suas necessidades; a criança tem autonomia na própria organização do espaço, dando o seu parecer em relação à disposição dos móveis e materiais, entre outros aspetos (ME/DEB, 1997).

A organização do ambiente físico é, segundo o Currículo High-Scope, um meio crucial de aprendizagem, que deve exigir do educador grande investigação e investimento. Assim, a equipa educativa deve ter em consideração as diretrizes indicadas por este modelo organizando o espaço por áreas de interesse, pois segundo Oliveira–Formosinho (2007, p.66) a “organização da sala em áreas, [para] além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém

mensagens pedagógicas quotidianas”. Assim, esta organização possibilita a criança, ser impulsionadora das suas aprendizagens e descobertas, ser autónoma no processo de exploração dos materiais, ajudando no acesso aos mesmos e na sua arrumação. “A organização do espaço em áreas e a colocação dos materiais nas áreas onde são utilizados são a primeira forma de intervenção da educadora ao nível do currículo High-Scope” (Oliveira–Formosinho, 2007, p.68). Assim, os adultos têm a função de observar o ambiente, proporcionando uma diversidade de materiais que estimulem os interesses das crianças e ainda providenciar espaço e tempo para a utilização dos mesmos

É também importante, que o espaço da sala de atividade possa favorecer relacionamentos e interações entre as crianças, os pais e outros professores/educadores, uma vez que, segundo Edwards, Gandini e Forman (1999), este comunica aos seus visitantes o dia-a-dia das crianças, transmitindo uma mensagem. Assim, tal como demonstra o princípio pedagógico da documentação do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, é relevante que a sala espelhe o trabalho das crianças e do educador, não sendo só um mecanismo de registo das aprendizagens das crianças, mas também um meio de partilha de informações (Niza, 2007). Deste modo, torna-se fulcral transpor para as paredes as aprendizagens desenvolvidas e aspetos da organização diária das crianças, pois segundo Maia (2008), isto ajuda à valorização da criança e à planificação, gestão e avaliação da atividade educativa. Além disso, existe um apoio/acompanhamento das atividades desenvolvidas nas diferentes áreas, onde prevalece (assim como noutros momentos do dia) a escuta dos saberes, interesses, dificuldades e curiosidades das crianças.

No entanto, a organização do espaço não se centra só no espaço de sala de atividades, mas também ao espaço exterior. Pois os espaços que cercam a escola devem ser considerados como extensões do espaço da sala de atividades (Edwards, Gandini & Forman, 1999, p. 148), relacionando-se com as indicações dadas pelas OCEPE (ME/DEB, 1997) que indicam que o espaço exterior é também um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais. Portanto, deve ser proporcionador de atividades lúdico-pedagógicas, permitindo sempre o desenvolvimento da imaginação e da criatividade das crianças, bem como o convívio direto com diversos materiais de qualidade e com colegas de outras idades.

Para que haja um mecanismo de ação potenciador do desenvolvimento da criança em relação ao tempo e ao espaço, o educador deve também ter em conta a organização do grupo de crianças (ME/DEB, 1997). A estrutura organizativa do grupo de crianças em contexto de sala de atividades e mesmo noutros espaços, permite o desenvolvimento de diversos tipos de interações, sendo que cada uma, por motivos diversos, é significativa para o desenvolvimento harmonioso

de todas as crianças do grupo. Deste modo, o educador deve proporcionar um contexto imediato de interação social, e de relação entre crianças e, entre adultos e crianças, tendo em conta alguns fatores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como, as características individuais das crianças que o compõe, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades das crianças, a dimensão modo grupo (ME/DEB, 1997). Uma vez, que o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de relação entre crianças e entre adultos e crianças e, devido a isso, o educador deve prever o trabalho individual, em pequenos grupos e grande grupo. Contudo, apesar do trabalho individual ser crucial na organização de um grupo, confirma-se que há um maior envolvimento das crianças em objetivos coletivos do que nos individuais (Zabalza, 1998). Pois ser capaz de trabalhar bem em grupo é uma proficiência essencial e necessária e isso incide, circunstancialmente, na aprendizagem, uma vez que trabalhar em grupo é receber uns dos outros, habituando-se a justificar a sua opinião e também a reconhecer quando estão errados. Deste modo, as atividades em grupo “ (...) constituem oportunidades de desenvolvimento, não só cognitivo, como também interpessoal, ético e sociomoral” (Trindade, 2002, p.51). Edwards, Gandini e Forman (1999) referem que o conflito transforma os relacionamentos da criança através da oposição, negociação e consideração dos pontos-de-vista de outros. Neste sentido, conclui-se que a situação de conflito é suscetível de momentos de riqueza, mas também de complexidade, cabendo ao educador utilizá-los como forças propulsivas, para tornar o espaço de jardim-de-infância num lugar de aprendizagem e de convivência social que deve oferecer não apenas um espaço físico e organizacional, mas também um espaço relacional de convivência, de cooperação e de resolução de conflitos.

A interação criança-criança é bastante importante no contexto de educação pré-escolar, pois as crianças aprendem umas com as outras, e neste sentido o educador deve valorizar a aprendizagem cooperativa.

Também a interação adulto - criança é essencial no ambiente educativo, pois segundo Hohmann e Weikart (2004), a aprendizagem depende das interações positivas entre os adultos e as crianças. Assim, evocando Laevers (1994) e Pascal e Bertram (1997, 1999, 2000) citados por Novo e Mesquita-Pires (2009) a ação do adulto na interação com a criança deve ter três âmbitos:

“Sensibilidade: Referente à atenção do adulto face aos sentimentos e bem - estar da criança, incluindo elementos de sinceridade, empatia, capacidade de resposta e afecto.

Estimulação: Refere-se à forma como o adulto intervém num processo de aprendizagem e conteúdo de tais intervenções.

Autonomia: Refere-se ao grau de liberdade que o adulto dá à criança para experimentar, fazer juízos de valor, escolher actividades e expressar ideias. Inclui também o modo como o adulto gere os conflitos, os regulamentos e as questões comportamentais” (Novo & Mesquita - Pires, 2009, p. 125).

No desenvolvimento da ação educativa os adultos devem assumir o grupo de crianças como sujeitos ativos com direitos e deveres, numa dinâmica interativa com os outros. Deste modo, a equipa educativa deve favorecer um clima de interação e interajuda, focando-se na criação de relações afetivas para o bem-estar emocional das crianças, e no desenvolvimento do sentido de si próprias enquanto indivíduos autónomos (Hohmann & Weikart, 2004). Neste sentido, o papel do adulto assenta num despertar para as interações, ou seja, numa observação participante, através da qual identifica os interesses e necessidades das crianças e ajustando a intencionalidade educativa a estes, promovendo experiências de aprendizagem motivadoras e facilitadoras da construção de saberes. Assumindo o papel de apoiantes do processo de ensino-aprendizagem do grupo, a equipa educativa deve envolver as crianças nas suas propostas lúdicas, nas suas descobertas, na resolução dos seus problemas, escutando-as e valorizando a sua tomada de iniciativa. Assim, tendo presente a importância de dar às crianças um clima psicologicamente protegido e saudável, os adultos devem esforçar-se para apoiar as crianças durante as conversas e brincadeiras, tentando transferir para estas sentimentos de bem-estar físico e emocional, segurança e confiança, pois a aprendizagem pela ação depende muito da interação positiva entre os adultos e as crianças.

A interação adulto - adulto da equipa educativa, que é integrada pelo trabalho de equipa, também é essencial na dinâmica do ambiente educativo. Citando Hohmann e Weikart (2004), “o trabalho de equipa entre os adultos, que permanentemente subjaz toda a ação, cria um enquadramento propício para o envolvimento das crianças numa comunidade ativa e participante” (p.128), de onde se conclui que o conceito de trabalho em equipa se baseia no pressuposto de que várias pessoas pensam, decidem, atuam, mais e melhor, do que uma individualmente. Neste sentido, os membros da equipa trabalham em conjunto para trocar informações fidedignas sobre as crianças, planeiam estratégias curriculares e avaliam a eficácia das mesmas. Os membros da equipa esforçam-se por aprofundar a compreensão que têm quer do currículo, quer de cada criança individual, de forma a poderem oferecer um contexto que seja, simultaneamente, consistente com os seus objetivos e crenças na área da educação e consonante na forma como os vários adultos o concretizam. Assim, de acordo com Perrenoud (2000), o trabalho em equipa torna-se fundamental para refletir sobre a melhor forma de organizar o tempo e os recursos humanos, no sentido de uma ação articulada e concertada que responda às necessidades das crianças. Para a equipa ser bem-sucedida, os seus membros necessitam construir relações de apoio entre eles através da comunicação aberta, do respeito mútuo pelas diferenças e da paciência.

“O processo de construir relações apoiantes, recolher informação válida sobre as crianças e criar estratégias para apoiar o seu desenvolvimento, exige uma clara consciência de como a equipa está a funcionar (...) partilhar as responsabilidades pelo funcionamento da equipa, e tomar decisões curriculares enquanto grupo” (Hohmann & Weikart, 2004, p.149).

Todavia, a interação adulto-adulto também se remete à interação que o educador tem com os pais/encarregados de educação e a comunidade.

A teoria da Ecologia do Desenvolvimento Humano concebida por Bronfenbrenner (1996) citado por Vasconcelos (1997), veio defender que o processo de socialização de uma criança promove o seu desenvolvimento através de uma inserção coerente e dinâmica em quatro sistemas: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema. É nesses sistemas que se inserem a escola, a família e a comunidade e foi a partir da teoria do anterior autor que se definiu a necessidade de “abrir avenidas” para família, comunidade e sociedade. Piaget afirma que cabe à escola e aos profissionais de educação “partir das atividades que a criança vivencia em casa e continuá-las”, aprofundando e alargando “os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 99). A natureza multifacetada que caracteriza o educador faz com que este seja sempre recetivo a múltiplos relacionamentos: com as crianças, com os pais, com a comunidade e sociedade e com outros profissionais de educação (Edwards, Gandini & Forman, 1999), o que faz com que os familiares e a comunidade nunca fiquem à porta da sala e entrem sempre de uma forma física e emocional (Vasconcelos, 1997). A existência da participação frequente com a comunidade e com as famílias, é um dos princípios defendido pelo modelo curricular Movimento escola Moderna.

Esta relação é, também, aceite por Oliveira–Formosinho (1996), que defende que a escola tem o dever e o direito de contar com as famílias e a comunidade quer para resolver problemas quotidianos de organização, quer para cumprir o seu papel de mediador e promotor das expressões culturais das populações que serve. Também Zabalza (1998) fala de uma escola aberta concluindo que esta participação enriquece o trabalho educativo, enriquece os pais e enriquece a própria ação educativa que as famílias desenvolvem em casa. Neste sentido, a relação escola-família é fundamental em todo o processo da educação pré-escolar (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro). A cooperação entre pais e educadores é imprescindível para a criação de ambientes de aprendizagem ativa, seguros e adequados. Sendo o objetivo central de um contexto de educação pré-escolar a construção de relações fortes e facilitadoras entre o educador e a criança e entre o educador e os pais, pretendendo que os pais estejam presentes o mais possível na educação dos seus filhos e participem nela. Tal como afirma, o modelo Reggio Emilia, o educador deve proporcionar a participação das famílias no processo educativo e na partilha de responsabilidades sobre a escola.

As relações resultantes de pais e adultos da instituição centram-se em cada criança, passando pela troca de informações sobre o que lhe diz respeito, como está na instituição, qual o seu progresso, os trabalhos que realiza, entre outros. Os pais/encarregados de educação tem o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos. Assim, o educador deve proporcionar momentos para os pais participarem/colaborarem no projeto curricular de grupo, ou de apresentarem outras propostas de temas que acham pertinentes na educação dos seus educandos. A colaboração da família no projeto educativo do educador são meios de esclarecimento e de compreensão do trabalho educativo que se realiza na educação pré-escolar. Como é um contributo para desenvolver e alargar as situações de aprendizagem (ME/DEB, 1997).

De acordo com a Associação Portuguesa de Educadores de Infância (APEI), os educadores de infância pertencentes às redes públicas e privadas têm autonomia na atividade pedagógica, adotando metodologias próprias e diversificadas. Assim sendo, é possível que o mesmo educador de infância admita vários modelos curriculares na sua prática pedagógica, selecionando de cada um, as metodologias que considere mais adequadas, tendo em consideração o grupo com o qual trabalha e, a sua conceção de educação e criança.

De acordo com Oliveira–Formosinho (2007), um modelo curricular define-se como sendo uma representação

“ ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo. Deriva de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças e de juízos de valor acerca do que é importante que as crianças saibam” (Oliveira–Formosinho, 2007, p.34).

Neste sentido, existem uma série de abordagens diferentes que se situam entre os modelos comportamentalistas e construtivistas. Estes diferem, essencialmente, na teoria desenvolvimental subjacente aos seus programas, uma vez que os programas behavioristas centravam-se nas competências académicas, enquanto os programas construtivistas se centravam no desenvolvimento dos processos cognitivos. Tendo em conta os vários modelos pedagógicos, a mestrandia fez uma conjugação equilibrada de alguns procedimentos e características dos modelos curriculares: High/Scope, Movimento Escola Moderna (MEM), Reggio Emília e a Metodologia do Trabalho de Projeto, uma vez que considera que se deve colocar a criança no centro da ação, permitindo que a criança aprenda experimentando, descobrindo, indagando-se sobre vários aspetos do mundo, sendo assim o autor das suas aprendizagens.

## CAPÍTULO II – Caracterização Geral da Instituição de Estágio

O estágio no âmbito da Educação Pré-Escolar, que este relatório documenta, realizou-se no Colégio Novo da Maia (CNM), uma instituição de ensino privado situada no concelho da Maia, distrito do Porto. Esta instituição está legislada pela Lei nº 9/79, de 19 de Março - Lei de Bases do Ensino Particular e Cooperativo - e pelo Decreto-Lei nº 553/80, de 21 de Novembro - Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo.

O CNM está situado na freguesia de Milheirós, que possui uma área de 3,42 Km<sup>2</sup>, e cerca de 4250 habitantes (em 2001) e uma densidade de 1238,9 habitantes/ Km<sup>2</sup> (Colégio Novo da Maia (CNM), 2009-2012). Atualmente é um meio urbano com “infraestruturas inovadoras para o desenvolvimento educativo, social, desportivo, cultural, económico e ambiental” (CNM, 2009-2012, p.7). Este meio exterior à Instituição, não só é importante para a qualidade de vida das pessoas que aí vivem ou trabalham, como permite ainda um profícuo relacionamento entre as várias instituições do meio. Apesar de não se constatarem articulações/parcerias entre as várias instituições exteriores e o colégio, o Projeto Educativo da Instituição menciona que existe, no entanto, a colaboração por parte das famílias e comunidade, sempre que solicitada.

Esta instituição é constituída por três pólos distintos onde decorrem a sua atividade educativa – o pólo I destinado à creche e à educação pré-escolar, e os pólos II e III, onde funcionam, respetivamente, o 1º 2º e 3º CEB e o Ensino Secundário.

O edifício/pólo I destina-se ao desenvolvimento dos serviços da creche e da educação pré-escolar, estando estruturado em três pisos. O piso “-1” é constituído por um ginásio, uma sala de música, um espaço destinados a *ateliers*, um refeitório de apoio à educação pré-escolar e a cozinha que constitui um espaço unificador entre os dois pólos (I e II). No piso “0”, encontram-se a entrada principal, a secretaria/receção, sete salas de creche (copa e refeitório de apoio à sala de um ano, duas salas de berçário, uma sala de um ano, duas salas de dois anos), quatro salas de jardim-de-infância (duas de três anos, duas de quatro anos), cinco instalações sanitárias, uma sala de trabalho para os educadores de infância e uma sala de isolamento. No piso “1”, é possível encontrar duas salas de cinco anos e a biblioteca/ludoteca que serve de apoio a toda a valência de educação pré-escolar. É de mencionar que cada sala dos dois e três anos têm um espaço exterior privativo e as salas dos quatro e cinco anos têm um espaço comum. Tudo isto e outras condições tornam as salas de atividades em espaços amplos, arejados e com boa iluminação natural.

Neste edifício (pólo I) existem espaços exteriores de apoio às atividades realizadas, nomeadamente dois parques infantis, amplos pátios e jardins, que possibilitam momentos lúdicos e de convívio entre as crianças das diferentes salas desta valência, assim como o contacto com as crianças de outras valências.

O Colégio abre às 8h00 e encerra às 19h00, de segunda a sexta-feira, sendo o período das 17h00 às 19h00 considerado prolongamento. O estabelecimento educativo organiza-se segundo um organograma vertical, que representa a respetiva hierarquia do estabelecimento de educação (cf. Anexo I tipo B). Relativamente, aos recursos humanos da instituição é de referir que este é dirigido por uma Diretora Pedagógica, e que pólo I integra na sua equipa, um coordenador pedagógico das valências de creche e de jardim-de-infância, nove educadores de infância, pessoal não docente, pessoal administrativo e técnicos especializados.

Tal como refere o PE, previa-se que no final do triénio 2009/2011 estivessem integradas setecentas e setenta crianças/alunos, distribuídas pelas várias valências, inclusive no ensino secundário. As crianças/alunos que frequentam a instituição são de um meio socioeconómico médio/alto, no qual os pais e encarregados de educação trabalham no setor terciário.

A instituição possui Projeto Educativo (PE), Regulamento Interno (RI), Plano Anual de Atividades (PAA), assim como Projeto Curricular de Sala, uma vez que estes constituem os principais documentos orientadores de ação educativa. Deste modo, o PE é “documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa” (Decreto-Lei nº 115 A/98 de 4 de maio). Assim, após a leitura e análise do PE da instituição, constata-se que esta tem como missão a - “Qualidade no Sucesso, que permita, pela exploração de todas as nossas potencialidades, a construção conjunta de um mundo melhor” (CNM, 2009-2012, p.41) -, e que é edificado por três princípios orientadores:

“ Liberdade – promove e valoriza a liberdade de pensamento no respeito pela diferença de opiniões e pelo exercício livre da crítica;

Responsabilidade – assume a construção de si e do Colégio no respeito pelo cumprimento das normas vigentes e pelo exercício crítico da participação numa lógica de contínuo aperfeiçoamento.

Solidariedade – promove a consciência de uma cidadania planetária a partir de nós, do Colégio e do Mundo e da nossa capacidade, pela ação, de o tornar melhor” (CNM, 2009-2012, pp. 41- 42).

O PE assenta na ideia de desenvolver integralmente a criança, num processo aberto, flexível e dinâmico que potencia a exploração direta, profunda e total das mesmas no contacto com os diversos materiais, em distintos contextos e com múltiplos parceiros. Dando relevo à ação educativa participada, no qual num clima de relação aberta, pais e educadores constroem um espaço de confiança, proporcionando o envolvimento e a participação dos pais e/ou encarregados de educação na vida escolar dos filhos.

Sendo o Projeto Educativo, o documento regulador de uma Instituição de Ensino, todos os outros documentos organizacionais, referidos anteriormente, são instrumentos complementares do mesmo. Desta forma, estes estão em articulação com princípios e valores contidos no PE, para que seja possível oferecer uma resposta educativa verdadeiramente integradora.

Segundo Rodrigues (2005), o RI é documento jurídico-administrativo, elaborado pela Comunidade, que com carácter estável e normativo contém as regras ou preconceitos referentes à estrutura orgânica, pedagógica, administrativa e económica, que regulam a organização interna do centro. Deste modo, o RI do Colégio Novo da Maia apresenta os pressupostos referidos anteriormente, mencionando que foi “construído num processo de aprendizagem cívica fomentador de compromissos mútuos, que salvaguarda a participação de todos, numa interiorização das regras de convivência no espaço escolar” (CNM, 2008, p.2).

Relativamente ao PAA, Costa (1992) afirma que “é um instrumento de planificação das actividades escolares para o período de um ano lectivo consistindo, basicamente, na decisão sobre os objectivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar” (p. 32). Após análise do PAA da instituição foi possível averiguar que este é elaborado de acordo com o que está conjecturado nos princípios para a ação educativa e para a docência segundo os modelos de intervenção pedagógica definidos no PE. (CNM, 2011/2012)

Outro documento analisado foi o PCG, este expressa a caracterização do grupo de crianças, as metodologias usadas pela educadora da sala, assim como a organização do espaço, tempo, rotinas e equipa educativa. É também referido o tema do projeto de sala intitulado de “Fundo do Mar”, os objetivos traçados para o ano letivo, e a previsão dos procedimentos de avaliação, e ainda é contemplada a forma como pais e a comunidade estariam envolvidos na ação educativa do grupo.

É de salientar, que o PCG explana os ideais e metodologias de cariz construtivista, no qual o PE é fundamentado, dando relevância “(...) as necessidades das crianças, e os seus interesses, aquilo que desejam aprender e que querem saber sobre os mais variados tópicos” (Machado, 2011-2012, p. 49). Assim, a educadora destaca na sua práxis os modelos curriculares – High Scope, Reggio Emilia, Movimento da Escola Moderna e a Metodologia de Trabalho de Projeto.

Para a realização da caracterização de um grupo de crianças e para a sua análise, torna-se importante observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem. Neste âmbito, desde o início, a estagiária analisou os pontos supramencionados de forma a adequar a sua prática de acordo com as características e necessidades de cada criança e do grupo.

O ambiente familiar é extremamente importante e, sem sombra de dúvida, a base de todo um trabalho que será desenvolvido posteriormente pelo educador, bem como um bom elemento que poderá fornecer informações para que nós, profissionais, possamos saber mais acerca das crianças com que interagimos diariamente e, desta forma, poderemos atuar segundo as suas características individuais e as necessidades. Assim, de acordo com a análise das fichas individual das crianças, constata-se que a idade dos pais e das mães do grupo estão compreendidas entre os trinta e quarenta anos. Ao nível das habilitações literárias dos encarregados de educação/pais, a maioria tem formação superior, desempenhando profissões do setor terciário. Quanto ao número de irmãos, há que referir que a maioria das crianças da sala é filho único, sendo que das oito crianças que têm irmãos, vários são, ainda, bebés. A maioria das crianças vive em freguesias distintas do concelho da Maia.

No início do ano letivo, o grupo era constituído por vinte e duas crianças (doze rapazes e dez raparigas), dez das quais não frequentavam o colégio no ano anterior. Todavia, o grupo recebeu mais duas crianças, uma no mês de março, e outra no mês de abril. Neste sentido, o grupo da sala “3A” é composto, atualmente, por vinte e quatro crianças (treze rapazes e onze raparigas) com idades entre os três e os quatro anos. Pela faixa etária em questão, o grupo encontra-se, de acordo com Piaget referido por Papalia, Olds e Feldman (2001), no estágio de desenvolvimento pré-operatório, no entanto, é de salientar que nem todas as crianças tiveram o mesmo ritmo de desenvolvimento, e conseqüentemente apresentavam diferentes características ao nível cognitivo, motor, desenho, linguístico, sócio afetivo e moral. Deste modo, no que se refere ao desenvolvimento cognitivo, apresentam as seguintes características: capacidade em conversar fazendo relatos passados, como o T.A, a M, a F.M., o T.F, o L, a R, o Dg.; conhecimentos das noções topológicas, das cores, das figuras geométricas e da organização dos objetos em conjuntos e autonomia nas suas ações, à exceção do T. e da M.C. No entanto apresentam algumas necessidades como a falta de postura à mesa, como o Jg., o J., o L., a R.V., o T.; falta de autonomia para comer, como a Mf., o A, a F.M, o J., a R.V., a M.C.; dificuldades de concentração, sendo que algumas como a B., o D., o T.A, o T.F. e o Jg. têm um período de concentração muito curto. Quanto ao desenvolvimento motor, a maioria das crianças exhibe as seguintes características: reconhece as partes do corpo; interesse por participar em jogos motores e coletivos; realiza padrões motores básicos – correr, gatinhar, saltar a pés juntos, dançar. Contudo evidencia algumas dificuldades como: contornar cones, caminhando., como a F.S., a A., a R.V., a M.C; saltar por cima um obstáculo, como a F.S., a A., o Af., a R.V., a M.C., o T.C.; realizar salto unipedal, como o T., a R. V. V. e a F. S. No âmbito da motricidade fina, a maioria das crianças evidenciam muitas dificuldades na modelagem; a Mf., a R.V. e o L. evidenciam

dificuldades em pegar/manusear o lápis/marcador utilizando pinça, sendo que o fazem por preensão palmar. Ao nível do desenho, algumas crianças como o L., a B., o Jg., o D., a R. V. V., a F. S. e o T., têm dificuldades em representar situações/pessoas através do desenho, a M.e a F.M. são capazes de desenhar a figura humana com alguns pormenores e são as únicas que conseguem pintar dentro dos contornos com uma precisão e cuidado. Relativamente ao desenvolvimento linguístico, a maioria das crianças já se exprime com bastante facilidade, salientando-se a M, o T. A., o Dg., a F.M. e J pela expressão e à vontade em comunicar, tendo uma articulação correta. Salientam-se algumas das necessidades do grupo, como a dificuldade na articulação de fonemas e palavras (o L, a M. C., a Mf. e o T.); falta de interesse em desenvolver atividades espontâneas na área da leitura (o T.A., o T.F., o J., o T., a B., o L., o D., o J., o D. e a F. M.); dificuldades em participar em grande grupo (a F. S., a R. V.V, o T., a R. S, o G. e a M.C.), sendo que a R. V.V. e o G., quando questionados, respondem, enquanto a F. S., mesmo quando questionada, raramente responde. No âmbito do desenvolvimento sócio afetivo as crianças realizavam vários contatos sociais realizando brincadeiras coletiva. No entanto, a colaboração entre os elementos ainda não é visível, evidenciando competitividade ao nível da utilização de alguns brinquedos e da atenção por parte da equipa educativa. No que diz respeito ao desenvolvimento moral, a maioria das crianças demonstra dificuldade em partilhar brinquedos e outros materiais com os colegas, tendo dificuldades em resolver problemas, em gerir conflitos e em lidar com a frustração, manifestando ações agressivas com os colegas e chorando frequentemente, no qual se destaca a B., o D., a C., o T.A., o L., a R., o J.

A sala de atividades está provida de iluminação natural e artificial. Além disso tem ventilação/aquecimento suficiente para a existência de um ar “saudável” – duas ventoinhas de teto com intensidade regulada, assim como aquecimento central para os dias mais frios. Um aspeto relevante é a existência de um ponto de água na sala, pois evita idas constantes à casa de banho para, por exemplo, lavar as mãos, bem como para outras ocorrências. Um ponto forte da sala de atividades é o espaço exterior pertencente à mesma, que tem algumas plantas, mas na sua maioria é cimentado. Este espaço é proporcionador de atividades lúdico-pedagógicas, permitindo sempre o desenvolvimento da imaginação e da criatividade das crianças, bem como o convívio direto com diversos materiais de qualidade e com colegas de outras idades.

A organização da sala foi idealizada, no início do ano letivo, pela educadora, “ (...) tendo em conta a faixa etária das crianças, e a criação de um espaço agradável, dinâmico, organizado, (...) [e] as necessidades das crianças” (Machado, 2011-2012, p. 5). Assim, este espaço encontra-se dividido em seis áreas de interesse: Área dos Jogos, Área das Construções, Área da Casinha, Área da Expressão Plástica, Área da Biblioteca e Área da Informática, todavia, devido ao

desenvolvimento do projeto de sala (O Fundo do Mar) existiram alterações na localização de algumas áreas de jogo definidas, sendo que as crianças participaram nessa reorganização. Cada área está dotada de vários materiais apelativos e em número suficiente para todas as crianças, e acessíveis de forma a todas as crianças terem acesso para poderem manusear, experimentar, explorar e brincar.

A organização temporal do grupo é caracterizada pela rotina diária, embora flexível pois a flexibilidade é necessária em qualquer rotina. Deste modo, algumas atividades são realizadas sempre no mesmo momento do dia, como é o caso da hora do almoço e do lanche da tarde, e a hora do descanso. É de referir que a rotina semanal engloba, as atividades curriculares como a Expressão Motora, Dramática e Musical (promovida pela professora da Expressão Musical), a Oficina das Ciências, a Hora do Conto e as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação. A existência desta rotina semanal de atividades impossibilita por vezes a realização de outras atividades, por questões de ocupação permanente de todos os espaços, sendo que a troca de uma atividade requer a mudança de sala/grupo de crianças.

A estrutura organizativa do grupo de crianças em contexto de sala de atividades e mesmo noutros espaços permite o desenvolvimento de diversos tipos de interações. Assim, em alguns momentos, as crianças estão organizadas em grande grupo, noutros em dois grupos e noutros momentos em pequenos grupos/pares ou mesmo individualmente (se assim o desejarem ou for necessário).

A equipa educativa da sala é constituída pela educadora, a assistente operacional, a assistente operacional de apoio e as estagiárias finalistas. Os elementos da equipa educativa mantêm um relacionamento de entreajuda, cooperação, confiança e respeito, e todas as opiniões são tidas em consideração em todo o trabalho da sala. Neste sentido, todas as intervenções são partilhadas, assim como a avaliação das mesmas é realizada de forma colaborativa. Todos os elementos da equipa têm capacidade de interagir pedagogicamente com as crianças, tanto nos momentos de brincadeira espontânea, como nas atividades desenvolvidas e orientadas em pequeno e grande grupo. É de referir que há bom ambiente entre os vários elementos da equipa educativa, assim como entre a equipa e o grupo de crianças, o que favorece fortes relações de confiança e afetividade que se consideram importantes fatores para o desenrolar das atividades e espírito de iniciativa.

### **CAPÍTULO III – Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, e apresentação de eventuais propostas de transformação**

O processo de formação na área da educação compreende, por parte do estagiário, a aquisição de vários saberes que constituem o processo de construção e desenvolvimento de competências profissionais. Os saberes referidos são os teóricos, os ético-deontológicos e os práticos que se evidenciam de forma holística quando se dá uma articulação coerente entre a teoria e a prática (Mesquita-Pires, 2007, p. 95).

Neste seguimento, é de destacar que os conteúdos abordados nas sessões teórico-práticas, da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar, foram muito importantes, pois foi possível através deles construir um quadro conceitual e metodológico que sustentasse as ações da mestranda na prática pedagógica supervisionada em contexto da Educação Pré-Escolar (Estágio). Assim, nestas sessões foram abordados conceitos e conteúdos relacionados com o ambiente educativo, a avaliação na Educação Pré-Escolar, a diferenciação pedagógica, e alguns modelos curriculares. As sessões da tipologia de seminário, da unidade curricular referida, não tiveram o mesmo impacto no desenvolvimento profissional da mestranda, na medida em que todos os mestrandos puderam clarificar / esclarecer dúvidas ou questões que emergiram da observação sistemática, ou sobre a construção das estratégias de investigação e desenvolvimento profissional, e assim receber um acompanhamento do respetivo supervisor, com a exceção das mestrandas que estavam a realizar a prática pedagógica no CNM. Deste modo, as mestrandas deste centro escolar foram acompanhadas, nos seminários, por outra supervisora. E embora todo o esforço e afeto da supervisora referida, a mestranda reconhece que não foi possível responder a todas as dúvidas surgidas. Contudo, apesar destas limitações inerentes a questões institucionais, os docentes, dentro da disponibilidade deles, procuraram esclarecer as dúvidas e dificuldades, orientado a prática da mestranda num percurso reflexivo e indagador. Estas sessões permitiram refletir sobre a problematização das questões emergentes das práticas em contexto dos outros pares pedagógicos, o que foi pertinente, pois permitiu a partilha de experiências e vivências entre as estagiárias e as docentes da unidade curricular.

O estágio, como metodologia de formação de futuros Educadores de Infância, visou o desenvolvimento de competências e disposições declaradas no Perfil Geral e Específico de Desempenho do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 240/2001 e 241/2001, de 30 de Agosto). Esta metodologia inscreve-se numa perspetiva da construção colaborativa dos saberes profissionais, envolvendo todos os atores do processo de formação profissional: orientador

cooperante, díade de estagiários e supervisor da Escola Superior de Educação do Porto. A colaboração entre estes atores visa a construção de um perfil profissional que promova o desenvolvimento das competências socioprofissionais e pessoais, de forma fundamentada, reflexiva, integrada e autonomizante, à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida.

Mesquita-Pires (2007, p. 95) apoiada em Alarcão (1996) acredita que “a prática pedagógica (estágio) na formação dos educadores de infância e dos professores continua a ser o «parente pobre» de todas as disciplinas”, na medida em que não é “disponibilizada a atenção necessária à reflexão” (ibidem). Neste sentido, Estrela (1994, p. 26) defendendo que “todos os educadores, qualquer que seja o grau de ensino que exerçam, deveriam sentir-se implicados nas investigações que digam respeito ao seu campo de actividade”. Assim, é necessário que durante a prática pedagógica em educação, os formandos realizem vários trabalhos de investigação, visto ser necessário adequar a prática ao contexto. Para tal, existem múltiplas possibilidades de estudo e diversas metodologias que podem ser utilizadas. Deste modo, no período de intervenção educativa, na instituição de Pré-Escolar, a estagiária realizou-se um estudo de índole qualitativo com características de investigação-ação, com o objetivo de desenvolver competências referidas no perfil geral e específico do desempenho do educador de infância.

Segundo Máximo-Esteves (2008, p.19) a investigação-ação é considerada um “ (...) processo de articulação simultânea da prática e da teoria, com vista à mudança pretendida (...), além disso, é a necessidade de avaliar não só o processo como também as próprias mudanças pela referida intervenção”. Considera-se de caráter qualitativo, uma vez que se compreende, descreve e estuda uma realidade (Quivy,1998, p.43). Desta forma, foi possível à estagiária orientar a intervenção centrada num processo de reflexão e introspeção, em que se formulavam questões e encontravam-se soluções, atendendo à especificidade do contexto de intervenção. Neste sentido, a metodologia em causa teve a finalidade de refletir sobre a dinâmica implícita na intervenção educativa da estagiária com o objetivo de a melhorar ou alterar.

Desta forma, tal como afirma Oliveira-Formosinho (2007, p.8) “O conhecimento profissional prático é construído em contextos culturais, sociais e educacionais específicos, tem características coletivas que cada profissional experiencia (...)”, sendo que a prática da estagiária foi confrontada por tais fatores referenciados, e pelos quais se tornaram um ponto de partida para o desenvolvimento das ações.

Na base da prática de um profissional de educação está subjacente uma intencionalidade educativa que caracteriza a intervenção profissional, e passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando: a observação, a planificação, a intervenção, a avaliação, a comunicação e a articulação (ME/DEB,1997), sendo que a reflexão deve estar presente durante

todo o processo. A interligação entre estas etapas deve possibilitar a realização de uma prática educativa adequada ao contexto, aos interesses e às necessidades das crianças, respeitando, igualmente, as perspetivas pedagógicas do profissional de educação. De facto, só assim é que o educador é capaz de organizar a sua ação, a fim de proporcionar oportunidades de aprendizagem significativas, com o intuito de preparar a criança para o futuro. Deste modo, é fundamental a estagiária demonstrar as experiências de estágio decorridas no nível educativo da Educação Pré-Escolar recorrendo, sempre que possível, a evidências claras da sua prática, mostrando o essencial da sua intencionalidade educativa referindo o principal das suas etapas, e demonstrando sempre a ligação entre estas e a metodologia utilizada neste contexto, a investigação-ação, assim como este percurso influenciou o seu crescimento enquanto futura profissional de Educação de Infância.

Para uma investigação realizada segundo a metodologia referida (investigação-ação), tal como para qualquer ato de investigação, é sempre necessário pensar nas formas de recolher a informação. Segundo Albarello *et al.* (1997, p. 86), “o método de recolha de dados deve ser adaptado ao tipo de dados a investigar”. Assim, durante o período de estágio foi necessário proceder à recolha de informação, através de técnicas e instrumentos de recolha de dados, como: técnicas baseadas na observação, técnicas baseadas na conversação, análise de documentos, e de meios audiovisuais (Latorre, 2003, citado por Coutinho *et al.*, 2009).

O estudo desenvolvido no âmbito da investigação-ação permitiu que a estagiária orientasse todo o seu trabalho, tendo por base a observação que foi naturalista, uma vez que esta observava o “comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana” nas diferentes áreas frequentadas pelas crianças (de Landsheerre, 1979, citado por Estrela 1994, p. 45).

De acordo com Albano Estrela (1994), a mestranda procura adotar uma atitude de acordo com a metodologia observação participante quando intervinha com o grupo, registando as reações do mesmo de diferentes formas. Contudo, realizou também uma observação não participante quando observava o grupo a brincar nas áreas de interesse, sendo, de igual modo distanciada. Todavia tendo por base a mesma situação, a observação poderia ser espontânea ou intencional. Uma situação que exemplifica este aspeto será quando a formanda pretendia saber se determinadas crianças conseguiam partilhar os seus brinquedos. Desta forma, observava-as a brincar, usando, assim, uma observação não participante e distanciada, mas tratava-se de uma observação intencional.

Quanto ao processo de observação, esta foi sistemática; armada, no sentido de que se munuiu de alguns instrumentos de observação; intermitente, devido à calendarização do estágio,

mas também pode ser considerada contínua tendo em conta que foi sempre utilizada durante a intervenção no contexto; direta e indireta, quando a informação recolhida era fruto da observação da formanda ou da análise documental, respetivamente.

Por último, tendo por base a caracterização do campo de observação, esta foi molar e molecular, visto que tanto interessava à estagiária observar os comportamentos como ações motoras específicas; verbal e gestual, já que a formanda observava a forma como as crianças se expressavam oralmente; e de forma individual e grupal.

O processo de observação está longe de ser simples, pois compreende a mobilização de muitos saberes essenciais para se ter conhecimento sobre o que observar, como e para quê. É através deles que nasce toda a atividade educativa e, segundo Estrela (1994), a observação é a responsável pelas modificações de comportamentos e atitudes do professor em formação. Tal justifica-se, na medida em que é através deste processo, que o educador conhece mais aprofundadamente a instituição e o grupo de crianças. Assim sendo, numa fase inicial da prática profissional foi necessário recolher informações e evidências acerca da instituição (das suas normas, valores e ideários), das crianças, da organização espacial da sala, da organização temporal que afeta a vida das crianças nas instituições e das interações que se realizam (adulto-criança, criança-adulto, criança-criança). Deste modo, para a formanda proceder à caracterização da instituição de Pré-Escolar teve de realizar uma análise aos documentos do regime de autonomia, administração e gestão da instituição, referidos ao longo dos capítulos deste relatório, de forma a atuar de acordo com os ideais e valores da Instituição, e dos profissionais de educação do contexto de intervenção. Porém, para conseguir colaborar de uma forma efetiva na dinâmica institucional foi necessário realizar diálogos e questões à equipa educativa da sala.

Em relação, ao conhecimento do grupo e das respetivas necessidades e interesses, procedeu-se ao registo de algumas informações e consulta dos documentos inerentes ao processo individual da criança para se conseguir realizar uma caracterização mais precisa do grupo, como as fichas individuais de cada criança e o projeto curricular de grupo. No entanto, como a estagiária nunca tinha trabalhado com crianças da faixa etária com a qual realizou o estágio, teve de realizar uma extensa pesquisa bibliográfica e de efetuar várias questões à educadora cooperante, de modo, a desenvolver a sua capacidade de observação e de ação. Assim, também, no início do período de prática profissional, a mestranda realizou uma observação comparável (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 197), ou seja, comparava o desempenho das crianças entre elas e com o que era defendido no quadro teórico pesquisado. Numa primeira fase, e mesmo posteriormente a mestranda teve um maior conhecimento sobre cada criança através da observação participante nas atividades espontâneas nas diferentes áreas de interesse, nas

atividades orientadas pela educadora cooperante e pela díade, e no espaço exterior. Durante, os momentos de observação houve também a necessidade de perceber de que modo as crianças se desenvolviam individualmente e em grupo. Assim, a observação serviu num primeiro momento para conhecer o grupo e cada criança de forma individual, mas também para conhecer o ambiente educativo da mesma. Num segundo momento possibilitou perceber os progressos e as conquistas, no processo de ensino e aprendizagem da criança.

Esta etapa da intervenção da mestranda foi também importante para perceber como a orientadora cooperante atuava, como agia em determinadas situações, quais os modelos pedagógicos que guiavam a sua ação, que estratégias usava e se as mesmas resultavam, para que em posteriores intervenções tivesse estas informações em conta. Deste modo, num primeiro momento, a observação da intervenção da educadora, possibilitou à mestranda refletir sobre a gestão do grupo nas atividades, a gestão de conflitos interpessoais, a importância da adequação e preparação dos materiais e do espaço para a realização das atividades. No entanto, é de salientar, que esta observação foi de extrema importância, no que concerne ao desenvolvimento da capacidade de gerir os conflitos resultantes de um dos elementos grupo.

Após a recolha de dados é necessário organizá-la. Neste sentido, a mestranda ao longo da sua experiência utilizou alguns instrumentos como: a reflexão diária e semanal, a planificação e as grelhas de avaliação, com intuito de refletir sobre o desenvolvimento das crianças, e o seu crescimento profissional. Analisando os dados que recolheu da observação, dispôs de meios para orientar todo o seu trabalho a fim de ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças.

Paralelamente, a este processo de observação-ação era elaborado, com o par pedagógico, o Projeto Curricular de Grupo (cf. Anexo II tipo B), que possibilitou a construção de um conhecimento mais preciso sobre todas as informações necessárias para uma intervenção com qualidade. Neste documento foram estabelecidas as competências, estratégias e objetivos a trabalhar com as crianças, de acordo com os interesses e necessidades evidenciados.

Foi partindo da avaliação das necessidades que se iniciaram as etapas da planificação e de tomada de decisões. Estas são, para Arends (1995), tarefas complexas que decorrem em condições de incerteza. No entanto, “são vitais para o ensino e interagem com todas as funções executivas do professor” (ibidem, p. 44), pois este, ao planificar, transforma e adapta as orientações do currículo às especificidades do seu grupo, para assim as pôr em prática na sala da forma que julga mais eficaz.

Constatou-se que os profissionais de educação, ao efetuarem a planificação, devem ter em conta as aprendizagens já adquiridas pelas crianças para que as posteriores sejam significativas e diversificadas. Neste sentido, a planificação deve ser flexível, no entanto as

atividades planeadas devem possuir uma intencionalidade e uma finalidade. Desta forma, é necessário que o educador de infância ao planificar tenha consciência do que faz e porque o faz, pois é através desta reflexão que avalia se o trabalho que foi desenvolvido teve uma função educativa e se articulou todas as áreas de conteúdo. Estes pontos foram refletidos, ao longo do período de intervenção da prática da estagiária.

A planificação era realizada semanalmente em grelha (cf. Anexo III e IV tipo A), em tríade, focalizando-se no socioconstrutivismo e na pedagogia de escuta e ativa da criança. Através da planificação, a equipa tomava consciência da sua prática, e refletia sobre as intenções pedagógicas e a sua adequação aos interesses e necessidades do grupo de crianças. Nestas eram expostas as necessidades, interesses evidenciados pelo grupo de crianças e os resultados obtidos com as atividades realizadas durante a semana, e partir desta informação eram traçados os objetivos de desenvolvimento na semana e o plano de ação para alcançar esses objetivos.

As atividades planificadas basearam-se nas Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar, assim como nas Metas de Aprendizagem, pois nelas constam todas as competências que a criança deve adquirir até ao final da Educação Pré-Escolar, tendo em consideração a sequencialidade educativa. Outros documentos que facilitaram a realização das atividades foram as brochuras editadas pelo Ministério da Educação. Ao longo da planificação teve-se ainda em conta a articulação das diferentes áreas de conteúdo – interdisciplinaridade – para que cada atividade desenvolvida se tornasse desafiadora para as crianças e, ao mesmo tempo, possibilitasse emergir um leque diversificado de aprendizagens. Assim, os projetos vividos na sala foi um ótimo meio para possibilitar às crianças esta aprendizagem integrada e global, pois foram englobadas nos mesmos todas as áreas de conteúdo.

A partir do momento que o projeto surgiu, a planificação foi sustentada pelos mesmos, sendo que as crianças tiveram sempre uma voz ativa na realização destes planos. Embora não fosse planificado semanalmente com as crianças as atividades a realizar, no início do projeto foram elencadas por elas, os elementos que queriam construir para a sala para que se tornassem piratas verdadeiros, ideias estas explanadas na teia de ideias do projeto (Anexo X tipo B – Figura 13). Do mesmo modo, após a observação da ausência de interesse em desenvolver atividades espontâneas na área da leitura, a planificação foi apoiada pelas ideias das crianças de forma a motivar o interesse delas para esta área.

A planificação era flexível, podendo sofrer alterações na altura de concretização da mesma, já que, o educador tem que ter em conta “ (...) os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, p. 5573).

Desta forma, durante o estágio, vários foram os momentos em que as estratégias planificadas sofriam algumas alterações com base nos acontecimentos diários e nas predisposições das próprias crianças.

As planificações nesta valência tinham sempre em conta as rotinas do grupo e da sala. Assim, a díade planificava as suas atividades essencialmente para o período da manhã, uma vez que à tarde as crianças faziam a sesta, após da hora do almoço. Um dos constrangimentos, que surgiu na planificação do plano de ação, deveu-se à existência de uma rotina de atividades que tinha de ser realizada durante a semana. Em consequência, desta rotina semanal, existia uma ocupação permanente de todos os espaços, sendo que a troca de uma atividade requeria a mudança de sala/grupo de crianças. Este constrangimento impossibilitou, em certos momentos, a realização de algumas atividades, ou porque não permitia a realização de atividades que necessitassem de dois dias para a concretização da mesma, ou porque tínhamos de realizar uma atividade relacionada com a rotina semanal, embora considera-se-mos que havia uma atividade que seria mais profícua para o desenvolvimento do grupo tendo em conta as suas necessidades e interesses. Trata-se de uma rotina institucional, que embora a díade tenha sugerido a sua alteração, não foi possível transformar. Contudo, na tentativa de contornar e minimizar este constrangimento, a díade conseguiu planificar e realizar algumas atividades no âmbito de outros domínios e que escapem a rotina estabelecida, como mais expressão musical e introdução de atividades do domínio da matemática.

Nesta fase, o educador deve pensar em estratégias estimulantes e diversificadas para a realização das atividades. Assim, durante o estágio foi preocupação da estagiária pensar e adotar estratégias diversificadas, e na fase posterior a esta, perceber se as mesmas tinham ou não o resultado pretendido. Para tal, a reflexão foi fundamental, pois o educador deve refletir sobre a sua intervenção com vista a melhorar a mesma, já que “(...) é uma maneira de encarar e responder aos problemas (...)” (Dewey, 1979, citado por Nunes, 2000, p. 12).

Nesta dimensão, ao nível do desenvolvimento enquanto futura profissional, a mestranda pode referir que demonstrava dificuldade, inicialmente, em perceber o trabalho que deveria desenvolver com o seu grupo, pois não havia a perceção das necessidades de todas as crianças nem dos interesses das mesmas, bem como, as atividades que se podia desenvolver com a faixa etária dos três anos, e consequentemente as competências a desenvolver. Deste modo, foi necessário fazer uma extensa pesquisa em torno do desenvolvimento de crianças nesta faixa, assim como questionar a educadora cooperante para obter informações sobre as dúvidas nomeadas. Este trabalho permitiu que, *à posteriori*, a mestranda se sentisse muito mais segura na planificação da sua intervenção. Também o *feedback* da planificação dado pelo co-orientador

constitui-se como um recurso muito proveitoso, pois ao longo do estágio, a mestranda pôde compreender e melhorar progressivamente os itens pouco desenvolvidos. Inicialmente, existia a dificuldade em selecionar aos objetivos que deveriam ser trabalhados, e também na identificação das necessidades e interesses que nesta deveriam estar expostos, contudo com o *feedback* referido, esta lacuna foi sendo ultrapassada, como pode ser comprovado nos Anexos III e IV tipo A. Pois é de extrema importância para o desenvolvimento de uma prática com intencionalidade educativa que a mestranda, ao longo do tempo, fosse cumprindo com o maior rigor possível a fase da planificação.

Toda a informação recolhida na fase da observação foi útil para a planificação do trabalho, e a fase do planificar é essencial para a seguinte, a do intervir.

A intervenção educativa realizada refletia a perspetiva socioconstrutivista, na qual se privilegiava a ação ativa da criança, o envolvimento dos pais e as opiniões e interesses das crianças, “(...) tirando [sempre] partido das situações e oportunidades imprevistas (...)”(ME/DEB,1997, p.27).

No que concerne ao desenvolvimento das atividades da sala em contexto de educação pré-escolar, esta adequou-se à metodologia usada na instituição e pela orientadora cooperante, a metodologia de trabalho de projeto. Assim, a intervenção da mestranda em colaboração com a equipa educativa (orientadora cooperante, par pedagógico e assistente operacional), baseou-se na articulação de todas as áreas de conteúdo, dando ênfase à área de Formação Pessoal e Social, no sentido em que é neste âmbito que emergiam as maiores dificuldades/necessidades das crianças da sala. Esta fundamentou-se, também, nos interesses das crianças por temas relacionados com piratas, com o surgimento do projeto dos “Piratas”, e pelo nascimento do projeto “Tesouro de Histórias”, quando a díade constatou que algumas crianças não demonstravam interesse em desenvolver atividades espontâneas na área da leitura. Assim, tal como referido no enquadramento teórico deste relatório, a ação da equipa educativa apoiou-se na metodologia de trabalho de projeto, na qual se pretendia articular os interesses e necessidades das crianças com todas as áreas do saber, sobrevalorizou-se a pedagogia ativa e a pedagogia de escuta, fazendo com que as crianças se tornassem as principais agentes de todo o processo ensino e aprendizagem. Nesta linha de pensamento, teve-se em consideração modelos pedagógicos socioconstrutivista referidos - High-Scope, Reggio Emilia e o Movimento de Escola Moderna.

No início do ano letivo, as crianças demonstraram muito interesse pelo filme “À procura do Nemo”, e sucessivamente levavam todos os dias bonecos relacionados com o filme e colocavam várias questões que gostariam de descobrir sobre peixes. Seguindo este processo, as crianças lançaram um tópico pelo qual se interessavam, pesquisaram e procuram respostas às

suas questões, de forma a aprender mais sobre o mesmo. Durante este caminho, surge a construção da teia de ideias, na qual foram definidas as equipas de trabalho para a construção dos vários peixes e dos adereços para a sala, com o intuito de tornar a sala de atividades no “Fundo do Mar ” (nome do projeto de sala), e de muitas atividades enraizadas no tema do projeto. Também durante este percurso, foi necessário a alteração das áreas de interesse, para a construção da “Gruta” na área da “Casinha”. Este foi o projeto que foi desenvolvido até à chegada da díade.

Na primeira semana de intervenção no contexto, através da observação do que vinha sendo desenvolvido até aqui, a díade pôde constatar, nomeadamente através do reconto da história “O ratinho Marinheiro” de Luísa Ducla Soares, atividade desenvolvida pela educadora, que o grupo demonstrava interesse pela vida no mar, em particular por baleias e piratas. Assim, na primeira planificação (cf. Anexo V.I do tipo B) realizada, a díade em colaboração com a educadora cooperante propôs a exploração do conto: “Imagina-me um pirata” de Mark Marshall através de um teatro de sombras, com o objetivo da equipa educativa perceber se era de verdade um interesse de todas as crianças, mas também de modo a dar continuidade ao projeto de sala. Após, a avaliação da semana, a equipa educativa pôde constatar que realmente era um interesse geral das crianças, e assim a díade sugeriu a realização da exploração do álbum infantil “O Pirata Pata de Lata” de Oli e Ramón Trigo, com a dramatização durante o conto da história, por uma das mestrandas. Durante a exploração do livro, as crianças demonstraram estar extasiadas com a presença do pirata na biblioteca para dramatizar a história do seu amigo Pirata Pata de Lata (cf. Anexo IX tipo B – Figura 5). Como na realização desta atividade estavam poucas crianças, devido a um surto de varicela, a equipa considerou que a história deveria ser explorada novamente quando todas as crianças tivessem presentes, uma vez que estas demonstraram muito interesse, e colocaram várias questões sobre a personagem do Pirata Pata de Lata. Assim, díade através da estratégia da dramatização do “Pirata Pata de Lata” e do “Pirata Talarisco” realizou o reconto da história através do questionamento de algumas partes da história e também da leitura da mesma. As crianças evidenciaram mais uma vez o seu interesse e curiosidade, através do questionamento constante às personagens e fazendo pedidos aos piratas. Deste modo, a história do “Pirata Pata de Lata” e a visita dos piratas foi o mote do desenvolvimento do trabalho de projeto que se desenrolou ao longo dos quatro meses da intervenção da díade no contexto da Educação Pré-Escolar. Assim, o projeto de sala acabou por ser remodelado, tendo em conta o novo interesse das crianças pelos piratas, no entanto a díade tentou sempre que possível realizar uma articulação com o trabalho desenvolvido no projeto anterior.

No início do projeto de sala “Piratas” as crianças demonstravam interesse em construir adereços de piratas, para colocarem na sala de atividades para puderem brincar aos piratas. Assim, foi realizado um levantamento de ideias de acessórios que o pirata utiliza. Posteriormente, em pequeno grupo, foram recolhidas algumas imagens relacionadas com os adereços selecionados pelas crianças, e cada uma pôde votar no adereço que gostava de construir. Esta votação foi realizada através de um gráfico de barras construído pela díade, que consistia na colocação de uma peça no copo da imagem do acessório que queria construir (cf. Anexo IX tipo B – Figura 12). Feita a votação, estavam constituídas as equipas de trabalho para a realização de cada acessório. Deste modo, com as diversas opiniões e equipas formadas, realizou-se uma teia do projeto (cf. Anexo IX tipo B – Figura 13).

Seguidamente, passou-se à construção dos adereços (cf. Anexo IX tipo B – Figura 15), onde como já referido, as crianças trabalharam em pequenos grupos para que todos conseguissem participar, e em grande grupo na construção do veleiro (cf. Anexo IX tipo B – Figura 16). Esta construção demorou mais tempo do que o previsto, mas é fundamental encarar que a criança é um ser único, individual, com diferentes ritmos de aprendizagem, logo é obrigatório “olharmos para cada criança como uma pessoa única, traçando objetivos cada vez mais desafiantes e procurando formas cada vez mais diversas para os atingir” (Papalia, *et al*, 2001, p. 31).

Para a construção do veleiro foi necessário reorganizar algumas áreas de jogo definido (área da leitura, área dos jogos e a área das construções), e para isso a equipa educativa dialogou com as crianças com o objetivo de perceber se estas sentiam necessidade desta mudança, deste modo as crianças foram questionadas e envolvidas na execução das “obras” (como as crianças referiam) (cf. Anexo IX do tipo B – Figura 31-32).

No desenvolvimento do projeto de sala, decorreram diversas atividades relacionadas com piratas, estas foram desde horas do conto, a experiências, jogos de expressão motora e dramática, entre outros (cf. Anexo IX do tipo B). O tema dos piratas serviu também de tópico para a atividade de exploração das regras de postura à mesa durante as refeições, esta surgiu da necessidade, da maioria das crianças demonstrarem falta de autonomia e postura durante os momentos de alimentação. Desta forma, aproveitando o interesse das crianças pelos piratas, a díade, representando os dois piratas referidos, realizou uma visita às mesmas para dialogar sobre a importância das crianças comerem todo o tipo de alimentos, de comerem com a boca fechada, da colocação das mãos quando estão a comer, entre outras questões, e para exemplificarem a postura correta à mesa (cf. Anexo IX do tipo B – Figura 17). Assim, esta atividade consistiu na realização de um diálogo orientado, de forma a estimular a reflexão do grupo para as

necessidades evidenciadas e referidas. Este momento foi essencial, pois todas as crianças tiveram a oportunidade de participar de forma ativa, partilhando as suas experiências e saberes/conhecimentos, e valorizando a pedagogia de escuta defendida pelo modelo Reggio Emilia, que foi referida no capítulo um.

No decorrer do projeto, as crianças demonstraram muito interesse e curiosidade, e em todos os momentos colocavam questões e sugeriam sempre novas ideias, apesar de ser um grupo heterogéneo com três e quatro anos e do projeto só ter iniciado em março (princípio do período de estágio). Constatou-se, a partir do desenvolvimento do mesmo, que independentemente do projeto se prolongar “ (...) por um período de dias ou semanas, dependendo da idade e da natureza do tópico [tema]” (Castro & Ricardo, 1993, p. 28), o aspeto mais importante é o interesse das crianças e a adequação das atividades para a faixa etária em questão. Assim a mestrande, considera que a metodologia de trabalho de projeto “ (...) é um método de trabalho que requer a participação de cada membro de um grupo, segundo as suas capacidades, com o objetivo de realizar um trabalho conjunto” (ibidem, p. 27).

Durante o percurso da intervenção na sala de atividades, a díade constatou que algumas crianças, não demonstravam interesse em desenvolver atividades espontâneas na área da leitura, sendo que raramente frequentavam a mesma e quando iam era por incentivo externo. Assim, de modo a compreender esta necessidade a díade dialogou com as crianças acerca da área da leitura, de forma a compreender o porquê de algumas crianças não quererem frequentar esta área. Concluiu-se, que esta área não tinha livros e acessórios que despertassem a curiosidade e interesse das crianças, e assim surgiu o projeto “Tesouro de Histórias”. Este projeto nasceu da necessidade da díade dinamizar a área da leitura, e de incentivar as crianças a realizarem atividades espontâneas nesta área. Então, realizando uma articulação com o projeto de sala (Piratas), foi solicitado aos pais, através da *newsletter* do mês de abril, que realizassem pesquisas com as crianças sobre a nova temática que estávamos a trabalhar, como livros e histórias sobre os piratas ou sobre barcos ou outra temática relacionada com o projeto de sala, e que trouxesse esse material para equipar a área da leitura com novas ideias e pesquisas sobre o tema. Outra sugestão, foi a criação de histórias e fantoches relacionados com histórias de piratas para serem colocados na área a dinamizar. Também foi sugerido que os pais pudessem apresentar com os filhos a história ou o fantoche que realizassem, dando hipótese aos pais, que ainda não tinham participado em nenhuma atividade na sala de atividades. Com este projeto, a díade teve a preocupação de estabelecer uma boa relação com os pais, tendo em conta que uma boa relação escola – família, favorece o desenvolvimento das crianças, bem como todo o trabalho que é feito na sala. Como tal, durante o projeto, os pais participaram ativamente, tanto na realização de

atividades relacionadas com a leitura de histórias de piratas, como na oferta de livros e fantoches sobre a temática para dinamizar a área da leitura (cf. Anexo IX do tipo B – Figura 29). Esta colaboração foi a estratégia para fomentar o envolvimento parental no trabalho da sala, já que, “ (...) os pais e as crianças podem partilhar facilmente informações sobre os projectos porque é provável que os tópicos lhes sejam familiares” (Katz & Chard, 1997, pp. 216 - 217).

No seguimento da participação dos pais no projeto “Tesouro de Histórias”, as crianças decoraram um baú construído pela díade, para guardar os livros e histórias que as crianças ou pais trouxeram para a área da leitura. Assim, as crianças com o auxílio da díade pintaram e colaram pedaços de papéis, técnicas selecionadas pelas crianças num diálogo entre as mestrandas e as crianças (cf. Anexo IX do tipo B – Figura 22).

No âmbito deste projeto, a díade questionou as crianças sobre “O que é uma Biblioteca?” e “O que é um Bibliotecário?”, com o objetivo de confirmar as suas preconcepções sobre estes dois conceitos, e de modo a dar a conhecer o espaço e a profissão, envolveu a comunidade local no projeto. Deste modo, as crianças puderam realizar uma visita à Biblioteca Municipal da Maia, para conhecer a pessoa que lá trabalha, o bibliotecário, assistir a uma hora do conto realizada pelo mesmo, e ainda conhecer a biblioteca, nomeadamente a seção dos adultos e das crianças, contactando com os livros que se encontravam na secção infantil (cf. Anexo IX do tipo B – Figura 21).

De um modo geral, estes projetos permitiram fomentar a construção do conceito da escola aberta, sendo que o trabalho educativo é enriquecido pela partilha de ideias e experiência entre todos, ideia presente no Movimento da Escola Moderna.

Ao longo da intervenção no contexto da educação pré-escolar, a mestranda teve oportunidade de realizar dois momentos de articulação com o grupo “dois B” (cf. Anexo IX do tipo B – Figura 30), no qual estavam a estagiar duas colegas da mesma instituição de ensino superior. O objetivo desta articulação era realizar um projeto, que teria como resultado final uma dramatização que envolvesse os dois temas dos projetos de sala, mas também que permitisse que os dois grupos contactassem, pois diariamente é impossível, uma vez que os horários destes grupos são incompatíveis. No entanto, devido à falta de tempo não foi possível concretizar o projeto, e as estagiárias optaram por realizar dois momentos de articulação entre os dois grupos. O primeiro contato foi realizado em dois grupos, dando voz ativa às crianças, estas explicaram no que consistia os seus projetos de sala, especificamente as crianças dos “três A” expuseram “o que” os piratas fazem e os seus acessórios. Seguidamente foi apresentada e explorada uma história construída pelas estagiárias, denominada por “O Ruca conhece um Pirata”, através da leitura e da projeção de um *powerpoint* que facilitava a compreensão da história. Para finalizar,

as crianças tiveram oportunidade de dramatizar e mimar algumas das personagens que apareciam na história. Num segundo momento, as estagiárias organizaram em colaboração uma sessão de expressão motora, que era constituída por quatro estações, que correspondiam a quatro episódios da história explorada no primeiro contato. Esta sessão de motricidade teve como principal objetivo colmatar algumas necessidades das crianças de ambas as salas, envolvendo de igual forma os interesses. De forma a promover uma articulação coerente, cada subgrupo era constituído por crianças dos dois grupos (“dois B” e “três A”), que foram posteriormente distribuídos pelas quatro estagiárias para a realização dos exercícios da sessão de motricidade. Estes dois momentos permitiram que a mestranda compreendesse a necessidade de adequar a sua ação, e concretamente as estratégias, tendo em conta que estavam envolvidas nas atividades duas faixas etárias distintas. Assim, tendo em consideração a diferenciação pedagógica, referida no primeiro capítulo deste relatório, a mestranda, nomeadamente no momento da atividade de expressão motora teve de observar e posteriormente adequar os exercícios desta sessão às crianças, uma vez que cada criança apresentava necessidades específicas, como por exemplo a realização do salto de obstáculos. As crianças do grupo “três A” conseguiram, enquanto as crianças do grupo “dois B” só saltaram com ajuda do adulto.

As interações pedagógicas de natureza colaborativa com a família não se limitaram só ao trabalho de projeto desenvolvido com as crianças do grupo. A mestranda teve ainda oportunidade de participar e desenvolver atividades institucionais de comemoração de dias ligados à Família: Dia da Mãe, dramatização realizada pela equipa de docentes da educação pré-escolar e execução de receitas pelas mães; Dia das Famílias, a equipa de estagiárias organizou atividades destinadas aos avós e às crianças que frequentavam a creche e pré-escolar, e participou na dinamização das mesmas, em colaboração com a equipa de docentes; Dia das Crianças, a equipa de estagiárias dinamizou atividades já programadas pela instituição. Estas atividades permitiram também a realização de um trabalho colaborativo entre os vários elementos da equipa educativa do CNM, assim como entre a equipa de estagiárias da ESEP e as estagiárias da Escola Superior Paula Frassinetti.

A mestranda pôde também colaborar com a equipa educativa, na Festa Final de Ano, na qual auxiliou as crianças na apresentação do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo através de uma dramatização musical. Esta apresentação permitiu articular os vários domínios da Área de Conteúdo “Expressão e Comunicação”, resultando numa atividade integradora dos domínios das expressões e do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Assim, esta dramatização permitiu que as crianças através da linguagem verbal e não-verbal utilizassem as expressões

(motora, dramática, musical) para comunicarem aos pais/encarregados de educação os projetos (“Fundo do Mar” e “Piratas”) desenvolvidos ao longo do ano.

É de referir, que também foram planificadas e dinamizadas atividades que não tinham nenhuma ligação com os projetos referidos, no entanto iam ao encontro das necessidades e interesses evidenciados pelas crianças.

No desenvolvimento da prática da estagiária no contexto de intervenção, era importante verificar o nível de bem-estar e implicação das crianças na realização das atividades e rotinas, valorizando sempre a pedagogia ativa e o socioconstrutivismo.

De igual modo a intervenção, subentendida pela planificação, foi também evidenciada tendo em conta o espaço físico, a organização do espaço da sala e organização do grupo. A criança deve ter liberdade para escolher o que quer fazer, no entanto o educador precisa de criar áreas que atraiam as crianças para atividades que proporcionem aprendizagens significativas e que acompanhem os seus interesses. Verificou-se que quando as áreas estão bem organizadas e planificadas, oferecem diferentes opções às crianças permitindo evitar conflitos interpessoais e centrá-las nas atividades que estão a desenvolver, como pudemos verificar após a reorganização da área de acolhimento (cf. Anexo IX do tipo B – Figura 33-34). Por outro lado, de acordo com os projetos desenvolvidos na sala foram alteradas também outras áreas, como já foi referido, e é possível verificar no registo fotográfico (cf. Anexo IX do tipo B – Figura 31-44). O espaço (sala) também foi considerado como elemento de auxílio, para complementar as atividades que iam sendo desenvolvidas. Desta forma, tendo em conta as temáticas desenvolvidas, os materiais que eram construídos e posteriormente expostos na sala, forneciam ao grupo a possibilidade de interação com aprendizagens já desenvolvidas, como por exemplo as lengalengas, as canções, as texturas, os frutos secos, entre outras. Assim, indo ao encontro do princípio pedagógico da documentação do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, foi relevante as paredes da sala espelharem o trabalho das crianças e da equipa educativa.

Ao longo da intervenção educativa na instituição de Pré-Escolar, a mestranda evidenciou algumas limitações na gestão do grupo, do tempo, dos conflitos, e na comunicação verbal e não-verbal. Contudo, ao longo da mesma, percebeu que se adotasse uma postura investigativa e reflexiva, aliada a uma atitude de questionamento e de aperfeiçoamento de novas estratégias, conseguiria ultrapassar as suas dificuldades, como é possível comprovar nos Anexos (VII.I e VII.II do tipo B). Outro progresso que foi visível no processo da intervenção educativa baseou-se na qualidade da interação da mestranda com as crianças, tendo por base os três aspetos que a definem, expressos no manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria (2009). Pôde-se aferir que houve um desenvolvimento gradual, ao nível da sensibilidade, autonomia e

estimulação, ao longo da intervenção da mestranda. Com efeito, a mestranda desenvolveu progressivamente a sua sensibilidade de modo a responder à diversidade de necessidades das crianças. A identificação das necessidades emergiu através das interações positivas estabelecidas entre as crianças e a mestranda, assim como da escuta ativa das suas opiniões e sugestões, o que permitiu gradualmente realizar uma ação intencional que proporcionasse o bem-estar das crianças do grupo. Como já foi referido, a mestranda inicialmente teve dificuldades em observar e analisar as necessidades de todas as crianças, pelas razões já evidenciadas, mas também por ser um grupo numeroso constituído por vinte e quatro crianças, no qual existia um elemento que necessitava e exigia muita atenção por parte da equipa educativa. Esta situação poderá ter originado uma menor atenção por parte da mestranda/equipa educativa aos sentimentos e bem-estar emocional das outras crianças. Contudo, após a reflexão colaborativa entre a equipa educativa, este *deficit* foi minimizado, refletindo-se na transmissão à criança do sentimento de que é valorizada e tratada como igual; na escuta da criança, reconhecendo a sua necessidade de receber atenção; no reconhecimento e respondendo às suas inseguranças e incertezas, e no elogio à criança reforçando sempre o apoio por parte do adulto.

O modo como a mestranda estimulava as crianças, tanto no momento das atividades orientadas como nas atividades espontâneas, foi alvo de progresso gradativo. Assim a estagiária necessitou de observar e posteriormente refletir sobre as estratégias de como estimular as crianças para a realização de atividades e de como intervir no desenrolar das mesmas para estimular a ação, o pensamento e o diálogo das crianças. A mestranda pode aferir que inicialmente se sentia insegura quando tinha de propor ou iniciar as atividades, pois não tinha a certeza se a comunicação era clara e adequada a todas as crianças, uma vez que o educador deve “criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças” (OCEPE, 1997, p.66), esta dificuldade poderia influenciar a capacidade da mestranda estimular as crianças para as várias atividades. Outra das dificuldades sentida ao longo deste percurso pré-profissional, relaciona-se com a capacidade de motivar algumas crianças para participarem em grande grupo, sendo que, duas destas crianças mesmo quando questionadas e motivadas, raramente demonstravam reação ou verbalizações. Esta foi uma das “batalhas” constantes da equipa educativa, e que a mestranda percebeu que nada tinha a ver com a capacidade ou falta dela para motivar estas crianças para a ação.

O grau de liberdade que a mestranda dava às crianças para experimentar, darem opiniões, escolherem as atividades e exprimirem as suas ideias, foi tendo um crescimento. Inicialmente, por inexperiência, a mestranda não proporcionava muitas oportunidades nas atividades

orientadas, para as crianças experimentarem os materiais, ou escolherem e decidirem como queriam realizar as atividades, o que deixou de acontecer após a mestranda refletir em tríade apercebendo-se da importância destes momentos para o desenvolvimento integrador e integrante das crianças.

A capacidade de resolver os conflitos e de lidar com questões comportamentais foi dos progressos mais constados na ação da mestranda, uma vez que o grupo no qual intervinha tinha muitas dificuldades a este nível, o que necessitou que a díade se adaptasse e mobilizasse as aprendizagens retidas da observação para a resolução destes problemas. Assim, no início foi necessário que a educadora interviesse por diversas vezes aquando da ação da díade, na tentativa de minimizar os comportamentos de algumas crianças. Numa fase posterior, a mestranda apropriando-se de algumas estratégias, que de certo modo se baseavam no diálogo constante com as crianças aquando destes comportamentos, conseguiram proporcionar-lhes momentos para resolverem autonomamente problemas e conflitos.

A intervenção da estagiária fez com que existisse um processo contínuo de avaliações, uma vez que, avaliar o processo e os seus efeitos, é o suporte do planeamento e “ (...) implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (ME/DEB, 1997, p.27). Um educador deve na sua prática assumir uma atitude reflexiva e investigativa, pois só assim conseguirá “ (...) a melhoria de suas qualidades educativas” (Stenhouse,1975, citado por Martins & Slomski, 2008, p. 12). Assim, o ato de avaliar possibilitou organizar a informação de maneira a que, posteriormente fosse possível adaptar e refletir sobre a intervenção da estagiária, e sobre as aprendizagens desenvolvidas pelas crianças.

A avaliação foi realizada a partir de técnicas e instrumentos de observação, como as reflexões semanais (cf. Anexo I tipo A); a lista de verificação de competências (cf. Anexo VII.III do tipo B); registos fotográficos (cf. Anexo IX tipo B); registos de observação de grande, pequeno grupo e individuais nas diferentes atividades; e os trabalhos realizados. Esta diversidade de instrumentos de observação e registo elaborados na recolha de informação permite ao educador, “ (...) “ver” a criança sob vários ângulos de modo a poder acompanhar a evolução das suas aprendizagens ao mesmo tempo que vai fornecendo ao educador elementos concretos para a reflexão e adequação da sua intervenção educativa” (Circular n.º: 4 /DGIDC/DSDC/2011). Deste modo, estes instrumentos permitiram averiguar as evoluções das crianças mas, ao mesmo tempo, possibilitavam uma análise mais detalhada da prática pedagógica da mestranda, permitindo corrigir erros, reformular estratégias e traçar novos objetivos na planificação seguinte. Para além destes instrumentos, foram também utilizadas duas grelhas de avaliação inerentes ao projeto

“Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)” da Gabriela Portugal inspirado no trabalho de Laevers *et al.* (1997). Este sistema é um instrumento de apoio à intervenção educativa, que procura agilizar a relação entre as práticas de observação, avaliação e de edificação curricular, com base num ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação, considerando o bem-estar, implicação, aprendizagem e o desenvolvimento das crianças (Portugal & Laevers, 2011). Este é também um instrumento de apoio ao desenvolvimento do aluno estagiário futuro educador de infância.

Assim, foi utilizada a grelha de avaliação geral do grupo (cf. Anexo VII.I tipo B), como elemento de avaliação de algumas atividades, nas quais permitiu ter uma visão clara sobre o funcionamento do grupo em geral, identificando aspetos que requerem intervenções específicas, mas também a identificação das crianças que necessitam de uma atenção diferenciada. Através destas identificou-se o nível de bem-estar e de implicação de cada criança em algumas atividades. No final do estágio, foi utilizada a grelha de avaliação individualizada, com o intuito de averiguar o desenvolvimento de cada criança ao longo da intervenção da díade (cf. Anexo VII.II tipo B). Nesta avaliação foi realizada uma apreciação e reflexão da desenvoltura da criança nas competências pessoais e sociais, inerentes às áreas de conteúdo documentadas nas OCEPE (ME/DEB, 1997). Com efeito, a avaliação centrada no desenvolvimento de competências da criança permitiu considerar o processo de desenvolvimento das crianças, como algo que acontece de uma forma holística e contextualizada, investindo-se no desenvolvimento de uma pessoa “total” (Portugal & Laevers, 2011).

Os diálogos diários entre a díade e a orientadora cooperante, e as reuniões de avaliação da semanal entre a equipa educativa foram momentos importantes de partilha sobre a avaliação das crianças, mas também do desenvolvimento profissional da estagiária. Estes momentos assentavam numa aprendizagem entre os elementos da equipa educativa, já que, permitia uma permuta de conhecimentos e sensações sobre a ação educativa, promovendo uma reflexão sistemática facilitadora duma real avaliação, favorecedora de mudança e de desenvolvimento profissional. O diálogo que emergiu dos dois momentos referidos revelou-se profícuo, dado que promoveu a reflexão da mestranda sobre as suas dificuldades e experiências, assim como clarificou as dúvidas emergentes da prática. É de ressaltar que, esta partilha valorizava as aprendizagens das crianças e possibilitava uma continuidade no processo educativo.

É importante que o educador torne a criança participante da sua aprendizagem, percebendo o que já é ou não capaz de fazer, pois é através da tomada de consciência das suas dificuldades que vai arranjanado estratégias para as ultrapassar (ME/DEB,1997). A exposição dos trabalhos é um meio para as crianças reverem algumas das atividades realizadas, e refletirem

sobre o que mais gostaram e o que não gostaram. Ao longo da intervenção foi também dada a possibilidade, de realizarem registos com base em visitas ou atividades, sendo que estes possibilitaram a avaliação da própria atividade. No entanto, também serviram de autoavaliação, pois incluíam expressões como “o que gostei”, “o que não gostei”. A autoavaliação era, normalmente, realizada através de diálogo, no qual as crianças comentavam o que realizaram nas atividades, demonstrando o seu agrado ou desagrado relativamente à estratégia utilizada ou mesmo sobre a atividade no geral.

Relativamente ao processo avaliativo realizado na educação pré-escolar torna-se importante verificar que a avaliação “(...) assume uma dimensão marcadamente formativa, pois trata-se (...) de um processo contínuo e interpretativo que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados e procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem,(...)” (Circular nº.: 4 /DGIDC/DSDC/2011). Com este processo contínuo e formativo, consegue-se atuar em conformidade com as dificuldades sentidas pelas crianças, e com os seus progressos. Desta forma, concorda-se com Estanqueiro quando refere que “a avaliação contínua é uma espécie de bússola que orienta o trabalho” (Estanqueiro, 2010, p. 97) na sala de atividades.

Do papel do educador de infância também faz parte a comunicação das aprendizagens desenvolvidas, assim como do que é vivenciado na sala. Embora seja uma fase da intervenção educativa, a mestranda realizou esta comunicação de uma forma indireta, ou seja, todos os *feedbacks* acerca do desenvolvimento das crianças, ou mesmo sobre as atividades desenvolvidas eram comunicadas pais/encarregados de educação através da *newsletter* do mês, de conversas informais entre a educadora e os pais e exposições de trabalhos na entrada da Instituição.

Durante as intervenções educativas constatou-se, a partir de um processo de análise e reflexão baseada na observação e nos instrumentos de registo da prática, que houve um desenvolvimento integral e integrado das crianças ao nível das diferentes áreas de conteúdo delineadas no documento das OCEPE (ME/DEB, 1997). A mestranda considera que foi um privilégio presenciar e evidenciar as mudanças que ocorreram, na medida em que permitiram valorizar, de certo modo, as dinâmicas implicadas pela equipa pedagógica da qual a estagiária foi membro ativo. Desta forma, verifica-se que as opções pedagógicas e metodológicas seguidas pela equipa educativa transformaram, decididamente, o processo de ensino e aprendizagem, tornando-se fulcral para o desenvolvimento das crianças e da ação da estagiária.

Ao longo da prática pedagógica, a díade constatou que nas diversas áreas de jogo definidas e nos momentos em grande grupo (como por exemplo no acolhimento e no almoço) as crianças evidenciam-se necessidades que se enquadram na área de Formação Pessoal e Social como: respeitar os outros e os objetos; partilhar brinquedos (quer pessoais, quer os da própria sala de

atividades), e conseqüentemente dificuldades na resolução de conflitos (B., o D., a C., o T.A., o L., a R., o J.); saber ouvir e esperar pela sua vez para falar (o J., o T.A. e o T.F.); falta de autonomia para almoçar (a Mf., a M.C., o D., o J., a R.V., a F.M., a R.S., o A.); postura pouco correta à mesa (Jg., o J., o L., a R.V., o T); falta de concentração e atenção (B., o D., o T.A, o T.F. e o Jg.). Algumas destas necessidades são características da faixa etária em que o grupo se encontra, porém, a díade considerou essencial que, pelo menos, algumas delas fossem atenuadas e, se possível, ultrapassadas. Neste âmbito, as estagiárias estimularam as crianças a resolver os conflitos através do diálogo, mas também se incitaram a construção de algumas normas e regras, para a resolução dos problemas de autonomia e postura nos momentos de alimentação. Assim, no final da prática da díade, pôde-se aferir o surgimento de resultados de desenvolvimento e aprendizagem, ao nível desta área de conteúdo, como o desenvolvimento da autonomia e postura à hora do almoço e a consciencialização, ainda que reduzida, da importância de partilhar os brinquedos e objetos.

A Área do Conhecimento do Mundo era aquela em que mais se centravam os interesses das crianças. Assim, as crianças evidenciavam muito interesse, pelo conhecimento da natureza, sendo de destacar o mar e os diversos animais marinhos, como as baleias. Evidenciavam também muito interesse, como já foi referido, por piratas, por veleiros e outros motivos associados a piratas. Assim, a díade realizou muitas atividades no âmbito deste interesse que se articularam com as outras áreas de conteúdo, como a construção dos vários adereços de piratas e o veleiro para a sala, a exploração do álbum “Pirata Pata de Lata”, Caça ao Tesouro, dramatização de algumas ações dos piratas a visualização do filme “Piratas Pirados” e a visita ao *Sea Life* (cf. Anexo IX do tipo B – Figuras 4,5,9,15,16,25). A maioria do grupo demonstrava muita curiosidade por atividades da oficina das ciências, em particular por experiências em que havia transformações, assim, de acordo com este interesse a díade desenvolveu as seguintes experiências: “Explosão Mágica”, “Mensagem Secreta do Pirata” e a “Limpa Moedas” (cf. Anexo IX do tipo B – Figura 3,20,23). Também era evidente o interesse das crianças por atividades de jardinagem e de verificação do evolução/ crescimento das plantas, deste modo a díade promoveu uma atividade de plantação de flores e vegetais (cf. Anexo IX do tipo B – Figura 7).

No que se refere à Área de Expressão e Comunicação, verificaram-se algumas necessidades de desenvolvimento das crianças para as quais se tentou desenvolver estratégias, de modo a minimizá-las. No que concerne ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita observou-se que algumas crianças (o L., a M.C., o T., a Mf. e a B.) tinham dificuldades ao nível da articulação de alguns fonemas e palavras, tornando-se, por vezes impercetível o que queriam

comunicar. Também foi constatado que algumas crianças, como a A F. S., a R. V.V, o T., a R. S., o G., a M.C. e o A. evidenciavam dificuldades em participar em grande grupo. Com o objetivo de minimizar estas necessidades, as estagiárias ao longo do seu percurso recorreram às vivências do quotidiano para conversar com as crianças sobre acontecimentos, criar momentos para que narrassem histórias, expondo-as a um vocabulário variado para desenvolver o léxico, entre outras estratégias (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008). Deste modo, a díade promoveu algumas atividades tendo por base o interesse das crianças por ouvir histórias, como por exemplo a leitura e exploração do álbum “Porque é que os animais não conduzem?” de Pedro Seromenho, “A Menina das Borboletas” de Roberto Caldas e “Imagina-me um Pirata!” de Mark Marshall (cf. Anexo IX do tipo B – Figura 2,20,23), através de estratégias diversificadas, como a dramatização humana da história, teatro de sombras, flanelógrafo, projeção da história, entre outras; foram também selecionadas algumas lengalengas, como “Meu Caracolinho” de Luisa Ducla Soares e “A Velha a Fiar” (cf. Anexo IX do tipo B – Figura 18, 26) de origem popular, com o objetivo de colmatar as dificuldades de articulação de alguns fonemas. No final do ano pôde-se constatar que de um modo geral as dificuldades apresentadas foram minimizadas, pelo que o L., o T., a Mf. e a B. já conseguiam expressar-se de forma perceptível, no entanto a M.C será acompanhada no próximo ano por uma terapeuta da fala ; assim como a R. V.V., o G. e o A., começaram a interagir quando questionados, contudo a F. S. raramente respondeu às questões colocadas pela equipa educativa, em grande grupo. Relativamente ao domínio da expressão motora, reconheceu-se, por parte de algumas crianças, a dificuldade de contornar obstáculos (F.S., a A., a R.V., a M.C.), de realizar o salto unipedal (T., a R. V. V. e a F. S) e de saltar obstáculos (F.S., a A., o Af., a R.V., a M.C., o T.C). Assim nas várias sessões de motricidade (cf. Anexo IX do tipo B – Figura 6) propuseram-se vários exercícios que permitissem trabalhar as necessidades do grupo, tendo também em consideração o interesse das crianças pela realização de jogos coletivos, como “a rede de peixes” e o “jogo das estátuas”, mas também a realização de circuitos e estafetas. Ao nível do domínio da expressão plástica, algumas crianças ostentavam dificuldades ao nível da motricidade fina, nomeadamente em realizar desenho livre ou orientado, como o L., a B., o Jg., o D., a R. V. V., a F. S. e o T., em modelar com plasticina (todo o grupo) e em pegar nos materiais de pintura seca utilizando pinça, pois ainda o faziam por preensão palmar (Mf., a R.V. e o L). Tendo presente esta dificuldades a díade dinamizou algumas atividades com o intuito de minimizá-las como, o registo da hora do conto através do desenho livre e modelagem livre e orientada (cf. Anexo IX do tipo B – Figura 27). Pelos resultados demonstrados, neste domínio constatou-se a evolução do L., da B., do Jg., no âmbito do desenho e da representação da figura humana. No âmbito da expressão dramática minimizou-se dificuldades expressas,

nomeadamente, pelo T., o G., A F.S., a R.S., a M.C. no que se refere à representação de personagens/situações de forma autónoma em grande grupo. A este nível, identificou que as atividades propostas, como a dramatização de episódios de histórias, ou de outras situações, como a realização da dramatização musical no final do ano letivo e a visualização da peça de teatro (“A Pequena Sereia”) (cf. Anexo IX do tipo B – Figura 9,24,28) atenuaram as necessidades expostas e promoveram o desenvolvimento de todas as crianças neste domínio. Tendo em conta o domínio da matemática, as necessidades das crianças incidiam, na compreensão de noções topológicas, no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, na realização de correspondências termo a termo e na contagem e reconhecimento de quantidades. Para minimizar estas dificuldades realizou-se a atividade “Aprendendo a Brincar com os Blocos Lógicos” (cf. Anexo IX do tipo B – Figura 14), e atividades de articulação com a área do conhecimento do mundo, como o registo das experiências realizadas na oficina de ciências, como por exemplo a formação de conjuntos na experiência “Texturas”, correspondência termo-a-termo na experiência “Frutos Secos”, previsão dos resultados e ordenação da sequência temporal da experiência “Limpa Moedas” (cf. Anexo IX do tipo B – Figura 1,3,10). De um modo geral, as dificuldades apresentadas foram atenuadas.

À profissão docente está cada vez mais ligado o conceito de reflexão. O que se propõe é que o docente reflita sobre a sua prática e como se caracteriza enquanto profissional em educação. Ao longo deste percurso foi esta reflexão que foi sendo realizada e que sustentou toda a intervenção, pois “ o conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores” (Zeichner, 1993, citado por Nunes, 2000, p.12).

De acordo com o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto), para a conceção e desenvolvimento do currículo, este profissional da educação deve organizar o ambiente educativo de maneira a selecionar e a diversificar materiais, promover o bem-estar e segurança das crianças, planificar e avaliar as atividades educativas e o projeto curricular de sala, como também utilizar documentos que sustentem o contexto no qual está inserido. Durante a prática pedagógica, todos os pontos anteriormente referidos foram, consideravelmente, analisados e tidos em conta, de modo a corresponder a todas as exigências implicadas na prática de um Educador de Infância. Mas, como já foi referido anteriormente, para a realização de intervenção educativa com intencionalidade foi necessário ao longo de todas as etapas nomeadas investigar e refletir, procurando sustentar e articular a prática com a teoria, para responder a questões que surgiam no decorrer da intervenção, como: Será que a mestranda estava preparada para responder de forma

adequada a situações inesperadas, principalmente, comportamentos que fossem mais agressivos das crianças? Mas também, será que optava pelas melhores estratégias de forma a motivar as crianças? As atividades escolhidas eram as mais adequadas para o tema a abordar?

Nesta intervenção educativa verificaram-se algumas dificuldades, como já foram apresentadas ao longo deste capítulo, e que de certa forma, fizeram parte integrante de um crescimento individual da estagiária, levando a refletir e a investigar a sua ação. Assim, de modo a realizar uma investigação-ação, a estagiária utilizou algumas estratégias, que se revelaram fundamentais para a sua investigação, mas também como auxílio do seu desenvolvimento enquanto profissional de educação reflexivo.

Nos primeiros dias de estágio, tal como já foi referido ao longo deste relatório, como não se tinha um conhecimento do grupo, do espaço e das rotinas, foram realizados vários registos de observação assim como reflexões diárias (cf. Anexo III do tipo B). Ao longo do tempo, a mestranda foi adquirindo uma maior capacidade de síntese, recolhendo apenas a informação que considerava relevante. Aquando da análise das reflexões diárias, percebeu-se que não era prático adotar este tipo de registo a longo prazo, uma vez que era muito extenso e demorado. Decidiu-se selecionar informação e refletir apenas o que era importante, fazendo reflexões semanais apenas das situações, que do ponto de vista pedagógico, fossem ricas e/ou suscitasse/ merecessem reflexão e atenção por parte da estagiária durante a semana. Deste modo, a estagiária nas reflexões refletia acerca dos acontecimentos mais marcantes da semana, sobre como correu determinada atividade, e como poderiam ser alterados os pontos menos positivos. Estas reflexões faziam parte da construção do diário de formação reflexivo (cf. Anexo III do tipo B), que a ajudavam a mestranda a sustentar na teoria a sua ação e as suas opções. As reflexões realizadas tinham em vista a melhoria da prática, por isso, os temas das mesmas eram direcionados a situações que aconteceram durante a intervenção sobre os quais a estagiária achasse pertinente refletir e procurar sustentação teórica. Assim, concluiu-se que as reflexões semanais realizadas foram documentos muito importantes no processo de autoavaliação, na medida em que permitiram a reflexão acerca dos pormenores que “escapavam” aquando a intervenção educativa.

As narrativas colaborativas (cf. Anexo V tipo A), como estratégia de “reflexão sobre a ação” (Schön, 2000, citado por Oliveira & Serrazina, 2002) permitiram que a mestranda estabelecesse uma articulação entre a teoria e a prática, e porque se constituíam como um meio de escrita dialógico de opiniões possibilitavam a estruturação do pensamento e o desenvolvimento do hábito de reflexão (Vieira & Moreira, 2011). Assim, a realização de instrumento visou a melhoria da prática e o desenvolvimento profissional, podendo tornar-se numa estratégia valiosa ao serviço de uma “educação transformadora” (idem).

A observação das atividades através dos ciclos de observação por três fases principais: pré-observação, observação e pós-observação foi outro instrumento que permitiu o melhoramento da prática educativa. Os guiões de pré-observação (cf. Anexo II tipo A), e posterior reunião de observação das atividades permitiram à mestranda desenvolver uma atitude indagatória face à prática, no qual o co-orientador fornecia *feedback* informativo do guião de pré-observação e de um modo sucinto as questões a progredir, com o objetivo de melhorar a qualidade das suas práticas.

A reunião de natureza formativa e reguladora a meio do semestre em que decorreu o estágio, foi a estratégia que mais impacto teve no desenvolvimento da mestranda, pois, nesta teve consciência qualitativamente da sua intervenção educativa no contexto da educação pré-escolar. E conseqüentemente pôde refletir sobre os domínios e itens pouco desenvolvidos na sua prática, podendo posteriormente até ao final do estágio melhorar. Assim, a reunião de avaliação acerca do processo de construção de competências profissionais no final do ano letivo demonstrou e concluiu o crescimento da mestranda enquanto futura educadora de infância, verificando-se que os objetivos delineados previamente e durante a intervenção profissionalizante foram alcançados (cf. Anexo VIII.II do tipo B).

Durante o desenvolvimento da prática, a estagiária deparou-se com determinados aspetos, considerados como limitações e constrangimentos que foram refletidos e que se transformaram conseqüentemente num crescimento e evolução de acordo com as áreas exigidas na prática de um profissional em educação.

Uma das dificuldades sentida, inicialmente, foi corresponder aos interesses e necessidades de todas as crianças, embora o grupo fosse constituído por crianças de três e quatro anos, cada uma como indivíduo único, tinha as suas necessidades, e por vezes interesses. Este facto obrigou a uma resposta mais diversificada e em alguns momentos mais individualizada por parte da estagiária, pois “os procedimentos de avaliação devem ter em consideração a idade e as características desenvolvimentais das crianças, assim como a articulação entre as diferentes áreas de conteúdo, no pressuposto de que a criança é sujeito da sua própria aprendizagem” (Circular nº.: 4 /DGIDC/DSDC/2011).

Considera-se que a organização do tempo respeitando os princípios de regularidade e de flexibilidade foi uma das dificuldades sentidas por parte da estagiária, sendo exemplo disso, algumas atividades que acabaram por não serem realizadas devido ao pouco tempo disponível. Todavia, a partir da planificação semanal e entreajuda e colaboração entre a estagiária e a orientadora cooperante, assim como da reflexão realizada no diário de formação, foi possível colmatar esta limitação.

Outro aspeto que a mestranda considerou importante como objetivo de aprendizagem e de evolução, foi a capacidade de gestão de conflitos interpessoais. Pela realização de diálogos e da reflexão em conjunto com as crianças, demonstrou conseguir superar essas situações, contudo considera que, com mais experiência, se conseguirá melhorar este aspeto, particularmente nos casos de crianças conflituosas e agressivas.

Ao refletir sobre a prática, não só durante a ação, mas antes e sobretudo depois, pode melhorar o que achava oportuno, pois “os professores pensam sobre o que fazem, reflectem na e sobre a acção” (Schon, 1995, citado por Martins & Slomski, 2008, p. 9). Ser reflexivo na ação, “(...) permite desvincular-se da planificação inicial, corrigi-la constantemente, compreender o que acarreta problemas, descentralizar-se, regular o processo em curso sem se sentir ligado a procedimentos prontos (...)” (Perrenoud, 1999, p. 11). As planificações realizadas foram fundamentais para a estagiária se sentir mais segura e transmitir essa mesma segurança às crianças. Desta forma, durante a ação, esta não podia ser vista como limitativa. Esta era de alguma forma flexível, uma vez que em certos momentos foi necessário adequar as estratégias, mudar a ordem das atividades, pois ocorriam situações inesperadas e era necessário saber lidar com as mesmas. As reuniões de planificação realizadas com a educadora cooperante serviram também para refletir sobre as atividades realizadas e respetivas avaliações, pois “pode-se acrescentar que uma prática reflexiva profissional jamais é inteiramente solitária”, pois é apoiada “ (...) em conversas informais, momentos organizados de profissionalização interactiva (...)” (Gather Thurler, 1996, citado por Perrenoud, 1999, p.11).

Tal como já foi referido, quanto ao desenvolvimento dos projetos e atividades, foi fundamental a estagiária em colaboração com a equipa educativa da sala refletirem sobre as oportunidades destes para a evolução da criança no seu processo de aprendizagem. Assim, após a concretização do projeto percebeu-se que valeu a pena a sua realização. Os vários atores sentiram-se parte integrante de todo o processo, e assim, considera-se que a metodologia de trabalho de projeto é bastante positiva, e que na prática futura deverá ser tida em conta.

Em suma a estagiária, durante o seu percurso teve que refletir mas a par desta teve também que investigar, e descobriu que ambas são interdependentes. Esta investigação foi feita com o objetivo de adequar a intervenção, e agir de forma consciente refletindo e investigando sobre a qualidade dessa mesma prática, procurando informação que a pudessem ajudar a construir-se enquanto educadora de infância, pois de acordo com Martins e Slomski (2008, p. 13) “(...) a pesquisa da própria prática da sala de aula é uma acção realizada com intencionalidade que revela a profissionalidade do docente (...)”.

## REFLEXÃO FINAL

Ser docente é uma profissão que, segundo Baptista (2005, p. 113), “ (...) assume a responsabilidade de ajudar a dar rosto ao futuro (...) ”, tornando-se assim numa profissão exigente em relação à qualidade do seu desempenho. Compreende-se assim que é uma profissão comprometida com a procura de mais conhecimento, de mais capacidade e mais compreensão. Assim, o desenvolvimento profissional dos docentes depende muito da forma como é valorizado o capital de saber, acumulado ao longo da experiência. Para tornarmo-nos profissionais de educação com sucesso, segundo Baptista (2005, p.16) “ é necessário identificar e problematizar os conhecimentos e as competências, que um docente necessita de ter à sua disposição, em cada momento e em diferentes dimensões, algumas condicionantes que surgem na prática pedagógica (natureza administrativa, institucional, social, educativa e pessoal) ”. Deste modo, o docente constrói o seu próprio conhecimento, através do seu percurso profissional e pessoal.

No desenvolvimento da prática pedagógica da estagiária, tornou-se crucial analisar os aspetos mais relevantes da sua experiência no contexto de intervenção que cooperaram para a construção do seu desenvolvimento pessoal como futura profissional de educação de infância. Deste modo, considera-se fundamental refletir sobre as aprendizagens e os modelos que foram adquiridos e desenvolvidos através da prática profissionalizante.

A reflexão sobre a intervenção educativa, realizada ao longo deste relatório e nas estratégias usufruídas no âmbito da investigação-ação, possibilitaram ilustrar o que foi vivenciado o que, muitas vezes unicamente na teoria, não é possível verificar mas, na prática produz muito mais sentido. Os aspetos vivenciados e constatados, nomeadamente, o envolvimento parental e da comunidade, a flexibilidade na gestão do tempo, o domínio de grupo e a gestão dos conflitos dos mesmos, foram alvo de um processo de desenvolvimento ao longo da prática. Durante esta experiência profissionalizante, conseguiu-se evidenciar uma maior flexibilidade no processo de como se conduziam as atividades e na atenção face aos interesses e necessidades resultantes de cada criança e do grupo, o que levou a uma prática oportuna e com mais dinamismo. Estes aspetos conseguiram ser aperfeiçoados através de uma reflexão por parte da estagiária, da aceitação da crítica e conseqüente reformulação da prática, tendo sempre em conta as necessidades evidenciadas, o bem-estar físico, cognitivo e emocional das crianças. Desta forma, foi possível constatar quanto o trabalho de um educador de infância é complexo e multifacetado.

A intervenção realizada pela díade no contexto educativo foi marcada pelos projetos de sala, que o grupo vivenciou durante o período de estágio. Este contribuiu para a elaboração das atividades tendo sempre em consideração as necessidades evidenciadas ao longo de cada

semana, de propostas de visitas e na elaboração de materiais para o efeito. O desenvolvimento do projeto de sala foi fundamental para as crianças fazerem pesquisa, se integrarem uns com os outros e, acima de tudo, fazerem trabalho cooperativo. O processo do desenvolvimento do trabalho de projeto foi acompanhado e desenvolvido na íntegra pela díade, em colaboração com a educadora cooperante e a assistente operacional, o que possibilitou a partilha de ideias, estabelecimento de objetivos, levando conseqüentemente à resolução de problemas o que contribuiu para o aperfeiçoamento e crescimento do processo profissional da estagiária. Assim, é de ressaltar outro aspeto que contribuiu para a construção do desenvolvimento profissional: a descoberta da importância do trabalho em equipa e do envolvimento na Instituição.

Os projetos de sala foram, sem dúvida, um elo de ligação com a família, permitindo assim, a participação dos pais, nas pesquisas realizadas em casa, assim como na construção de materiais, mas também com a comunidade. A participação da família foi algo que a díade tentou sempre que possível implementar na prática, pois considera fundamental para o desenvolvimento e crescimento das crianças. Assim, durante o estágio, a família também participou nos dias festivos dedicados a eles (dia da mãe e dia das famílias), na instituição do estágio em Educação Pré-Escolar. A estagiária colaborou e organizou os mesmos e o sorriso que as crianças revelaram nestes momentos superaram qualquer dificuldade sentida.

A referente prática profissionalizante permitiu analisar e comparar a teoria abordada nas unidades curriculares com a prática, bem como possibilitou constatar que existem muitos aspetos importantes além do contexto da sala. Comprovou-se ainda na intervenção, a importância da observação e dos processos que nela estão implicados, a conseqüente planificação, avaliação e comunicação, e articulação entre salas, para a realização de uma intervenção profissional com intencionalidade educativa. Assim, sentiu-se a necessidade de utilizar a metodologia de investigação-ação, através de um ciclo em espiral de planificação, ação, observação e reflexão, no sentido indagar sobre o seu próprio trabalho o que permitiu focalizar problemas, determinar a sua etimologia e mobilizar estratégias que permitissem superá-los, potenciando todo o processo de desenvolvimento profissional da mestrande, assim como das crianças envolvidas nesse processo. Tendo em conta que o que a mestrande pretendia com esta metodologia era, acima de tudo, realizar mudanças na sua prática, tendo sempre em vista alcançar a melhoria dos resultados, a sequência das fases (planificar, agir, observar e refletir) repetiram-se ao longo de toda a prática.

Esta prática pedagógica contribuiu para a construção de um modelo profissional, a qual a estagiária valoriza uma perspetiva construtivista com base na pedagogia da escuta e ativa das

crianças, fomentando-se o espírito crítico dos mesmos, de modo a permitir valorizar a criança e a torná-la ativa no seu processo de ensino e aprendizagem.

Em compensação, privilegiaram-se determinados métodos e estratégias no sentido de se corresponder às limitações implicadas na ação e para se registar conteúdos essenciais na prática. Neste sentido, os métodos e técnicas aplicados foram o recurso a instrumentos de observação, planificação e de avaliação que facultaram registos essenciais para fundamentar a prática profissionalizante de forma pertinente; e as estratégias aplicadas foram desenvolvidas de acordo com as observações e as limitações encontradas tanto nas crianças como na estagiária, de forma a dar respostas às exigências do processo de ensino e aprendizagem.

A relação construída com a orientadora cooperante ajudou a estagiária a desenvolver-se a nível pessoal, e sem dúvida a ter a perceção de como atuava e como podia melhorar essa mesma ação, em função do sucesso das crianças no processo educativo. Para tal, as reflexões diárias, as reuniões de planificação, as narrativas colaborativas realizadas ajudaram a estagiária para a fase posterior de intervenção. Estas possibilitavam, por um lado, responder aos interesses e motivações das crianças, tendo em conta as particularidades das crianças que constituíam o grupo.

As reflexões realizadas no âmbito da construção do diário de formação, ajudaram a estagiária a crescer e a caracterizar-se enquanto profissional, reflexões estas, que a nível teórico deram oportunidade à estagiária de investigar, e de realizar leituras mais direcionadas para determinados temas em conformidade com o que estava a vivenciar na prática e sobre os quais não possuía um conhecimento que considerasse suficiente.

É também de referir que os guiões de pré-observação, as reuniões após a realização de atividades supervisionadas, o *feedback* das planificações, e as reuniões de avaliação revelaram-se, também muito importantes, para o crescimento profissional da estagiária.

Para concluir, referencia-se um pensamento de Fernando Pessoa, que resume o desenvolvimento da mestranda ao longo deste período:

*“ Pedras no caminho? Guardo todas, um dia vou construir um castelo...”*



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?*. Cadernos de Formação de Professores, Nº 1: pp. 21-30.
- ALBARELLO, L.; DIGNEFFE, F.; HIERNAUX, J.; MAROY, C.; RUQUOY, D.; SAINT-GEORGES, P. (1997) *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- ARENDS, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- CARDONA, M.J. (1999). *O Espaço e o Tempo no Jardim de infância*. Pro-Posições, Vol. 10, Nº 1: pp. 132-138.
- CASTRO, L. B. ; RICARDO, M. M. C. (1993). *Gerir o Trabalho de Projecto - Um Manual para Professores e Formadores*. Lisboa: Texto Editora.
- COSTA, J. A. (1992). *Gestão Escolar – Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- COUTINHO, C.P.; SOUSA, A.; DIAS, A.; BESSA, F.; FERREIRA, M.J.; VIEIRA, S. (2009). *Investigação-Acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Revista Psicologia, Educação e Cultura, Vol. XII, nº 2, pp. 455-479.
- CRAVEIRO, C. (2007). *Formação em contexto – Um Estudo de Caso no Âmbito da Pedagogia de Infância*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação da Criança da Universidade do Minho.
- DIAS, C.M.; MORAIS, J.A. (2004). *Interacção em sala de aula: Observação e Análise*. Revista Referência, Nº 11: pp. 49-56.
- EDWARDS, C., GANDINI, L., & FORMAN, G. (1999). *As cem linguagens da criança – A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Ed. Artmed.
- ESTANQUEIRO, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- ESTRELA, A. (1994) *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto Editora: Porto.
- HOHMANN, M. & WEIKART, D.P. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- KATZ, L.; CHARD, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MAIA, João Sampaio (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.
- MARTINS, G.; SLOMSKI, V. (2008). *O conceito de professor investigador: os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área contábil*. Revista Universo Contábil, Universidade Regional de Blumenau, v.4, nº4, pp. 06-21.
- MÁXIMO-ESTEVEVES, L. (2008) - *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- MESQUITA-PIRES, C. (2007). *Educador de Infância – Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2000). *A Educação Pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- NOVO, R.; MESQUITA-PIRES, C. (2009). A interacção do adulto com a(s) criança(s). In Oliveira-Formosinho J. (Org.) *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: estudos de caso*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. p. 123-134.
- NÓVOA, A. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- NUNES, J. (2000). *O Professor e a Acção Reflexiva*. Porto: Edições ASA.
- OLIVEIRA - FORMOSINHO, J. (Org); KATZ, L.; MCCLELLAN, D., ; LINO, D. (1996), *Educação Pré-escolar: A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto 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.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.); LINO, D.; NIZA, S. (2007). *Modelos curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação*. 3ª Edição. Porto: Porto Editora.

- PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R.D (2001). *O Mundo da Criança*. 8º Edição. Lisboa: Editora McGraw-Hill
- PERRENOUD, F. (1999). *Formar professores em contextos sociais em mudança - Prática reflexiva e participação crítica*, Revista Brasileira de Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Genebra, nº12, pp.05-21.
- PERRENOUD, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- PORTUGAL, G.; LAEVERS, F. (2011). *Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RIBEIRO, D. (2011). *Ficha Curricular da Unidade Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar*. Porto: Escola Superior do Porto
- RODRIGUES, M.I. (2005). *Do Jardim de Infância à Escola: estudo longitudinal dum coorte de alunos*. Revista Interações, Nº 1, pp. 7-24.
- SERRA, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora
- SIM-SIM, I.; SILVA, A.; NUNES, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- TRINDADE, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem: Novas práticas Pedagógicas*. Porto: Editora Asa.
- VASCONCELOS, T. (1997). *Ao redor da Mesa Grande : A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- VASCONCELOS, T. (coord.); ROCHA, C.; LOUREIRO, C.; CASTRO, J.; MENAU, J.; SOUSA, O.; et al. (2012). *Trabalho por projectos na Educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- VIEIRA, F. ; MOREIRA, M.A. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente – Para uma Abordagem de Orientação Transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ZABALZA, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- ZABALZA, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: ASA Editores.

## **Webgrafia**

Associação Portuguesa de Educadores de Infância (APEI) (s/d). A Educação de Infância - Modelos pedagógicos. <http://www.apei.pt/educacao-infancia/modelos-pedagogicos> (consultado na internet em 6 de maio de 2012).

## **Legislação Consultada**

Circular n.º 17 /DSDC/DEPEB/2007 10 de outubro. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.

Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto Diário da República n.º 201 - I Série-A. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 agosto. Diário da República n.º 201 - I Série-A. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 553/80 de 21 de novembro. Diário da República n.º 270 - I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237 - I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Lei n.º 9/79, de 19 de março. Diário da República n.º 65 - I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 37 - I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

## **Documentos Consultados da Instituição de Estágio**

COLÉGIO NOVO DA MAIA (2009/2012). *Projecto Educativo*. Maia: Colégio Novo da Maia

MACHADO, J. (2011). *Projecto Curricular de Turma*. Maia: Colégio Novo da Maia

COLÉGIO NOVO DA MAIA (2011/2012). *Plano Anual de Atividades*. Maia: Colégio Novo da Maia

COLÉGIO NOVO DA MAIA (2008). *Regulamento Interno*. Maia: Colégio Novo da Maia

# **ANEXOS**



# **Anexos tipo A**



# **ANEXO I**

Exemplar de Reflexão Individual – 13 de abril de 2012



Esta semana refletirei sobre as duas atividades que dinamizei em cooperação com o meu par pedagógico, e sobre as aprendizagens que desenvolvi durante a semana.

A primeira atividade, que ocorreu na quinta-feira, e consistia na exploração por parte das crianças do jogo “Aprendendo a brincar com os blocos lógicos”, com o objetivo de promover o desenvolvimento da capacidade de identificação das características das peças dos blocos lógicos: forma geométrica, cor, espessura e tamanho, fomentar o desenvolvimento da capacidade de associação de formas geométricas a figuras geométricas e estimular o desenvolvimento da capacidade de utilizar o material para trabalhar noções topológicas.

A planificação desta atividade surgiu após da observação participada e da reflexão retrospectiva individual e colaborativa da díade verificar que a maioria das crianças demonstra interesse pelas figuras geométricas, principalmente por um jogo que se encontra na área dos jogos que aborda as mesmas. Este interesse é um ponto de partida para a utilização do material blocos lógicos para trabalhar diferentes aspetos matemáticos, pois “os talentos das crianças e os seus interesses são manifestações tangíveis do seu carácter único” (Hohmann e Weikart, 2004, p.83) e agir consoante os mesmos motiva-as, uma vez que, as levam “à exploração, experimentação e construção de novos conhecimento e compreensões” (Hohmann e Weikart, 2004, p. 23).

Para a realização desta atividade utilizamos algumas estratégias, de modo a diminuir as nossas dificuldades em relação à gestão do grupo durante a atividade (uma vez que, considerámos que esta é, ainda, uma dificuldade sentida), e também de forma a desenvolver capacidade de motivação das crianças ao longo da atividade. Assim, de modo a resolver estas situações, utilizamos as seguintes estratégias: introdução de uma figura com formas geométricas com o intuito de motivar as crianças, prendendo a sua atenção no recurso (assim como, posteriormente, nos blocos lógicos); a utilização desta figura ao longo da atividade com elo de ligação entre as várias partes da mesma; a realização da atividade em pequenos grupos para que seja mais fácil a gestão dos mesmos; a manipulação/exploração livre dos blocos lógicos; e a escolha de um espaço diferente, calmo e tranquilo.

A realização de atividade em pequenos grupos permite que as crianças trabalhem “ (...) com os materiais à sua própria maneira e ao seu próprio ritmo” (Hohmann & Weikart, 2004, p.375), que façam escolhas e tomem decisões sobre o que fazer com os materiais, conversando umas com as outras e com o adulto acerca do que estão a fazer, recebendo o apoio e

encorajamento do adulto, esta é também a justificação para termos escolhido esta organização para esta atividade.

Esta atividade teve início com a apresentação de uma figura construída com figuras geométricas (à semelhança de uma figura humana), e posteriormente contou-se a história desta figura que se intitulava “Menino do Tesouro”. Posteriormente perguntou-se às crianças quais as figuras que compõem o boneco, de modo a que comprovem o que afirmam, colocavam a peça dos blocos lógicos correspondente. Nesta fase da atividade e na seguinte, as crianças terão que identificar as figuras geométricas, a sua espessura e a cor, bem como proceder à localização espacial das peças. Estes aspetos ligados à geometria devem ser bastante estimulados na criança, no sentido em que, segundo o National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), o processo de ensino e aprendizagem da Geometria deve possibilitar (Mendes e Delgado, 2008, pp:10-12): “Analisar características e propriedades de formas geométricas bidimensionais e tridimensionais e desenvolver argumentos matemáticos acerca de relações geométricas”, uma vez que observar e manipular formas geométricas contribui para o desenvolvimento da capacidade de reconhecimento dessas formas; “Especificar localizações e descrever relações espaciais” entre objetos, pois é a partir de exercícios deste género que a criança aprende (ou desenvolve o que já aprendeu) o que está em cima de, o que está em baixo de, o que está entre, o que está à frente ou atrás de, entre outros.

Após a reflexão com a orientadora cooperante e o supervisor sobre a realização desta atividade compreendi que quando se realiza atividades que envolvam a orientação espacial e as noções topológicas, é preciso ter consciência do objeto que temos como referência para perguntar a orientação da outra peça, porque esta pode ter várias leituras dependendo do ponto de vista da pessoa. Assim, após esta reflexão, como nem todos os grupos tinham realizado o jogo, na sexta ao dinamizar esta atividade tive este pormenor em atenção, e pude compreender que as crianças perceberam melhor, que os grupos anteriores, as noções topológicas.

Quando dinamizei esta atividade com o segundo grupo, pude perceber que devia ter deixado manipular os blocos lógicos antes de iniciar a atividade, porque uma das crianças estava constantemente a levantar-se e a mexer no material.

De forma geral, a atividade correu bem e conseguimos cumprir os objetivos da atividade. No entanto, pudemos observar e concluir através da grelha de avaliação da atividade, que algumas crianças demonstram dificuldades nos vários aspetos da atividade, sendo uma atividade a desenvolver posteriormente. Assim, a C., o Dn., a F. S. e a F.M. não reconheciam nenhuma figura geométrica, a A. não reconheceu o círculo, o L. e a M. não identificaram o triângulo, a M.C não reconhece o círculo nem o triângulo, a Ros. confunde o triângulo com o retângulo, e o

T.F. confunde o triângulo com o retângulo. Em relação ao reconhecimento das cores e propriedades (fino, grosso, grande, pequeno) das figuras geométricas, a M.C. confunde amarelo com vermelho e vice-versa e o T.F. confundiu o azul com o verde, embora a educadora afirme que esta criança reconhece todas as cores. A B. não reconheceu a expressão “ao lado”, e trocava esta por “ali”, mas conseguiu quando solicitada fazer a orientação espacial. A F. S. reconheceu todas as noções topológicas, no entanto não conseguiu representá-las. A F.M. identificou todas as noções topológicas, no entanto aquando da representação das noções topológicas a criança confundia em cima com ao lado. O G. reconheceu todas as noções topológicas, no entanto aquando da representação das noções topológicas confundiu atrás com à frente, contudo neste caso é importante ter em consideração a questão que já referi em relação à orientação espacial, e ficamos na dúvida se a criança conseguia ou não realizar a orientação espacial pedida. A Mf. demonstrou confundir a orientação espacial e revelou dúvidas na colocação da peça nas várias dimensões. A R.V. confunde as expressões à frente e atrás, no entanto soube representar as várias noções. O T.C. reconheceu todas as noções topológicas, embora aquando da representação das mesmas confundiu à frente e atrás (no entanto foi uma das crianças que realizou a atividade com o boneco como referência para a orientação espacial).

Em relação à exploração livre dos blocos lógicos, quase todas as crianças construíram um objeto com o material, com a exceção da C que não realizou numa construção. Pude observar que algumas crianças colocavam as peças umas em cima das outras e depois afirmavam que era o objeto igual ao que o colega disse (por exemplo, a R.V., o T.C., a M.C. e o Jg.).

Na sexta-feira realizamos uma dramatização, que consistiu na visita dos piratas Pata de Lata e Talarisco, que são as mascotes da sala, para a exploração das regras de postura à mesa durante as refeições. Esta atividade surgiu da necessidade, da maioria das crianças demonstrar falta de autonomia e postura à mesa durante os momentos de alimentação, logo o objetivo desta seria estimular o desenvolvimento do conhecimento das regras de postura durante as refeições. Assim utilizamos algumas estratégias para motivar as crianças para a hora do almoço: almoçarem com talheres coloridos, beberem sumo e comerem gelatina à sobremesa, puderam também utilizar umas pulseiras que os piratas trouxeram para o almoço. E de modo a que esta motivação se reflita em todas semanas, as crianças foram informadas que todas as sextas teriam um almoço de piratas (com uma sobremesa ou sumo realizado por eles na oficina das ciências).

Aproveitando o interesse das crianças pelos piratas, fizemos uma visita às crianças vestidas de piratas e colocamos algumas questões sobre a postura à mesa pedindo que uma das crianças demonstra-se como se senta á mesa, ou como pega nos garfos. Pudemos também dialogar e exemplificar sobre a importância das crianças comerem todo o tipo de alimentos, de comerem

com a boca fechada, de como colocar as mãos quando estão a comer, entre outras questões. As crianças reagiram bem à presença dos piratas, embora haja duas crianças que começam a chorar quando os piratas aparecem. No entanto, em comparação com outros momentos que os piratas visitaram as crianças, estas não demonstraram interesse, nem motivação, sendo preciso chamar atenção de alguns elementos do grupo por causa do mau comportamento. Fiquei na dúvida do porquê do comportamento das crianças: seria por estarmos a utilizar esta estratégia frequentemente? Ou seria pela ausência da educadora na sala? Ou pelo tema do diálogo?

Após este momento de diálogo, acompanhamos as crianças até ao refeitório, e motivamos as crianças para comerem sozinhas e para pegarem corretamente nos talheres.

Avaliando a atividade, concluí que os objetivos da atividade não foram obtidos, porque as crianças demoraram muito tempo na hora do almoço, e precisaram de ajuda para concluir o almoço, entre outras questões. No entanto, é preciso perceber que este tipo de necessidades não são “resolvidas” numa só atividade, sendo preciso em todos os almoços motivar as crianças para a autonomia e postura à mesa.

Durante a avaliação da semana com a orientadora cooperante, refletimos sobre o comportamento das crianças (que já frequentaram o JI no ano passado), nas últimas semanas, uma vez que averiguamos que algumas crianças (como a M.) estão a demonstrar sinais de falta de atenção e carinho, isto devido à entrada de duas crianças novas para o grupo e de uma outra que necessita de muita atenção. No global, o grupo é muito agitado e necessita de muita atenção por parte dos adultos. Assim, após esta reflexão concordamos que é necessário “abrandar” a quantidade de atividades que estão a ser dinamizadas durante os dias e semana, sendo indispensável dar mais atenção às crianças. Outra das questões que refletimos na avaliação da semana foi a necessidade de arranjar uma estratégia para as crianças arrumarem os brinquedos antes de irem almoçarem, pois muitas vezes as crianças demoram muito tempo a realizar esta tarefa e o adulto está constantemente a chamar a atenção das crianças para concluírem esta.

# **ANEXO II**

Exemplar de Guião de Pré-Observação – 17 de maio de 2012



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

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

**Instituição Cooperante:** Colégio Novo da Maia

**Orientador Cooperante:** Joana Machado

**Sala:** 3 A

**Estagiária:** Ana Daniela Teixeira da Silva

**Data da observação:** 17/ 05 / 2012

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

Após a observação participada e a reflexão retrospectiva individual e colaborativa (entre a equipa educativa da sala) verifiquei que todas as crianças demonstram interesse pela vida no mar, em particular por piratas. Assim como evidenciam interesse por ouvir histórias, demonstrando entusiasmo antes, durante e após as atividades de hora do conto, bem como, durante as atividades espontâneas na área de interesse da leitura, uma vez que pedem frequentemente que lhes contemos histórias (que escolhem no momento), principalmente algumas crianças como a A., a F.M., o T.C., a Mf. e o A. Contudo, algumas crianças, como o T.A., o T.F., o J., o T., a B., o L., o D., o J., o D. e a F.M., não demonstram interesse em desenvolver atividades espontâneas na área da leitura, sendo que raramente frequentam a mesma e quando o fazem é por incentivo externo.

Tal como referem as Orientações Curriculares Educação Pré-escolar (OCEPE), o educador deve incentivar o gosto e o interesse pelos livros e pela palavra escrita, mas também o contato e frequência de bibliotecas, com o objetivo das crianças perceberem a sua utilidade. Deste modo, o interesse das crianças por piratas é um ponto de partida para fomentar o gosto por ouvirem histórias e por frequentarem com assiduidade a área da leitura, pois “os talentos das crianças e os seus interesses são manifestações tangíveis do seu carácter único” (Hohmann e Weikart, 2004, p.83) e agir consoante os mesmos motiva-as, uma vez que, as levam “à exploração, experimentação e construção de novos conhecimentos e compreensões” (Hohmann e Weikart, 2004, p. 23).

Em suma, dando continuidade ao projeto curricular do grupo, ao miniprojecto “Tesouro de Histórias”, aos interesses e às necessidades das crianças, foi planificada esta atividade.

**Atividade pedagógica:**

A atividade começará por um diálogo sobre a concepção das crianças sobre “O que é uma Biblioteca?” e pelo registo das mesmas, este servirá de mote ao desenvolvimento do miniprojecto “Tesouro das Histórias” que estamos a planificar, com o objetivo de estimular o gosto de algumas crianças pela área de interesse da leitura (área definida na sala de atividades). E como já tínhamos pedido a colaboração dos pais para este miniprojecto, através da pesquisa de histórias ou livros sobre piratas, ou de outros materiais (como fantoches) relacionados com histórias de piratas, aproveitei um dos livros que uma das crianças trouxe no âmbito deste projeto para explorar e ler a história “Quero ser Pirata ” de Tony Ross.

Assim antes de iniciar o diálogo com as crianças sobre o que é uma biblioteca, lembrarei o diálogo que tivemos na semana passada aquando da mudança da área da leitura para outro espaço, no qual algumas crianças referiram que gostariam de ter mais livros de piratas nessa área, para frequentar esta com mais regularidade. Deste modo, partirei para as concepções das crianças sobre o local da biblioteca. A capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre as crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar. Mas importa sempre ter cuidado para que todas as crianças participem, mesmo aquelas que têm dificuldades em expressar-se em grande grupo (OCEPE, 1997).

Após este diálogo, lembrarei que tínhamos pedido aos pais que com as crianças fizessem algumas pesquisas sobre a nova temática que estamos a trabalhar: livros sobre piratas, histórias, livros sobre os adereços dos piratas, entre outros. Ou que podiam também criar histórias ou fantoches sobre a mesma. Assim apresentarei e explorarei o livro “Quero ser pirata!” que uma das crianças trouxe no âmbito do miniprojecto. A hora do conto consistirá na leitura do livro acompanhada da apresentação das imagens da mesma em PowerPoint, e da utilização de diferentes vozes para cada personagem. Após a leitura, serão realizadas algumas perguntas sobre os aspetos mais importantes/interessantes/pormenores da história, de modo a facilitar o reconto da história.

No final será explicado que cada criança realizará a sua própria imagem como sendo um pirata, para isso terá uma folha A4 com a sua fotografia de corpo inteiro e alguns adereços de pirata que deverá colar no respetivo lugar. Se quiser também poderá desenhar outros objetos que são precisos para ser pirata.

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

- Área do Conhecimento do Mundo;
- Área da Formação Pessoal e Social;
- Área de expressão e comunicação:

- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita;
- Domínio da Expressão Plástica.

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

- Fomentar o desenvolvimento da participação em grande grupo;
- Potenciar o desenvolvimento da partilha de saberes em grande grupo;
- Promover o desenvolvimento da expressão oral;
- Promover o desenvolvimento da capacidade de atenção, concentração e compreensão;
- Fomentar o desenvolvimento da capacidade de recontar episódios;
- Estimular o desenvolvimento da capacidade de motricidade fina através da colagem e do desenho.

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

As estratégias utilizadas serão:

- Realização de um diálogo, com as crianças, sobre a conceção de biblioteca;
- Leitura de um livro trazido por uma das crianças, no âmbito do nosso projeto “Tesouro das Histórias”;
- Leitura da obra acompanhada da apresentação das imagens da mesma em PowerPoint;
- Vocalização com entoação e timbre diferente, para cada personagem;
- Exploração dos aspetos mais importantes/interessantes/pormenores do livro através do questionamento;
- Utilização de um espaço tranquilizador e acolhedor para a realização da hora do conto - Biblioteca;
- Organização das crianças em meio círculo durante a hora do conto;
- Organização das crianças em pequenos grupos no momento da leitura, no reconto e na realização do registo individual;
- Realização, por cada criança, da sua própria imagem como pirata, após a leitura e exploração da obra.

Os recursos serão: computador, *powerpoint* com as imagens do livro “Quero Ser Pirata!” de Tony Ross, projetor, folhas com a fotografia do corpo inteiro de cada criança, imagens de adereços de piratas, cola e lápis de cor.

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

Como já foi referido nos guiões de pré-observação anteriores, as dificuldades que prevejo dizem respeito à gestão do grupo durante a atividade, uma vez que, considero que esta é, ainda, uma dificuldade sentida. A capacidade de motivação ao longo da atividade é outra das dificuldades que prevejo, mas particularmente durante o diálogo que antecede a leitura do livro e o momento da exploração dos aspetos mais importantes da história.

A questão da gestão do grupo e da capacidade de motivá-los durante o diálogo inicial e posterior à leitura da história, espero resolver através do relembrar das regras de participação em grande grupo e também pelo questionamento. Durante a leitura do livro, penso que não haverá problemas de gestão de grupo ou motivacionais, uma vez que o livro escolhido foi trazido por uma das crianças no âmbito do miniprojecto “Tesouro das Histórias” que está a ser desenvolvido e contempla o interesse das crianças pelos piratas. E também por o livro ilustrar a aventura aliciante da traquina Princesinha, que desejava ser pirata. Na realização do registo da história, penso que não haverá dificuldades, uma vez que o que está planificado é do interesse das crianças.

Em sùmula, cabe ao educador utilizar elementos de apoio para ajudar a ajustar as suas interações com as crianças e para lidar com muitos tipos de situações interpessoais de forma positiva e apoiante. Deste modo, “os elementos apoiantes são linhas mestras que os adultos utilizam para iniciar e manter climas apoiantes nos quais as crianças geram e constroem a sua própria compreensão e aprendizagem” (Hohmann & Weikart, 2004, p.95).

**O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.**

Considero relevante a observação das dificuldades nomeadas no item anterior. E assim, penso que a minha observação e posterior reflexão deve incidir sobre a minha capacidade de motivar as crianças ao longo da atividade, bem como, para gerir o grupo. No entanto, acho que neste momento também é pertinente que seja observado pelo supervisor, a minha capacidade de comunicação verbal e não-verbal com as crianças, pois na avaliação intercalar foi referido como um dos aspetos que teria de melhorar na prática pedagógica. A aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao educador criar as condições para que as crianças aprendam. Assim, “criar um clima de

comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interacção e a aprendizagem das crianças” (OCEPE, 1997, p.66).

### **Referencias Bibliográficas:**

- HOHMANN, M. & WEIKART, D. P. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Consultado em 13/05/2012 de [http://www.min-edu.pt/data/Orientacoes\\_curriculares\\_preescolar.pdf](http://www.min-edu.pt/data/Orientacoes_curriculares_preescolar.pdf)



# **ANEXO III**

Exemplar de Planificação – de 19 a 23 de março de 2012



## PLANIFICAÇÃO SEMANAL- DE 19 A 23 DE Março de 2012

**Formatada:** Distância do cabeçalho a partir do limite do papel: 1,2 cm, Distância do rodapé a partir do limite do papel: 0 cm

	<b>Instituição:</b> Colégio Novo da Maia <b>Sala:</b> 3A	<b>Equipa Educativa:</b> Educadora: Joana Machado Estagiárias: Ana Carneiro e Ana Silva	Assistente Técnica: Sónia Araújo	
<b>Necessidades de desenvolvimento evidenciadas</b> Domínio da Expressão Motora: Com o que podemos observar, a maioria das crianças evidencia dificuldades na inibição de movimento, como por exemplo, no jogo das estatuas. De acordo com a educadora, algumas crianças têm ainda dificuldade em atravessar o banco suco (equilíbrios) e em realizar salto unipedal (salto em pé coxinho).  <b>Interesses evidenciados</b> Área de Conhecimento do Mundo: Após a observação participada, verificámos que todas as crianças demonstram interesse pela vida no mar, em particular por piratas.	<b>Objectivos de Desenvolvimento:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar o desenvolvimento da <b>capacidade de</b> participação em grande grupo.</li> <li>• Potenciar o desenvolvimento da <b>capacidade de</b> partilha de saberes em grande grupo.</li> <li>• Estimular a curiosidade e o levantamento de hipóteses.</li> <li>• Promover o desenvolvimento de movimento unipedal.</li> <li>• Potenciar o desenvolvimento de capacidades de equilíbrio.</li> <li>• Estimular o desenvolvimento da aptidão de inibição de movimento.</li> <li>• Fomentar o desenvolvimento da capacidade de recontar episódios.</li> <li>• Promover o desenvolvimento do pensamento algebrico.</li> <li>• Estimular o desenvolvimento da motricidade fina e global.</li> </ul>			
<b>PLANO DE ACÇÃO</b>				
<b>M</b>	<b>SEGUNDA-FEIRA</b>	<b>TERÇA-FEIRA</b>	<b>QUARTA-FEIRA</b>	
<b>A</b>	<b>QUINTA-FEIRA</b>	<b>SEXTA-FEIRA</b>	<b>SÁBADO</b>	
Área da Formação Pessoal e Social; Domínio da Expressão Dramática; Domínio da Expressão Plástica. - Atividades do dia do Pai: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Assistir à dramatização do livro "O meu pai", efetuada pelas educadoras;</li> <li>• Registo da história com os pais, utilizando diferentes</li> </ul>	1 - Acolhimento; Área da Formação Pessoal e Social; Área de Conhecimento do Mundo. 2 - Oficina das ciências: realização da experiência (Que Limpeza!) Área da Formação Pessoal e Social; Área de Conhecimento do Mundo; Domínio da Expressão motora; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Expressão Dramática. - Exploração da lengalenga "A casa do	- Acolhimento Domínio da Expressão Musical; Domínio da Expressão Plástica. - Término dos registos da atividade da hora do conto.	1 - Acolhimento. Área da Formação Pessoal e Social; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Área do Conhecimento do Mundo; Domínio da Expressão Plástica; Domínio da Matemática. 2 - Exploração do álbum <del>infantil</del> "O Pirata Pata de Lata" de Oli e Ramón Trigo, com a dramatização durante o conto da história, <del>por</del> <del>um</del>	1 - Acolhimento: relembrar a história "o Pirata Pata de Lata"; 2 - Atividades espontâneas; Domínio da Expressão Plástica; Domínio da Matemática 3 - Término dos registos da atividade da hora do conto do dia anterior. Área da Formação Pessoal e Social; Domínio da Expressão Dramática.

**Comentário [N2]:** O que acontece?

<p><b>Resultados de aprendizagem evidenciados</b></p> <p><u>Domínio da Linguagem Oral</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Na exploração da história “Imagina-me um Pirata!”, todas as crianças demonstraram estar muito atentas e participativas. Além disso, a maioria das crianças conseguiu recontar a história sem dificuldades.</li> <li>- Com exceção da R.S., da R. V.V., do A., da F.S. e da Mf., as crianças participam sem dificuldade em grande grupo e individualmente (quando questionadas).</li> </ul> <p><u>Área de Formação Pessoal e Social</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O T. demonstra estar integrado e adaptado ao jardim-de-infância.</li> <li>- O grupo partilha coletivamente os seus saberes.</li> </ul> <p><u>Domínio da Expressão Dramática</u></p>	<p>técnicas de expressão plástica (pintura, colagem, modelagem, utilização de materiais desperdício, entre outros).</p>	<p>João” (popular, recolha de Natércia Rocha), com recurso à <del>matéria</del>.</p> <p>- Higiene.</p>	<p><b>Matemática.</b></p> <p>3 - <u>exploração do jogo</u>: Caça ao tesouro.</p> <p>4 – Higiene</p>	<p><del>das mestrandas</del>.</p> <p>3 - Diálogo ente o pirata e o grande grupo.</p> <p>4 - Reconto da história recorrendo à projeção de imagens e orientado por questões.</p> <p>5 - Registo da atividade: construção e colagem de um puzzle (ilustração do livro).</p> <p>6 – Higiene</p>	<p>4 - Assistir a um teatro de sombras realizado pelas crianças da sala 2 B, no ginásio do colégio.</p> <p>5 - Higiene;</p>
<b>ALMOÇO</b>					
<p><b>T A R D E</b></p>	<p>- Atividades espontâneas.</p> <p>-Higiene</p> <p>- Hora do sono.</p> <p>-Atividades espontâneas.</p> <p><b>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Domínio da Expressão Plástica.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recordar a lengalenga e realizar o registo da mesma, através da técnica de colagem de imagens correspondentes ao texto.</li> </ul>	<p>5 - Higiene.</p> <p>- Hora do sono.</p> <p>- Atividades espontâneas.</p> <p><b>Área da Formação Pessoal e Social; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Área de Conhecimento do Mundo; Domínio da Expressão Plástica.</b></p> <p>6 - Lembrar a experiência e verificar o resultado da mesma (uma vez que fica em repouso durante 3h).</p> <p>7 - Registo coletivo: construção de um guião com os passos que</p>	<p>7 - Higiene;</p> <p>- Hora do sono;</p> <p>- Atividades espontâneas.</p>	<p>6 - Higiene.</p> <p>- Hora do sono;</p> <p>-Atividades espontâneas.</p>	

<p>- Todas as crianças conseguiram mimar as diferentes personagens da história "Imagina-me um Pirata!".</p>			<p>seguimos para realizar a experiência.</p>		
---	--	--	--	--	--

**Comentário [N1]:** Representar corporalmente

**Recursos Pedagógicos:**

- **Gestão do Grupo:**
  - 2ª feira
  - 3ª feira
  - 4ª feira: todas as atividades decorrerão em grande grupo, sendo que a atividade número 3, inicialmente, desenvolve-se em grande grupo e, posteriormente, em equipas de 5 elementos.
  - 5ª feira: todas as atividades serão realizadas em grande grupo, com exceção da número 5 que decorrerá em pequenos grupos.
  - 6ª feira: todas as atividades decorrerão em grande grupo, com exceção da número 3, que desenvolver-se-á em pequenos grupos.
- **Gestão do Espaço:**
  - 2ª feira
  - 3ª feira
  - 4ª feira – sala de atividades, ginásio e espaço exterior (parque infantil).
  - 5ª feira – sala de atividades, biblioteca.
  - 6ª feira – sala de atividades e ginásio.
- **Gestão dos Materiais:**
  - 2ª feira
  - 3ª feira
  - 4ª feira – moedas de cobre, três recipientes transparentes, mostarda, água, 4 arcos, 2 bancos suecos, 4 bolas, 4 cones, pistas em papel, 1 mesa, 1 escorrega, 1 casinha de madeira, moedas de chocolate, papel autocolante, cartolina, cola, fotografias impressas em papel, tesouras.
  - 5ª feira – computador, projetor, álbum ["O Pirata Pata de Lata"](#) de Oli e Ramón Trigo, roupas e acessórios de pirata, *power point*, peças de puzzle, folha branca e cola.
  - 6ª feira – peças de puzzle, folha branca e cola.

**Responsável pela dinamização das Atividades:**

- 2ª feira: Educadora Joana Machado
- 3ª feira: Educadora Joana Machado
- 4ª feira :
  - 1 – Educadora Joana Machado, Ana Carneiro e Ana Daniela Silva (em colaboração);
  - 2 – Ana Carneiro e Ana Daniela Silva (em colaboração);
  - 3 – Ana Carneiro, Ana Daniela Silva, Educadora Joana Machado e Assistente técnica Sónia Araújo (cada uma com uma equipa).
  - 4 e 5 – Ana carneiro, Ana Daniela Silva e Assistente técnica Sónia Araújo em colaboração.
- 6- Ana Daniela Silva

7 – Ana Carneiro

**5ª feira:**

1 – Educadora Joana Machado, Ana Carneiro e Ana Daniela Silva (em colaboração);

2 e 3 – Ana Carneiro e Ana Daniela Silva (em colaboração);

4 e 5 – Ana Carneiro e Ana Daniela Silva (cada uma com um grupo de 3 meninos).

6 e 7 - Ana carneiro, Ana Daniela Silva e Assistente técnica Sónia Araújo em colaboração

6ª feira –

1 – Educadora Joana Machado, Ana Carneiro e Ana Daniela Silva (em colaboração);

2 – Educadora Joana Machado, assistente técnica Sónia Araújo, Ana Carneiro e Ana Daniela Silva (em colaboração);

3 - Ana Carneiro e Ana Daniela Silva (cada uma com um grupo de 4 meninos).

4 – grupo de crianças da sala 2B.

5 e 6 - - Ana carneiro, Ana Daniela Silva e Assistente técnica Sónia Araújo em colaboração.



# **ANEXO IV**

Exemplar de Planificação – de 11 a 15 de junho 2012



## PLANIFICAÇÃO SEMANAL- De 11 a 15 de Junho de 2012

<b>Necessidades de desenvolvimento evidenciadas</b>	<b>Instituição:</b> Colégio Novo da Maia <b>Sala:</b> 3 A	<b>Equipa Educativa:</b> Educadora: Joana Machado Estagiárias: Ana Carneiro e Ana Silva	Assistente Técnica: Sónia Araújo
<p><u>Área da Formação Pessoal e Social:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A. F. S., a R. V. V., o T., a R. S., o G., a M. C. e o A. evidenciam dificuldades em participar em grande grupo, sendo que a R. V. V., o G. e o A., quando questionados, respondem, enquanto a F. S. e a M. C., mesmo quando questionadas, raramente respondem;</li> <li>- A maioria das crianças demonstra dificuldade em partilhar brinquedos e outros materiais com os outros meninos.</li> <li>- Todas as crianças, principalmente a B., o L., o D., a R., o J. e a C. evidenciam dificuldades em</li> </ul>	<p><b>Objetivos de Desenvolvimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar o desenvolvimento da capacidade de participação (em grande grupo);</li> <li>• Potenciar o desenvolvimento de capacidade de partilha de saberes e objetos/brinquedos em grande grupo;</li> <li>• Favorecer o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas e de autonomia;</li> <li>• Promover o desenvolvimento da capacidade de atenção, concentração e compreensão;</li> <li>• Fomentar o desenvolvimento da curiosidade e de outras atitudes científicas;</li> <li>• Favorecer o desenvolvimento da capacidade de reconhecer e representar quantidades;</li> <li>• Potenciar o desenvolvimento da motricidade fina;</li> <li>• Estimular o desenvolvimento da capacidade de representar personagens/objetos;</li> <li>• Promover o desenvolvimento da capacidade de memorização;</li> <li>• Potenciar o desenvolvimento da capacidade de adequar o comportamento ao contexto (respeito pelas regras e o cumprimento das mesmas);</li> </ul>		
<b>PLANO DE AÇÃO</b>			
<b>M</b>	<b>SEGUNDA-FEIRA</b>	<b>TERÇA-FEIRA</b>	<b>QUARTA-FEIRA</b>
- Acolhimento;	- Acolhimento	1- Acolhimento;	7 - Acolhimento
<b>N</b>	<b>Área de Formação Pessoal e Social;</b>	<b>Domínio da Expressão Musical.</b>	<b>Área da Formação Pessoal e Social;</b>
<b>H</b>	<b>Área de</b>	<b>Domínio da Expressão Musical.</b>	<b>Área de Formação Pessoal e Social;</b>
<b>Á</b>	<b>Conhecimento do Mundo;</b>	<b>- Sessão de Expressão Musical.</b>	<b>de Conhecimento do Mundo;</b>
	<b>Domínio da Expressão Motora;</b>		<b>Conhecimento do Mundo;</b>
	<b>Domínio da</b>	<b>Oral e Abordagem à</b>	<b>de Conhecimento do Mundo;</b>
		<b>Linguagem Oral e</b>	<b>Domínio da Expressão</b>
		<b>Motora;</b>	<b>Domínio da</b>

	<b>Expressão Dramática;</b> <b>Domínio da Expressão Musical</b>	<b>Área de Formação Pessoal e Social; Área de Conhecimento do Mundo; Domínio da Expressão Plástica.</b>	<b>Escrita.</b> 2 - Atividade realizada pelos pais do T.A.: exploração de uma história sobre piratas marretas.	<b>Abordagem à Escrita; Domínio da Expressão Plástica.</b>	<b>Expressão Dramática;</b> <b>Domínio da Expressão Musical</b>
resolver problemas, em gerir conflitos e em lidar com a frustração, manifestando ações agressivas com os colegas e chorando frequentemente.	- Ensaio para a festa de final de ano.	- Construção do cenário para a festa de final de ano.	2 - Atividade realizada pelos pais do T.A.: exploração de uma história sobre piratas marretas.	8 - Exploração da lengalenga “Meu caracol” de Luísa Ducla Soares	14 - Ensaio geral para a festa de final de ano.
- Durante os momentos de alimentação, crianças como o J., a F.M., a R.V.V, a Mf.. e o A. são muito vagarosos a comer, necessitando do acompanhamento de um adulto para terminar a refeição.	<b>Área de Formação Pessoal e Social; Área de Conhecimento do Mundo; Domínio da Expressão Plástica.</b> - Registo livre sobre o passeio de final de ano com diversos materiais de expressão plástica. - Higiene	<b>Área de Formação Pessoal e Social; Área de Conhecimento do Mundo; Domínio da Expressão Plástica.</b> 3 - Oficina das ciências: realização e exploração de massa de modelar utilizando ingredientes caseiros e exploração dos mesmos. - Exploração livre da massa de modelar.	<b>Área de Formação Pessoal e Social; Área de Conhecimento do Mundo; Domínio da Matemática; Domínio da Expressão Plástica.</b>	9- Registo da lengalenga através de construções/representações com a massa de modelar construída no dia anterior.	15 - Higiene;
- A R.V.V. e o T. recorrem, frequentemente, às mãos para colocar comida na boca.		<b>Área de Formação Pessoal e Social; Área de Conhecimento do Mundo; Domínio da Expressão Motora; Domínio da Expressão Dramática; Domínio da Expressão Musical</b> - Ensaio para a festa de final de ano.	3 - Oficina das ciências: realização e exploração de massa de modelar utilizando ingredientes caseiros e exploração dos mesmos. - Exploração livre da massa de modelar.	10 - Ensaio para a festa de final de ano.	16 - Almoço de piratas. <sup>3</sup>
- O T. e a M.C. evidenciam muitas dificuldades em escolher uma área de jogo definida para desenvolver atividades espontâneas, sendo que acabam por		- Higiene	4 - Higiene	<b>Área de Formação Pessoal e Social; Área de Conhecimento do Mundo; Domínio da Expressão Motora; Domínio da Expressão Dramática; Domínio da Expressão Musical</b> 10 - Ensaio para a festa de final de ano.	

<sup>3</sup> Almoço a realizar com talheres diferentes e pulseiras de piratas com o intuito de promover o gosto pela hora da refeição e o desenvolvimento da autonomia nesta rotina.

andar pela sala, sem brincar com algum amigo ou em alguma área específica, pelo menos por sua iniciativa.					11 - Higiene	
Normalmente, é um adulto que os chama e os incentiva a irem para uma área ou eles próprios, por vezes, vêm ter com um adulto e mostram a fotografia não verbalizando qualquer tipo de informação.						
<b>T A R D E</b>						
<u>Domínio da Expressão Plástica:</u> - Algumas crianças, como o D., o Jg. e o L. evidenciam dificuldades em realizar desenho livre. - Através de alguns momentos de observação, as crianças têm ainda muitas dificuldades em fazer	- Higiene; - Hora do sono; -Atividades espontâneas na sala de atividades.	- Higiene; - Hora do sono; -Atividades espontâneas na sala de atividades.	5 - Higiene; - Hora do sono; -Atividades espontâneas na sala de atividades.  <b>Área da Formação Pessoal e Social; Área de Conhecimento do Mundo; Domínio da Expressão Plástica.</b> 6 - Terminar a construção do baú.	12 - Higiene; - Hora do sono; -Atividades espontâneas na sala de atividades.	17 - Higiene. - Hora do sono; -Atividades espontâneas na sala de atividades.  <b>Área de Formação Pessoal e Social; Área de Conhecimento do Mundo; Domínio da Expressão Motora; Domínio da Expressão Dramática; Domínio da Expressão Musical</b> 18 - <u>FESTA DE FINAL DE ANO:</u> apresentação, às famílias, de uma história que aborda os temas principais desenvolvidos com o projeto	

<p>representações/modelagem.</p> <p><sup>1</sup></p> <p>- A Mf., a R.V.V. e o L. evidenciam dificuldades em pegar/manusear o lápis/marcador utilizando pinça, sendo que o fazem por preensão palmar.</p> <p><u>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita:</u></p> <p>- Algumas crianças como a M.C. e o L. têm dificuldades na articulação de fonemas e palavras, comunicando com dificuldades.</p> <p>- Algumas crianças, como o T.A., o T.F., a B., o L., o D., o Jg. e o Dg., não demonstram interesse em desenvolver atividades espontâneas na área da leitura, sendo que raramente frequentam a mesma e quando vão é por</p>					<p>do grupo, através da expressão dramática e da expressão musical.</p>
---	--	--	--	--	---

<sup>1</sup> Apesar de não planificarmos uma atividade específica para trabalhar a modelagem com plastilina, pretendemos observar e dar apoio às crianças que estejam nesta área de jogo definida, com a intencionalidade de percebermos as suas capacidades a este nível.

**Comentário [N1]:** Os dois domínios anteriores deveriam estar a seguir a estas evidências ;  
Faltam evidências sobre o conhecimento do mundo!

<p>incentivo externo.</p> <p><u>Área de Expressão e Comunicação!</u></p> <p>- Com exceção do A., da A., do Af. e da M., as crianças evidenciam muitas dificuldades de concentração, sendo que algumas como a R., a B., o G., o T.F., o T.A., o D., a C., o J., a R.V.V. e o Jg. têm um período de concentração muito curto, por vezes inferior a 3min.</p> <p><u>Domínio da Expressão Motora:</u></p> <p>- A F.S. tem dificuldades em contornar cones, caminhando.</p> <p>- A F.S. e a M.C. não conseguem ultrapassar obstáculos saltando, mesmo quando este se encontra a</p>							

<p>uma altura de cerca de 15 centímetros do chão.</p> <p><b>Interesses evidenciados</b></p> <p><u>Área de Conhecimento do Mundo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Todas as crianças demonstram interesse pela vida no mar, em particular por piratas, bem como pela natureza, especificamente, atividades de plantação e cuidados a ter com as plantas.</li> <li>- Todas as crianças evidenciam gostar de desenvolver atividades ao ar livre, contactando com a natureza e com os diversos elementos que a integram.</li> </ul> <p><u>Domínio da Expressão</u></p>					
--	--	--	--	--	--

<p><u>Motora:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A maioria das crianças demonstra interesse em praticar jogos motores coletivos, como por exemplo o jogo do lençol.</li> <li>- Todas as crianças gostam de realizar atividades no espaço exterior;</li> <li>- Todas as crianças demonstram interesse pela dança.</li> </ul> <p><u>Domínio da Expressão Plástica:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Através da observação das crianças nas áreas de interesse e nas atividades dinamizadas neste domínio, verificamos que algumas (como a F.M., a M., o J. e a A.) gostam de realizar desenho livre com (especificamente com canetas de feltro) e pintura.</li> </ul>					
---	--	--	--	--	--

<p>- Algumas crianças, como a R., o Jg., a B., o A. e a F.M., demonstram interesse em realizar atividades de recorte e colagem;</p> <p>- As crianças, que já pintaram o baú, evidenciarão o gostar de decorar o baú (Tesouro) de histórias, fazendo colagens e pinturas (técnicas que escolheram até ao momento);</p> <p><u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:</u></p> <p>- As crianças do grupo evidenciam interesse por ouvir histórias, demonstrando entusiasmo antes, durante e após as atividades de hora do conto, bem como, durante as atividades espontâneas na área da leitura, uma vez que</p>					
--	--	--	--	--	--

<p>(as crianças que frequentam mais esta área) pedem frequentemente que lhes contemos histórias (que escolhem no momento), principalmente algumas crianças como a A., a F.M., o M., a R., o T.C., a Mf. e o A.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Todas as crianças demonstram muito interesse pela exploração de lengalengas, dizendo-as com entusiasmo e repetidamente.</li> </ul> <p><u>Domínio da Expressão Musical:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Todas as crianças gostam de ouvir música e cantar canções, nomeadamente o Af.</li> <li>- Todas as crianças interessam-se por tocar instrumentos musicais.</li> </ul>					
--	--	--	--	--	--

<p><b>Resultados de aprendizagem evidenciados</b></p> <p><u>Área de Formação Pessoal e Social:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O grupo partilha coletivamente os seus saberes, com exceção da F. S., do T., da R. V. V., da R. S., da M. C., da C. e do G.</li> <li>- De modo geral, o grupo respeita e cumpre as regras de comportamento à mesa durante a refeição, evidenciando uma evolução e uma postura mais adequada.</li> <li>- As crianças evidenciam mais autonomia para almoçar, necessitando muito menos da ajuda de um adulto.</li> <li>- Todas as crianças foram capazes de adequar o seu</li> </ul>					
--	--	--	--	--	--

<p>comportamento ao contexto do teatro e do <i>Sea Life</i>.</p> <p><u>Área de Conhecimento do Mundo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Todas as crianças demonstraram interesse e gosto por visitar <u>conhecer</u> instituições e <u>realizar</u> atividades externas ao colégio: teatro e natureza (parque e <i>Sea Life</i>);</li> </ul> <p><u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Com exceção da M.C. e do L., todas as crianças foram capazes de se expressar oralmente de forma perceptível.</li> <li>- Com exceção da M.C., da R. V.V., da F.S. do T., do G., e da C., todas as crianças participam sem dificuldade em grande grupo.</li> </ul>																																
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

<p>- A F.M., o J. e o T. começaram a desenvolver atividades espontâneas, mais frequentemente, na área da leitura.<sup>2</sup></p> <p><u>Área de Expressão e Comunicação:</u></p> <p>- O A., a A, o Af., a M. e o T.C., revelam capacidade de concentração, conseguindo estar atentos ao que se está a passar na atividade, evidenciando compreensão através da participação.</p> <p>- Apesar de não estarem concentrados e com atenção, algumas crianças (para além das indicadas no item anterior) como o T.A., o Jg., o J. e o T.F. evidenciam compreender os assuntos abordados, participando.</p>					
---	--	--	--	--	--

<sup>2</sup> Aspeto desenvolvido com o projeto “tesouro de Histórias”, no qual os pais têm participado bastante e com entusiasmo.

<p><u>Domínio da Expressão Plástica:</u></p> <p>- As crianças que participaram na decoração do baú de histórias, não demonstraram dificuldades na pintura e colagem do mesmo.</p>					
<p><b>Recursos Pedagógicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Gestão do Grupo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>1,2, 4, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 18 – Atividades em grande grupo;</li> <li>3, 5, 6, 12, 17 – Atividades em pequeno grupo (dois grupos);</li> <li>9 – Atividades em pequenos grupos de cinco elementos;</li> </ul> </li> <li>• <b>Gestão do Espaço:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>1, 2, 3, 6,7, 8, 9, 13 – Atividades a desenvolver na sala de atividades;</li> <li>4,5, 11, 12, 15, 17 – Atividades a desenvolver no WC;</li> <li>3-Atividades a desenvolver na sala de culinária;</li> <li>10, 14 -Atividades a desenvolver no ginásio;</li> <li>16 - Atividade a desenvolver na cantina;</li> <li>18 - Atividades a desenvolver no espaço exterior (no anfiteatro grego).</li> </ul> </li> <li>• <b>Gestão dos Materiais:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>3 – Farinha de trigo, maizena, sal, água, óleo, corante alimentar, uma colher, uma chávena.</li> <li>6 – Baú realizado pela diáde, tintas, pinceis, cola, materiais de desperdício, pedaços de papel, entre outros;</li> <li>8 – Lengalenga “Meu caracol” de Luisa Ducla Soares, caracol;</li> </ul> </li> </ul>					

<p>9 – Massa de modelar (realizada no dia anterior);</p> <p>10, 14 – aparelhagem, cd com a música da dramatização;</p> <p>16 – Talheres coloridos;</p> <p>18 – Adereços, aparelhagem, cd com a música da dramatização;</p> <p><b>Responsável pela dinamização das Atividades:</b></p> <p>2ª e 3ª feira: Educadora Joana Machado</p> <p>1 - Educadora Joana Machado;</p> <p>2 -Pais da criança T.A.;</p> <p>3, 13 - Ana Carneiro;</p> <p>4, 5,11, 12, 15, 17 - Ana Carneiro, Ana Daniela Silva e Assistente Técnica Sónia Araújo em colaboração;</p> <p>6 – Ana Carneiro e Ana Daniela Silva;</p> <p>7, 8, 9, - Ana Daniela Silva;</p> <p>10, 14,16, 18 – Equipa educativa da sala (em colaboração).</p>
---

# **ANEXO V**

Exemplar de Narrativa Colaborativa – 23 maio 2012



## 4ª Narrativa Colaborativa

**Episódio Observado:** Atividade da Oficina das Ciências – “*A mensagem secreta do Pirata*”

**Data:** 23 de Maio de 2012

<b>Comentário Orientadora Cooperante</b> <b>Joana Machado</b>	<b>Comentário da Observada</b> <b>Ana Daniela Silva</b>	<b>Comentário da Observadora</b> <b>Ana Carneiro</b>
<p>Para a última narrativa colaborativa escolhi comentar a atividade “ <i>A mensagem secreta do Pirata</i>” realizada na Oficina de Ciências pela Daniela. Escolhi uma atividade da Área do Conhecimento do Mundo porque ainda não tínhamos escolhido nenhuma relativa a esta temática.</p> <p>Como tríade, consideramos sempre uma área a privilegiar, pelo interesse que as crianças revelaram ao longo do ano na realização de experiências, nas pesquisas, colocação de hipóteses e registo dos resultados.</p>	<p>Após a análise do comentário/observação da orientadora cooperante sobre a atividade escolhida, e realizando uma reflexão sobre a ação (Schön, 2000, citado por Oliveira &amp; Serrazina, 2002), posso aferir que, de modo geral, concordo com tudo que foi referido.</p> <p>Posteriormente à observação e avaliação da semana, a tríade refletiu sobre as necessidades e interesses evidenciados pelas crianças, e como à quarta – feira se realiza, por rotina semanal, a oficina das ciências, decidi planificar para o dia referido uma experiência designada por “<i>A mensagem secreta do pirata</i>”. Assim, esta atividade surgiu do interesse de todas as crianças, mas em específico</p>	<p>Após a leitura reflexiva dos comentários da orientadora e do meu par pedagógico conjugada com a minha observação da atividade em questão, considero que os aspetos enunciados se verificaram, concordando eu com os mesmos.</p> <p>As atividades no âmbito da área de Conhecimento do Mundo são, naturalmente, muito apreciadas, devido à “curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber (...) a busca de compreender e dar sentido ao mundo” (ME/DEB, 1997, p.79). Além disso, de certo</p>

<p>“A sensibilização às ciências parte dos interesses das crianças que o educador alarga e contextualiza, fomentando a curiosidade e o desejo de saber mais (...) Esta atitude significa seguir o processo de descoberta fundamentada que caracteriza a investigação científica. Assim, a partir de uma situação ou problema, as crianças terão oportunidade de propor explicações e de confrontar as suas perspetivas de realidade” (ME/DEB 1997).</p> <p>Assim sendo, propusemos às crianças escrever uma mensagem secreta do Pirata utilizando sumo de limão, uma cotonete e uma folha de papel. Depois, com a ajuda do adulto, a folha iria ser submetida a calor (ferro de engomar) e a mensagem secreta iria aparecer como por magia...</p> <p>A Daniela preparou todo o material de forma muito organizada e realizou a atividade no parque exterior da sala, colocando nesse</p>	<p>das mais curiosas como o T.F., o T.A., o Af., a A., a M., o Dg., o M., a R., F.M. e o J., por atividades da oficina das ciências, em particular por experiências em que há transformações químicas.</p> <p>Atualmente, as ciências da natureza no jardim-de-infância são incluídas, segundo as orientações curriculares (ME/DEB, 1997), na área de conhecimento do mundo, cujo principal objetivo é despertar nas crianças o interesse pela ciência, e não propriamente o ensino de conceitos científicos, referindo: “...a área de conhecimento do mundo deverá permitir o contacto com a atitude e metodologia própria das ciências e fomentar nas crianças uma atitude científica e experimental” (p. 82). Assim, partindo das diretrizes das OCEPE (ME/DEB, 1997), a atividade explanada tinha como objetivo favorecer o desenvolvimento da curiosidade e de atitudes científicas e experimentais.</p> <p>Nesta atividade, como noutras atividades orientadas pela tríade, tive a preocupação, de preparar os materiais e o espaço, de modo a proporcionar um ambiente motivador para as aprendizagens das crianças.</p>	<p>modo, todas as áreas de conteúdo constituem formas de conhecimento do mundo, articulando-se assim diferentes domínios nas atividades de oficina das ciências.</p> <p>Neste sentido, considero fulcral enunciar os aspetos mais bem conseguidos. Assim, deve referir-se que a estratégia de organizar o grupo em subgrupos, evidencia uma reflexão (feita em díade) ao nível da gestão do grupo, pois compreendeu-se, desde logo, que, pelas características da faixa etária em questão, as atividades em grande grupo se tornam um pouco confusas e menos proveitosas ao nível das aprendizagens, porque todos querem chamar à atenção, deixando-se dominar pelo egocentrismo (Papalia, Olds &amp; Feldman, 2001).</p> <p>No âmbito da gestão do grupo, há que mencionar a capacidade para mediar os conflitos surgidos. Neste âmbito, penso que a</p>
--	---	---

<p>espaço uma mesa e várias cadeiras. Depois de dividir o grupo, convidou as crianças a sentar-se e explicou o que cada criança iria fazer. Todas se demonstraram bastante entusiasmadas e prontas para participar. Conforme as crianças foram desenhando nas suas folhas com a cotonete e o sumo de limão algumas “<i>resmungavam</i>” que não estava a aparecer nada e que o desenho não aparecia... nesta altura a Daniela soube gerir bem o grupo, explicando que a magia da experiência iria acontecer posteriormente e começou a submeter as folhas ao calor do ferro de engomar, fazendo aparecer os desenhos das crianças. Imediatamente, estas ficaram muito entusiasmadas e pediram para ver as suas mensagens secretas. Também nesta altura a Daniela foi capaz de gerir as situações mais conflituosas das crianças que queriam que o seu desenho fosse o primeiro a aparecer. Com</p>	<p>Depois de preparar o espaço e os materiais, dividi o grupo em pequenos grupos de sete a oito elementos, uma vez que a realização de atividade em pequenos grupos permite que as crianças trabalhem “ (...) com os materiais à sua própria maneira e ao seu próprio ritmo” (Hohmann &amp; Weikart, 2004, p.375), que façam escolhas e tomem decisões sobre o que fazer com os materiais, conversando umas com as outras e com o adulto acerca do que estão a fazer, recebendo o apoio e encorajamento do adulto.</p> <p>Em pequenos grupos, as crianças sentaram-se à volta da mesa, e de modo a motivá-las para a realização da atividade, contei uma história que explicava como os piratas faziam para saber onde estava o tesouro enterrado. Posteriormente perguntei se queriam realizar uma mensagem secreta como os piratas fazem quando escondem o tesouro, e as crianças entusiasmadas responderam assertivamente que sim.</p> <p>Antes da realização da experiência, deixei as crianças explorarem os materiais e coloquei algumas questões sobre os ingredientes e materiais/instrumentos que iríamos utilizar. Após a explicação de como se iria concretizar a experiência,</p>	<p>Daniela foi conseguindo gerir as situações, mantendo sempre a calma. Contudo, ainda se denota alguma dificuldade em controlar a agitação das crianças.</p> <p>A esta gestão positiva do grupo, ajudou a organização prévia dos materiais, pois a preparação antecipada dos mesmos, ajuda a um relaxamento por parte do adulto que não precisa de estar a pensar, durante a atividade, o que vai ter de ir buscar para utilizar de seguida. Deste modo, a Daniela organizou não só os materiais como também o espaço. Segundo Zabalza (1998), o espaço, dependendo das suas características/condições, pode ser potenciador ou limitador da ação. Neste caso, foi potenciador, havendo um bem-estar geral, uma que já havia sido refletido após a ação de uma outra atividade de oficina das ciências, que as atividades deste tipo têm melhores desenvolvimentos e resultados quando são</p>
--	---	---

<p>paciência e tranquilidade explicou que todos as mensagens iriam aparecer. Em simultâneo, foi colocando algumas questões ao grupo: “<i>Porque acham que a mensagem aparece?</i>”, “<i>Porque o sumo de limão é especial?</i>” deixando que as crianças colocassem diversas hipóteses. Nessa altura, algumas referiam “<i>que o calor e o sumo de limão faziam o “escuro” da folha aparecer e depois o desenho aparecia</i>”. Depois de todos darem as sugestões e colocarem várias hipóteses e das crianças constatarem o que acontecia de facto quando se desenhava com sumo de limão e se aproximava uma fonte de calor, a Daniela foi capaz de dar uma explicação científica simples às crianças contextualizando com vocabulário mais específico.</p> <p>No que diz respeito à gestão do tempo, penso que a Daniela teve o cuidado de respeitar o tempo de cada criança deixando que tivessem</p>	<p>as crianças pegaram num cotonete começaram a realizar com o sumo de limão o seu desenho. Pude observar que as crianças como não conseguiam ver o que estavam a desenhar, faziam apenas pintas ou riscos, o que é normal, uma vez que as crianças do grupo encontram-se de acordo com Piaget referido por Papalia, Olds e Feldman (2001), no estágio de desenvolvimento pré-operatório, que é caracterizado pelo pensamento exclusivamente ligado a indícios perceptivos.</p> <p>No momento do desenho, como a orientadora referiu, muitas crianças diziam que não viam nada e que assim não iam saber o que desenharam, de forma a esclarecer as dúvidas e a ansiedade deles, expliquei que de seguida iria realizar uma magia com o ferro de engomar e que os desenhos iriam aparecer. A partir da explicação, as crianças quiseram imediatamente que fizesse “magia” no desenho deles, neste momento tive de gerir alguns conflitos que sugeriram entre as crianças, pois todos queriam que o seu desenho fosse o primeiro. Assim, de maneira a calmá-los, expliquei que todos iriam ver os seus desenhos a aparecer,</p>	<p>realizadas em espaços sem ruído causado por outros grupos de crianças, tendo aqui a reflexão contribuído para o melhoramento das práticas futuras (Dorigon &amp; Romanowski, 2008).</p> <p>Em toda a ação, considero relevante mencionar a motivação da Daniela, sendo que esta passou para as crianças, aumentando o nível de implicação de todo o grupo. A “magia” das experiências cativa sempre as crianças, mesmo as que são menos curiosas, todavia, quando o orientador da ação está, verdadeiramente, empenhado e envolvido no que está a realizar, essa energia positiva contagia tudo em seu redor e promove interações muito mais positivas.</p> <p>Perante o que estava a ser efetuado, algumas crianças iam colocando questões e levantando hipóteses, sendo que apenas após um período de indagação é que a Daniela forneceu a resposta a algumas dessas questões,</p>
---	--	---

<p>liberdade para explorar os materiais da experiência livremente, em simultâneo, fez uma gestão equilibrada do tempo nos três grupos em que dividiu a turma (sete e oito elementos) tendo em atenção a continuação das rotinas e as brincadeiras que o restante grupo estava a ter em simultâneo.</p> <p>Poderiam também ter sido registadas algumas hipóteses colocadas pelas crianças assim como o resultado final com as descrições destas sobre a experiência, no entanto, compreendo que estas não tenham sido feitas pelo avançar da hora...</p> <p>Globalmente, o balanço da atividade é, como já foi referido, bastante positivo.</p>	<p>estabelecendo uma ordem para a realização da “magia”.</p> <p>Enquanto passava o ferro nos desenhos, e como era um momento apenas de observação, coloquei algumas questões, de modo a fomentar o espírito investigativo e crítico das crianças. É de referir, que as crianças conseguiram facilmente concluir que o calor do ferro queima mais rápido o sumo do limão que o papel. Assim, de forma a consolidar as hipóteses e opiniões das crianças, expliquei o porquê da reação química na experiência, e pelo feedback das crianças constatei que utilizei um vocabulário simples e acessível a todas as crianças.</p> <p>Assim, refletindo sobre a realização desta atividade, compreendi que todas as crianças evidenciaram ao longo da atividade altos níveis de bem-estar e implicação. Demonstraram muita curiosidade em perceber como funcionava a experiência “A mensagem secreta do Pirata”, levantando hipóteses, e demonstrando fascínio no momento de desvendar a mensagem.</p> <p>Esta atividade foi uma das atividades que evidenciou o meu desenvolvimento enquanto futura profissional de</p>	<p>promovendo o desenvolvimento do pensamento das crianças. Ao nível da explicação da experiência, considero que a Daniela teve capacidade para traduzir a reação físico-química para uma linguagem acessível às crianças, o que foi muito positivo.</p> <p>No que respeita à gestão do tempo, penso que se notou um melhoramento a este nível, pelo facto de a atividade não interferir em toinas diárias das crianças.</p> <p>A meu ver, de um modo geral, a Daniela melhorou ao nível da gestão de grupo e do tempo e conseguiu proporcionar o desenvolvimento de uma atividade num clima harmonioso e otimizado.</p> <p>Como aspetos a melhorar aponto apenas que poderia ter feito o registo das hipóteses levantadas pelas crianças para que, posteriormente, se verificasse o fundamento das mesmas e., também, poderia ter utilizado as</p>
--	--	---

educação de infância. Assim, posso referir que ao nível da gestão do tempo houve uma evolução, pois sendo esta uma das dificuldades evidenciada ao longo da minha intervenção educativa, nesta atividade consegui gerir o tempo da atividade de uma forma equilibrada, para que todas crianças tivessem liberdade de experimentar e manipular os materiais, mas também tendo sempre em consideração a continuidade das rotinas e atividades que estavam a ser realizadas dentro da sala de atividades e que seriam concretizadas posteriormente.

A gestão do grupo foi outros dos itens da ação que melhorei, pois ao longo da atividade consegui facilmente gerir e resolver os conflitos que iam surgindo, concretamente no momento da realização do aparecimento do desenho.

Em suma, posso referir que foi das atividades que me deu mais gozo dinamizar, porque apresentava uma postura segura ao longo do desenvolvimento da atividade, e como consegui transmitir este sentimento ao grupo, este esteve muito atento e concentrado, mesmo no momento em que as crianças ao lado estavam a brincar. Considero, que a

mensagens elaboradas para alguma divulgação ou outro tipo de fim que não fosse o de as guardar junto com outros trabalhos.

	<p>realização da experiência no espaço exterior foi sem dúvida um elemento facilitador e motivador da aprendizagem das crianças.</p>	
--	--	--

### **Referências Bibliográficas**

- HOHMANN, Mary, WEIKART, David P. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- OLIVEIRA, Isolina, SERRAZINA, Lurdes (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. E., OLDS, S. W., & FELDMAN, R.D (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill
- DORIGON, Thaisa Camargo, ROMANOWSKI, Joana Paulin (2008). A reflexão em Dewey e Schön. *Revista Intersaberes*. Volume 3, n.º5, 8-22.



# Anexos tipo B

