

# **RELATÓRIO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

Avaliação do Estágio Curricular

---

**ELISABETE CRUZ**

Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar

---



Instituto Superior de Educação e Ciências

Julho de 2011



**INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E  
CIÊNCIAS**

---

**RELATÓRIO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

Avaliação do Estágio Curricular

-Relatório de estágio para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-  
Escolar-

**AUTOR: ELISABETE CORREIA PIRES DA CRUZ**

**ORIENTADOR: MESTRE AMÉLIA MESTRE**  
**CO-ORIENTADOR: SANDRA CORDEIRO**

Julho de 2011

# ÍNDICE GERAL

## INTRODUÇÃO

### Capítulo I – METODOLOGIA

1.1. Opções metodológicas.....	4
1.2. Instrumentos de registo.....	4
1.3. Tratamento de dados.....	5

### Capítulo II – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

2.1. Caracterização do Meio.....	7
2.2. Caracterização da Instituição.....	8
2.3. Caracterização da Sala.....	9
2.4. Caracterização inicial do grupo.....	10
2.4.1. Constituição do grupo.....	10
2.4.2. Caracterização inicial por áreas de conteúdo.....	11
2.5. Objectivos Gerais da Prática.....	13

### Capítulo III – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DA PRÁTICA

3.1. Competências Trabalhadas.....	16
3.2. Cumprimento das Actividades de Aprendizagem.....	19
3.3. Estratégias desenvolvidas com o grupo.....	21
3.4. Interação escola/família/comunidade.....	23
3.5. Outros Projectos.....	24

### Capítulo IV – AVALIAÇÃO DA PRÁTICA

4. Auto –Avaliação e Hetero–Avaliação	
4.1. Estratégias para avaliação do grupo.....	26
4.1.1. Avaliação do grupo.....	27

4.2. Estratégias de Auto-avaliação das crianças.....	31
4.3. Auto -avaliação do estagiário.....	32

#### IV – CONCLUSÃO

#### SUPORTE DOCUMENTAL

# ÍNDICE DE QUADROS E ANEXOS

## Índice de Quadros

Quadro nº1 – Valências e Salas da Creche e Jardim Infantil de Benavente.....	8
--	---

## Índice de Anexos

Anexo 1 – Entrevista à coordenadora pedagógica e análise de conteúdo.....	I
Anexo 2 – Ficha da instituição.....	II
Anexo 3 – Lista de registo de observação da sala.....	III
Anexo 4 – Entrevista à educadora cooperante e análise de conteúdo.....	IV
Anexo 5 – Planta da sala.....	V
Anexo 6 – Ficha de observação de comportamentos.....	VI
Anexo 7 – Sociogramas e análise qualitativa.....	VII
Anexo 8 – Plano Curricular Anual.....	VIII
Anexo 9 – Objectivos gerais da prática.....	IX
Anexo 10 – Gráficos de análise de competências trabalhadas.....	X
Anexo 11 – Cumprimento das actividades definidas no Plano Curricular Anual.....	XI
Anexo 12 – Estratégias de interacção escola/família/comunidade.....	XII
Anexo 13 – Estratégias de auto-avaliação das crianças.....	XIII

## **ABREVIATURAS**

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ISEC- Instituto Superior de Educação e Ciências

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCA – Plano Curricular Anual

PE – Projecto Educativo

## **ABREVIATURAS**

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ISEC- Instituto Superior de Educação e Ciências

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCA – Plano Curricular Anual

PE – Projecto Educativo

## INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje, a criança é perspectivada como um ser activo para aprender, para se manifestar, explorar, intervir, descobrir o mundo e porque não transformá-lo e, é na infância que tal descoberta começa a ocorrer. Tal como é referido na circular nº17 (2007) a educação de infância é portanto uma etapa decisiva e fundamental na vida das crianças e no seu desenvolvimento e crescimento, em que o educador as ajuda a crescer, a desenvolverem-se, a sair de si de um modo harmonioso e progressivo. No entanto, tal só se torna possível com uma educação de qualidade, por isso se torna fundamental que a formação inicial de educadores e professores seja profissional e pessoal, permanente, integrativa, construtivista e centrada na análise e reflexão (Altet, 2000).

A formação profissional de educadores e professores inclui uma formação fundamentalmente teórica e uma formação prática que corresponde a um estágio pedagógico orientado e supervisionado. Esse estágio pedagógico aproxima o aluno do seu futuro universo profissional, assume-se como um espaço de problematização do sistema de educação escolar, materializado no jardim de infância e nos seus actores (Alarcão, 1996).

Segundo Nóvoa (1992), uma das formas mais eficazes para aprender a ser professor é o contacto que na formação inicial se promove, por meio da prática pedagógica, com situações pedagógicas reais e com professores experientes. No contexto de intervenção pedagógica deste relatório pode afirmar-se que entre a estagiária, a educadora cooperante, a equipa pedagógica da instituição e os pais do grupo de crianças com que se realizou o estágio, promoveu-se um exercício efectivo de comunicação permitindo a evolução da capacidade de metacognição sobre a amplitude da profissão de educador.

O estágio pedagógico foi realizado numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), denominada Creche e Jardim Infantil de Benavente, com um grupo de crianças da faixa etária dos 4 anos e foi norteado pelas áreas de conteúdo estabelecidas a nível nacional nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), pelas recém publicadas Metas de Aprendizagem, pelo Projecto Educativo (PE) da Instituição e pelo Plano Curricular Anual (PCA), definido em cooperação com a educadora cooperante. Esse estágio decorreu entre 18 de Outubro de 2010 e 18 de Julho de 2011, com a frequência de três manhãs por semana. Entre 18 de Outubro e 18 de Novembro de 2010, o estagiário

esteve em fase de observação participada. Entre 23 de Novembro de 2010 e 18 de Julho de 2011 foi realizado o trabalho pedagógico de intervenção directa com as crianças.

O objectivo deste relatório é, numa fase inicial, fazer a contextualização da prática, fazendo-se uma caracterização do meio, da instituição, do ambiente educativo descrevendo o espaço de sala de actividades e o grupo. Integrados nesta fase estão os objectivos gerais da prática.

Posteriormente, será apresentada e interpretada a prática de ensino supervisionada desenvolvida, verificando o seu efeito estruturante na aprendizagem das crianças e de que forma contribuiu para o seu desenvolvimento global, enquanto processo de aprendizagem profissionalizante, reflexivo e globalizante, apoiado pelo docente cooperante e supervisionado pelo professor tutor do Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC). Pretende-se portanto, ajuizar sobre os resultados no desenvolvimento de competências, concretização de actividades, estratégias e metodologias aplicadas, o contributo da interacção escola/família na concretização deste processo e a abordagem de outros projectos de trabalho desenvolvidos. De referir que cada opção tomada do ponto de vista pedagógico foi adequadamente fundamentada, daí que este trabalho não apresente um capítulo dedicado a fundamentação teórica.

O relatório em curso também terá uma parte dedicada às estratégias de avaliação e auto-avaliação adoptadas pelo estagiário e desenvolvidas com as crianças, que permitirão uma avaliação do grupo de crianças por áreas de conteúdo e ainda uma auto – avaliação do estagiário fazendo-se uso de algumas terminologias dos padrões de desempenho docente.

O portefólio de estágio foi o instrumento que permitiu a utilização e desenvolvimento dos mais variados processos de relação com a prática pedagógica, permitindo uma análise e reflexão constantes. Tomando como referência Carlos Ceia (n.d.) a realização desse instrumento teve como objectivo primordial apoiar o estagário na sua prática pedagógica, permitindo-lhe um comportamento reflexivo e auto avaliativo acerca das suas atitudes, comportamentos, actividades, estratégias e recursos que se colocaram em prática e do impacto e efeito que os mesmos provocaram na aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

O paradigma metodológico utilizado na concretização deste relatório será sobretudo de carácter qualitativo, podendo-se chegar a algumas quantificações sempre que se considere necessário. Será utilizada uma variedade metodológica de instrumentos que sustentarão todo o trabalho de caracterização e de análise preconizada neste relatório, como ficha de observação de comportamentos, entrevista à educadora, entrevista à coordenadora pedagógica, testes sociométricos realizados às crianças, para além de conversas informais com a educadora e registo das mesmas. Os relatórios diários, reflexões semanais e grelhas de registo de competências foram os instrumentos de registo utilizados no decorrer da intervenção pedagógica, nos quais está registada, reflectida e correctamente fundamentada toda a prática desenvolvida.

Por último será apresentada a conclusão em que será referida a importância da concretização deste estágio curricular para o futuro desenvolvimento profissional, apontando os aspectos mais notáveis e possíveis constrangimentos.

## **Capítulo I- METODOLOGIA**

### **1.1.Opções metodológicas**

Como já foi referido, as opções metodológicas utilizadas na construção deste relatório assentam numa metodologia de carácter qualitativo, podendo suger algumas quantificações sempre que se considere necessário. Segundo Bogdan e Biklen (1994, citado por Tuckman, 2005), a investigação qualitativa é caracterizada pelo ambiente natural, neste caso refere-se ao contexto pedagógico onde se realizou a prática; é caracterizada também pela análise específica e detalhada dos dados; pela importância que é atribuída e o enfoque colocado em todo o processo; e pela análise indutiva dos dados recolhidos em que se parte do que se observa criteriosamente e concretamente na realidade.

Durante todo o ano lectivo foi desenvolvida uma observação participante. *“Para Wilson, a observação participante é, fundamentalmente, uma técnica de análise qualitativa do real, centrada na interpretação dos fenómenos, a partir das diversas significações que os participantes na acção lhe conferem.”*(Estrela, 1990, 35). Portanto, as crianças foram observadas no seu ambiente natural e os comportamentos observados foram registados. Observar revelou-se uma tarefa bastante difícil, porque nunca se conseguiu observar todas as crianças nem todos os acontecimentos, mas por outro lado tal como Estrela (1990) refere, só ela permite realizar uma verdadeira caracterização da situação educativa para apoiar o professor na escolha de estratégias adequadas para a concretização dos objectivos visados. Observar foi portanto uma acção que acompanhou todo o processo educativo do estágio pedagógico.

O acto de reflectir também se revelou essencial pois *“...ser-se reflexivo é ter capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido.”* (Alarcão, 1996, 175)

### **1.2. Instrumentos de registo**

Muitos foram os instrumentos de registo que apoiaram, numa primeira fase, a contextualização da prática e depois a apresentação, interpretação e análise da mesma.

Para a caracterização do meio não foi utilizado nenhum instrumento de registo, apenas foi feita uma leitura documental de toda a informação cedida pela Câmara Municipal de Benavente, de onde foi seleccionada a informação mais pertinente.

Para a caracterização da instituição construiu-se uma ficha da instituição que serviu para registar a funcionalidade da mesma.

Para a caracterização da sala, quer a nível material, quer em termos de organização e funcionalidade construiu-se uma lista de registo concebida de acordo com a listagem de equipamento mínimo a considerar no apetrechamento de uma sala de actividades apresentada no despacho conjunto nº 268/97.

Para a caracterização inicial do grupo, foi construída uma ficha de observação na qual foram registados os comportamentos que o grupo mais evidenciava no decorrer de uma actividade. Para complementar esta caracterização foram realizados testes sociométricos para perceber as relações de afinidade e de não-afinidade que existiam entre as crianças. Bardin (1997) faz referência ao uso do teste sociométrico, caracterizando-o como um teste que *“consiste em pedir, a todos os membros de um grupo, que designem, entre os companheiros, aqueles com quem desejariam encontrar-se numa actividade bem determinada. Pode-se pedir-lhes igualmente que designem aqueles com quem preferiam não se encontrar.(...)”* (15).

A entrevista à educadora foi utilizada quer para a caracterização de sala, quer para caracterização do grupo. Também foi realizada uma entrevista à coordenadora pedagógica, usada sobretudo na caracterização da instituição. Segundo Tuckman (2005) *“Os investigadores usam os questionários e a entrevista para transformar em dados a informação comunicada por uma pessoa”* (307).

Na fase de intervenção, foram utilizados como instrumentos de registo os relatórios diários, as reflexões semanais e as grelhas semanais de registo de competências.

### **1.3. Tratamento de dados**

A ficha de observação utilizada para registo dos comportamentos observados foi alvo de análise qualitativa exposta nos relatórios diários e reflexões semanais. Foi feita uma

leitura dessa mesma documentação, o que conduziu à caracterização geral do grupo segundo as áreas de conteúdo apresentadas nas OCEPE.

A partir dos testes sociométricos foram construídos sociogramas reveladores das interações estabelecidas entre as várias crianças.

As informações dadas pela educadora e coordenadora pedagógica foram sistematizadas e organizadas, através de uma análise de conteúdo.

*“A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações(...) Qualquer comunicação, isto é, qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo.”* (Bardin, 1977, p. 32)

A análise de conteúdo é portanto um tratamento da informação contida nas mensagens escritas. Foi usado o método das categorias, que segundo O.R. Holsti (citado por Bardin, 1977) *“é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo”* (103), ou seja, permitiu atribuir categorias à informação significativa, e dentro destas definir subcategorias para colocar os vários elementos de significação constitutivos da mensagem.

Todos os relatórios diários e reflexões semanais serão relidos, sublinhando-se as passagens mais pertinentes e significativas que apoiem e fundamentem toda a prática desenvolvida, que pretende ser apresentada e interpretada neste trabalho.

As grelhas semanais de registo de competências serão alvo de um tratamento quantitativo. Cada área de conteúdo contempla as competências exploradas semanalmente. Será contabilizado o número de crianças que as adquiriram e o número de crianças em que se encontram em fase de aquisição. Calcular-se-à a média de competências adquiridas e de competências em fase de aquisição, para cada domínio e sub-domínio de cada área de conteúdo. Estes resultados quantitativos serão alvo de análise qualitativa, a apresentar especificamente no ponto do trabalho referente às competências previstas e trabalhadas.

## **Capítulo II – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL**

### **2.1. Caracterização do Meio**

A caracterização do meio torna-se necessária e imprescindível, porque é neste que a criança se desenvolve, é neste que a criança actua, portanto o meio pode ser perspectivado como um espaço privilegiado de uma primeira aprendizagem metódica e sistemática que influencia indirectamente a educação das crianças (OCEPE, 1997). Nesta caracterização pretende-se fazer sempre uma associação entre o que o meio oferece e a prática pedagógica. De lembrar que, para tal caracterização foi realizada a leitura de informações cedidas pela Câmara Municipal de Benavente, a partir da qual se retiraram as informações mais pertinentes.

A Creche e Jardim Infantil de Benvente localiza-se no concelho de Benavente pertence ao distrito de Santarém e situa-se junto à Lezíria Ribatejana, entre o Tejo e o Alentejo. É um concelho tipicamente ribatejano, caracterizado sobretudo pelas suas inúmeras ganadarias e pela figura típica do campino.

No sector primário, as pessoas dedicam-se bastante à plantação de arroz e tomate e à criação de cavalos e gado bravo. Poderão ser múltiplas as actividades pedagógicas relacionadas com este sector, como por exemplo a visita a um campo de arroz, ou a realização de projectos que incluam visitas a quintas de gado bravo ou equídeos.

O sector secundário abrange indústrias de construção e obras públicas, transportes, calçado, vestuário e têxteis, alimentação, madeira e cortiça. Neste sector poder-se-à investigar a transformação de alguns produtos alimentares, fazendo uma visita à indústria de transformação do tomate, localizada entre Benavente e Salvaterra de Magos.

No que refere a serviços o concelho de Benavente integra equipamento de saúde, educação e comércio variado. O cine-teatro de Benavente é um local que pode ser visitado pelas crianças para assistirem a filmes, exposições e para ver peças de teatro e onde poderão decorrer a apresentação de projectos, teatros e danças levados a cabo pela instituição, para a comunidade. No Museu Municipal as crianças podem ver diversas exposições que apelam à sensibilização pela arte, o que pode ser visto como um bom começo para o desenvolvimento a nível do interesse cultural de cada criança. A biblioteca

municipal de Benavente é um local de muito conhecimento. As crianças da Creche e Jardim Infantil de Benavente poderão ir até à biblioteca para ouvir uma história contada pelo escritor convidado, assistir a uma peça de dramatização ou realizar uma actividade que promova o gosto pela leitura.

De entre os vários locais que Benavente apresenta podemos também salientar um lar de idosos e um centro de escuteiros. Uma visita a um lar de idosos, também é uma saudável maneira de promover o alargamento dos relacionamentos das crianças com pessoas de outras idades.

Através destes exemplos práticos e de acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001 o educador pode desenvolver uma cultura de participação com a escola e com a comunidade onde esta se insere. Esta constante interacção permite à criança perceber que o que apreende na escola tem aplicação prática na realidade, o que faz com que esteja mais interessada e entusiasmada pelo que é explorado.

## 2.2. Caracterização da Instituição

A caracterização da instituição baseia-se na entrevista realizada à coordenadora pedagógica (anexo 1), bem como na ficha da instituição construída (anexo 2).

A intervenção pedagógica decorreu numa IPSS, denominada Creche e Jardim Infantil de Benavente. É uma instituição que promove e desenvolve actividades vocacionadas para a formação, educação e desenvolvimento de crianças dos 4 meses aos 10 anos de idade.

A Creche e Jardim infantil de Benavente é frequentada por 210 crianças e compreende três valências: creche, jardim-de-infância e ATL, que estão organizadas da seguinte forma:

Quadro nº1 – Valências e salas da Creche e Jardim Infantil de Benavente

Creche:	Jardim de Infância	ATL
- Berçário - Duas salas de 1 ano - Duas salas de 2 anos	- Uma sala de 3 anos - Uma sala de 4 anos - Uma sala de 5 anos	- Sala de ATL1: crianças de 1º e 2º anos de escolaridade - Sala de ATL2: crianças de 3º e 4º anos de escolaridade

Segundo a coordenadora da instituição, as três valências devem desenvolver um trabalho de equipa e desenvolver parcerias que se coadunam com o projecto educativo da instituição. É uma instituição que não segue nenhum modelo pedagógico específico e cada educadora tem liberdade para desenvolver a sua prática pedagógica sem estar restringida a um modelo de ensino e aprendizagem específico.

No PE, “Educar pela Arte”, são definidos princípios e linhas orientadoras gerais, que contemplam as características da comunidade envolvente bem como objectivos definidos nas OCEPE. Incentiva a participação dos pais na acção educativa dos filhos, existindo uma interligação entre o que é educado em contexto familiar e a educação formal em contexto pré-escolar. São referidos como exemplos dessa participação eventos culturais e desportivos, festas escolares e acções de sensibilização. A coordenadora considera-o um instrumento de valorização da identidade da instituição, a partir do qual se define a implementação de desafios educativos.

Os recursos humanos que servem a instituição são os seguintes: uma coordenadora pedagógica, oito educadoras de infância, uma professora de ensino básico–1ºciclo, uma animadora cultural, uma psicóloga, doze auxiliares de acção educativa, uma administrativa, duas assistentes administrativas, uma cozinheira, três ajudantes de cozinha, cinco trabalhadoras auxiliares, um motorista e uma costureira.

A instituição encontra-se em funcionamento das 7horas da manhã às 20horas e encontra-se em actividade durante quase todo o ano, encerrando na primeira quinzena de Agosto e nos feriados nacionais e feriado municipal (Quinta-feira da Ascensão).

Além das vertentes curriculares, a Instituição possibilita a prática de outras actividades tais como: Inglês, Informática, Educação Musical, Apoio ao Estudo, Natação e Expressão Físico-Motora.

### **2.3. Caracterização da Sala**

A lista de registo de observação da sala (anexo 3), assim como a entrevista à educadora (anexo 4) apoiarão a caracterização que se fará de seguida.

A sala dos 4 anos é um espaço rectangular, com cerca de 40m<sup>2</sup>, (planta anexo 5) tendo uma lotação de 24 crianças, obedecendo, portanto ao referido no Despacho Conjunto

n.º 268/97, de 25 de Agosto. Está organizada em cinco cantinhos, tal como a educadora refere na entrevista, as trapalhadas, casinha das bonecas, biblioteca, jogos e garagem. São áreas distintas onde estão distribuídos diversos materiais adequados a esta faixa etária e ao cantinho em questão e de uma forma geral encontram-se em bom estado de conservação, à excepção dos livros. Na zona de tapete, não referenciada pela educadora, as crianças reúnem-se diariamente com a educadora para que esta lhes dê a conhecer a planificação diária, para dialogar sobre um conteúdo a ser explorado, para ouvirem uma história ou uma canção, para realizarem jogos ou para contarem novidades.

A área de trabalho de mesa é constituída por quatro mesas de superfície lavável, cada uma insere seis cadeiras, em bom estado de conservação. Neste espaço realizam-se trabalhos adequados à faixa etária e ao nível de desenvolvimento das crianças.

Existe na sala um armário, onde as crianças e adultos podem ter acesso livre a materiais, como papel, lápis de cor e lápis de cera. E onde estão também arrumados os livros adoptados para a faixa etária dos quatro anos, bem como os dossiers de cada criança onde se colocam os trabalhos individuais. Outros materiais de apoio como o rádio e o leitor de Cd's têm de ser divididos entre as outras salas de jardim-de-infância, no entanto os Cd's de música e filmes são, na sua maioria, pertences da educadora.

## **2.4. Caracterização inicial do grupo**

A caracterização inicial do grupo será baseada na ficha de observação de comportamentos (anexo 6), nos sociogramas construídos a partir dos testes sociométricos e respectiva análise qualitativa (anexo 7) e na entrevista à educadora (anexo 4). Será correctamente fundamentada através da Teoria do Desenvolvimento de Piaget, apresentada por Papalia Olds e Feldman (2001).

### **2.4.1. Constituição do grupo**

O grupo é constituído por vinte e quatro crianças, 15 meninos e 9 meninas de idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos. Trata-se de um grupo homogéneo relativamente à faixa etária visto, no final do ano de 2010 todas as crianças já terem completado 4 anos de idade. São de forma geral, crianças assíduas e pontuais. É um grupo que vem com esta

constituição desde os 3 anos, acompanhados pela mesma educadora e auxiliar. Relativamente à maneira de ser, de estar, na capacidade de concentração, interesses, facilidades e dificuldades, é um grupo heterogéneo, porque cada criança é um ser único e individual.

## **2.4.2. Caracterização inicial por áreas de conteúdo**

### **Formação Pessoal e Social**

Este grupo revelava-se simpático, social e com sentido de humor. Eram crianças que revelavam alguma inter-ajuda no desempenho de tarefas, eram curiosas e participativas nos momentos de tapete, ainda que fossem sempre as mesmas a participar, havendo um grupo de 4 a 6 crianças que se limitava a ouvir. A cooperação referida pode ser justificada, segundo Papalia Olds e Feldman (2001) pelo progressivo decréscimo do pensamento egocêntrico.

Numa perspectiva geral, eram activas e autónomas na escolha das brincadeiras, na higiene e alimentação. Revelavam uma certa dependência no apaziguar de conflitos com o grupo de pares. Nas brincadeiras de recreio era notória a separação entre sexos. Nos sociogramas, nos três contextos apresentados às crianças (brincadeira, actividades de trabalho e fora do contexto escolar) os meninos preferiram/ rejeitaram os meninos e, as meninas preferiram/ rejeitaram as meninas. Foi raro o caso em que se verificaram nomeações de sexos diferentes. Outro facto que se anotou da análise dos sociogramas foi a existência de um grupo de três crianças, talvez por terem características comuns em termos de socialização, ou seja, eram meninos mais introvertidos e tímidos, nomearam-se uns aos outros, como preferidos, em todas as situações de contexto colocadas, isolando-se um pouco do restante grupo. E não foram nomeados (nem preferidos, nem rejeitados) pelos colegas. De referir que essas crianças faziam parte do pequeno grupo que não participava nas conversas em grande grupo.

### **Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**

A maioria das crianças deste grupo fazia uso de uma linguagem fluente e perceptível, no entanto necessitavam de apoio para estruturar o seu discurso. Gostavam de ouvir

histórias, mas tinham dificuldade em organizar o discurso para recontá-las. Conseguiram identificar rimas, mas tinham dificuldade em produzi-las. Quase todos reconheciam o seu nome, mas para copiá-lo precisavam de modelo e algumas crianças solicitavam a ajuda do adulto. Algumas crianças reconheciam e identificavam a primeira letra do nome, assim como algumas vogais.

### **Matemática**

Na área da matemática a maioria do grupo apresentava poucas dificuldades em formar conjuntos iguais, no entanto precisavam sempre de um elemento de referência para iniciar essa formação. Um pequeno grupo contava até 12 com correspondência numérica. As actividades de aprendizagem relacionadas com esta área de conteúdo eram maioritariamente desenvolvidas em grande grupo, não permitindo uma correcta avaliação do que cada criança era capaz de realizar.

### **Expressões**

A expressão plástica era uma das áreas de conteúdo mais trabalhadas com este grupo. Adoravam pintar com pincel, no entanto apresentavam pouca prática. Algumas crianças realizavam desenho figurativo, mas para a grande maioria do grupo esta competência encontrava-se em fase de aquisição. De acordo com Papalia Olds e Feldman (2001), baseados na Teoria do desenvolvimento de Piaget, a criança aos quatro anos já desenha a figura humana com cabeça, tronco e os quatro membros, bem como já delimita o céu e a terra no seu desenho, competências que o grupo ainda não tinham completamente adquiridas.

A área de expressão dramática trabalhava-se normalmente a partir de actividades desenvolvidas inteiramente pelas crianças em brincadeira livre, no cantinho das trapalhadas e no cantinho das bonecas. Algumas meninas conseguiam preconizar representações do seu dia a dia, mas a grande maioria do grupo revelava-se muito tímida nessas representações.

Em termos musicais, as crianças utilizavam a voz falada segundo diversas possibilidades expressivas como a altura e a intensidade. Marcavam o ritmo da música por meio de palmas. Cantavam e memorizavam canções.

A nível de expressão motora, quanto às competências motoras grossas, as crianças deste grupo conseguiam saltar, alternando os pés, parar, virar e iniciar aquando do desenvolvimento de um jogo de movimento. Quanto às competências motoras finas, segundo Papalia Olds e Feldman (2001), aos quatro anos a criança já consegue cortar e pintar dentro dos limites. Estas crianças em particular conseguiam cortar pelos limites caso fossem figuras grandes com traços verticais e/ou horizontais formando ângulos rectos, o mesmo se passando com colorir, ou seja, a maioria pintava dentro dos limites caso as figuras fossem grandes e sem muitos pormenores. Revelavam pouco aptência no manusear do pincel e um pequeno grupo tinha dificuldade em pegar no lápis.

Em relação à realização de jogos a maioria cumpria as regras inerentes aos mesmos, mas tinham muita dificuldade em encarar o perder como algo natural.

### **Conhecimento do mundo**

Segundo Papalia, Olds e Feldman (2001), a criança já percebe claramente a existência da realidade exterior, tem grande interesse pelo mundo que a rodeia, quer saber o “como” e o “porquê” das coisas, o que estava bem expresso na curiosidade natural que estas crianças revelavam. A maioria distinguia unidades de tempo básicas. Tinha um conhecimento do “eu”, do “outro” e do seu contexto familiar.

## **2.5. Objectivos Gerais da Prática**

Na educação pré-escolar não se deve definir, rigorosamente, o que as crianças devem aprender em cada faixa etária, já que a progressão de todas e cada uma está directamente relacionada com o percurso, as características, as origens culturais e os contextos sociais de onde é oriunda e que terão de ser levados em consideração, no sentido de promover um bom processo de ensino e aprendizagem. Todos esses pontos foram tidos em conta para que se definisse um PCA (anexo8) condutor de sucesso educativo do grupo em geral e de cada criança em particular. Para tal teve-se em conta as características do grupo, já referenciadas anteriormente e as necessidades das crianças, tal como é preconizado pela circular nº17/2007.

Em parceria com a educadora cooperante, foram definidos objectivos para cada área

de conteúdo de forma a promover o desenvolvimento global das crianças de 4 anos. O PE da instituição pode ser considerado o cartão de visita e de identidade para uma escola, pois ele contempla os princípios e as linhas orientadoras gerais do trabalho a atingir pela mesma, de acordo com as orientações curriculares definidas pelo Ministério da Educação. Contempla ainda as características, as necessidades, as qualidades, os recursos humanos e materiais disponíveis na respectiva comunidade educativa e clarifica a ideologia político-educativa e político-administrativa da mesma. O projecto curricular de turma seria outro instrumento para apoiar a construção do PCA, no entanto a sala não dispunha do mesmo. Tendo em conta esse plano pretende-se de seguida fazer um termo de comparação entre os objectivos aí propostos e aqueles redefinidos e descrever se foram ou não alcançados (anexo 9).

Na área de formação pessoal e social os objectivos propostos foram alcançados, ainda que a capacidade de avaliar e planificar tenha de ser mais desenvolvida.

A nível oral e escrito todos os objectivos gerais propostos foram alcançados, principalmente o desenvolvimento de um discurso estruturado e coerente e o desenvolvimento da consciência fonológica.

Através da expressão plástica, área de conteúdo directamente relacionada com o tema do PE deste ano, intitulado “Educar pela Arte”, pretendia-se contribuir para o aumento do sentido estético de cada criança e para a promoção da cultura geral artística. Para além destes objectivos, todos os outros contemplados também foram alcançados, essencialmente o que se referia à capacidade de realizar desenho figurativo.

Na expressão dramática, os objectivos propostos não foram alcançados na sua totalidade, pois as competências relacionadas com eles ainda se encontram em desenvolvimento para a maioria do grupo, como se vai poder constatar no ponto seguinte deste relatório. Tendo em conta que era um grupo que raramente trabalhava actividades de dramatização estruturadas, como já foi referido na caracterização inicial, julga-se que o seu grau de evolução foi significativo, no entanto não o suficiente para alcançar plenamente os objectivos propostos, por isso considera-se que se devam manter no próximo ano lectivo.

Os objectivos definidos para a área de expressão motora tiveram a participação do professor licenciado para esta área, que presta serviço na instituição. Considera-se que os

objectivos foram alcançados.

Os objectivos iniciais definidos para a expressão musical revelaram-se abaixo do nível de desenvolvimento do grupo, pois as competências previstas para os mesmos foram atingidas com facilidade, algo que será abordado e aprofundado no ponto seguinte. Por isso a introdução de objectivos mais complexos e mais adequados ao nível de desenvolvimento das crianças.

A matemática também foi alvo de introdução de novos objectivos, pois no segundo semestre verificou-se que o grupo estava apto à concretização de actividades que implicassem um processo de raciocínio mais complexo. A revisão dos objectivos resultou no acréscimo de outros como: desenvolver a capacidade de raciocínio e de comunicação; criar hábitos de trabalho individual e em pequeno grupo, para a resolução de problemas matemáticos simples, favorecendo a comunicação e discussão de resultados.

Na área de conhecimento do mundo todos os objectivos propostos foram alcançados.

O constrangimento identificado na definição dos objectivos e mais concretamente do PCA relacionou-se com a não existência de um plano curricular de turma, o que dificultou a definição de objectivos para o grupo de crianças, situação esta que foi colmatada com o conhecimento que a educadora cooperante tinha desse grupo.

## **Capítulo III – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DA PRÁTICA**

### **3.1. Competências Trabalhadas**

O jardim de infância e a escola deve preconizar um conjunto de processos fundamentais que permitam às crianças a compreensão, interpretação e resolução de situações problemáticas, o que exige o trabalho de um domínio de competências que conduzam à aprendizagem, à cooperação e à interacção, indispensáveis à vida pessoal e social e que permitam o enriquecimento pessoal. (DEB, 2001)

As competências definidas em colaboração com a educadora cooperante no PCA que pretendia orientar a prática no contexto já caracterizado, não podem ser assumidas como prescritivas e obrigatórias, pois não se pode exigir que todas as crianças adquiram as mesmas competências no mesmo espaço de tempo, pois essa aquisição trata-se de um processo gradual, contínuo e desenvolve-se num grau crescente de complexidade. A educadora cooperante e o trabalho de observação participada realizado assumiram um papel crucial nessa definição, o primeiro devido ao conhecimento mais vasto e amplo que tem do grupo de crianças, o segundo porque a observação do contexto diário permitiu a recolha de informação pertinente que apoiaram a definição das competências. A análise que a seguir se apresenta tem como base o tratamento estatístico das listas de registo de competências, apresentado em gráficos (anexo 10).

Na área de formação pessoal e social muitas das competências trabalhadas neste ano lectivo deram continuidade às que já vêm sendo trabalhadas pela educadora, por isso a maioria estão completamente adquiridas (gráficos 1e2, anexo 10). Outras relacionadas com o domínio da cooperação atingem uma média de 83% (gráfico 3, anexo 10) das competências adquiridas, ainda que não seja uma percentagem preocupante, muito pelo contrário, considera-se que no próximo ano lectivo terão de continuar a ser mais exploradas. O grupo de uma forma geral já se encontrava bastante desenvolvido em termos de autonomia e cooperação, no entanto ainda trabalhavam muito de forma individualizada, por isso a dinâmica de grupo, para além daquela que se realiza diariamente no tempo de manta, foi bastante desenvolvida e permitiu a aquisição das competências do domínio referido.

Na área de linguagem oral e abordagem à escrita, como se pode verificar pelas elevadas percentagens de competências adquiridas a rondar sempre os 80% (gráficos 6-9, anexo 10), conclui-se que as competências inicialmente previstas no PCA foram alcançadas, nomeadamente o saber explorar a linguagem com carácter lúdico (rimas) e reconto de uma história a partir de imagens. O domínio reconhecimento e escrita de palavras apresenta uma percentagem de competências adquiridas de 91% (gráfico 7, anexo 10), o que traduz que neste ano lectivo as competências propostas para este domínio foram bastante trabalhadas e exploradas e adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos. O registo escrito também foi bastante explorado contribuindo para o reconhecimento de letras ou palavras, para o entendimento da funcionalidade da escrita, compreendendo que o que se diz pode escrever (SIM-SIM, Silva e Nunes, 2008).

As crianças desta faixa etária começam a ter noção de que as palavras orais são constituídas por várias componentes sonoras e que cada uma corresponde a uma letra, com um som específico (Martins e Silva, 1999). Esta característica associada às actividades propostas no domínio da consciência fonológica (gráfico 6, anexo 10) traduz-se em 81% de competências adquiridas.

Na área da matemática os resultados já se apresentam um pouco diferentes daqueles evidenciados nas áreas de conteúdo referidas anteriormente. As competências trabalhadas no domínio de números e operações e no domínio de geometria e medida revelam uma percentagem de adquiridas bastante elevada, 88% (gráficos 10 e 11, anexo 10), pois eram competências que a educadora cooperante já havia começado a desenvolver desde o início do ano lectivo. Devido a essa fácil aquisição foi necessário rever o PCA e adicionar-lhe competências que implicavam o desenvolvimento de um raciocínio mais abstracto. O pensamento da criança precisava de ser estimulado num nível superior por isso foram iniciadas as competências pertencentes ao domínio organização e tratamento de dados, que reflecte uma percentagem de aquisição de 63% (gráfico 12, anexo 10), que comparativamente às percentagens que têm vindo a ser apresentadas é uma diferença significativa.

O panorama percentual revelado na área das expressões, no domínio da expressão plástica e subdomínio da produção/criação apresenta uma percentagem de 94% de

competências adquiridas (gráfico 13, anexo 10), porque neste estão expressas competências que as crianças já trabalhavam mas que não estavam completamente adquiridas, como por exemplo a realização de desenho figurativo. A Enciclopédia de Educação Infantil (2001) refere que « *Desenhar é representar graficamente objectos, animais, cenas, etc., por meio do traçado de linhas. (...) Pode dizer-se que o desenho é para a criança uma actividade “natural” (...)*» (1109) e esta actividade natural foi estimulada, para que a criança pudesse enriquecer-se nas suas próprias experiências e não desenhar por desenhar, e neste caso concreto, a maioria das crianças do grupo conseguiu adquirir a competência de realizar desenho figurativo. No entanto, os outros subdomínios apresentados já têm um decréscimo percentual, ainda que pouco significativo. As principais competências iniciadas neste ano lectivo integravam-se sobretudo nos subdomínios de fruição e contemplação e reflexão e interpretação, relacionadas com o tema do PE. No PCA contemplaram-se competências relacionadas sobretudo com o conhecimento e contemplação de algumas obras de arte de pintores famosos, algo que foi adquirido com uma percentagem de 79% (gráfico 14, anexo 10).

As competências adquiridas no domínio de expressão dramática revelam uma percentagem de apenas 61% (gráfico 16, anexo 10), o que significa que para a maioria do grupo as competências inerentes a esta área de conteúdo estão em fase de aquisição. Foram previstas e trabalhadas competências que permitiram às crianças participar activamente em peças de teatro estruturadas, quer através do seu desempenho em diferentes papéis, quer na dramatização de situações do quotidiano, quer na dramatização através de fantoches. Como eram competências inicialmente pouco trabalhadas, para a maioria do grupo encontram-se em fase de aquisição.

No domínio de expressão musical a maioria do grupo já conseguia reproduzir letras de canções, mimá-las, reconhecer os sons do corpo e da natureza, competências que continuaram a ser trabalhadas ao longo do ano. No entanto, o acesso a um repertório musical diferenciado e o contacto com diferentes instrumentos musicais e com algumas características do som, foram competências não previstas de trabalhar. Tendo em conta que as previstas no PCA haviam sido adquiridas, foi necessário a introdução de competências pertencentes ao subdomínio de interpretação e comunicação e, ao subdomínio de culturas

musicais nos contextos, apresentando uma percentagem de competências adquiridas de 66% (gráfico 17, anexo 10) e 58% (gráfico 18, anexo 10) respectivamente, o que é indicador que são competências que na sua maioria se encontram em fase da aquisição, pois começaram a ser trabalhadas no mês de Maio, não sendo o suficientemente para que a percentagem fosse mais significativa.

No domínio de expressão motora os resultados expressos, entre os 75% e 89% (gráficos 22 ao 24, anexo 10) são na sua maioria espelho do trabalho específico desenvolvido por um profissional de educação física, nas actividades extra-curriculares de ginástica e natação, às quais todo o grupo assiste e desenvolve e aos jogos e percursos propostos em sala de aula, ou no recreio.

As competências definidas para a área do conhecimento do mundo estão directamente relacionadas com a dinâmica desenvolvida quase diariamente para dar resposta à curiosidade natural do grupo de crianças e ao seu desejo de saber e compreender, estando esta afirmação em consonância com o que está preconizado nas OCEPE (1997). Houve portanto uma fusão entre as competências previstas e aquelas alcançadas. A observação e experimentação de aspectos/fenómenos relacionados com a realidade contribuíram para a aquisição de certas competências, principalmente daquelas integradas no domínio do conhecimento do ambiente natural e social, com 82% (gráfico 26, anexo 10) de competências adquiridas e ao domínio das inter-relações natural e social, evidenciando um resultado de 81% (gráfico 27, anexo 10) também de competências adquiridas.

Por esta análise muito sucinta e simples das competências desenvolvidas durante o ano lectivo, resta referir que toda a intervenção pedagógica organizou-se e concebeu-se tendo em linha de conta o que a criança já sabia e aquilo que ainda não sabia, mas que tinha condições para aprender. O grupo desenvolveu e adquiriu competências que lhe permitiu evoluir para níveis de desenvolvimento mais complexos.

### **3.2. Cumprimento das Actividades de Aprendizagem**

A organização das OCEPE e das metas de aprendizagem em áreas de conteúdo não é sinónimo que as actividades a desenvolver em cada uma delas tenham de ser estanques, muito pelo contrário, deverão ser concebidas de forma articulada, para que se cumpra o

desenvolvimento integral da criança. A concretização das actividades deve ser planeada, organizada e realizada de forma a pôr em prática os diferentes objectivos da educação pré-escolar promulgados pela Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (1997).

No decorrer do estágio existiram actividades planificadas e realizadas, actividades planificadas e não realizadas e actividades não planificadas e realizadas.

A partir do quadro “Cumprimento das actividades definidas no PCA” (anexo 11) é perfeitamente perceptível que a maioria das actividades planificadas foram realizadas, o que em parte se deve à cooperação de trabalho com a educadora cooperante. Considera-se pertinente referir as actividades que não estavam contempladas e foram concretizadas, dando especial ênfase às registadas nos domínios da expressão musical e dramática e nas áreas de matemática e conhecimento do mundo.

A expressão musical contempla uma maior diversidade de actividades realizadas e não planificadas. Todas elas surgem da implementação do trabalho de projecto sobre a exploração da música que foi pertinente desenvolver com as crianças, pois considerou-se que o grupo necessitava de actividades mais diversificadas que proporcionassem a aquisição de novas competências. Essas actividades proporcionaram à criança experiências de aprendizagem que contribuíram para um conhecimento musical mais aprofundado. Para além disso, também foram promotoras de articulação curricular com o 1º ciclo, já que as crianças desse nível de ensino levaram até à sala instrumentos musicais e apresentaram-nos ao grupo, incentivando a tocar.

A expressão dramática apresenta apenas uma actividade não prevista, no entanto pretende-se aqui fazer-lhe referência pois foi uma actividade de dramatização de uma história infantil, proposta por duas crianças, para apresentação às crianças do ATL, espelhando-se novamente a articulação curricular.

As actividades inicialmente previstas para a área da matemática incidiam nas experiências de classificação, identificação de formas, seriação, relações espaciais e noção de tempo. No entanto, as competências associadas a essas actividades foram adquiridas num curto espaço de tempo pela maioria do grupo, por isso considerou-se que as crianças estavam preparadas para a exploração de actividades relacionadas com a resolução de pequenos problemas matemáticos seleccionados a partir das suas experiências diárias e dos

temas em exploração.

A área de conhecimento do mundo é a única que regista actividades planificadas e não realizadas como a pintura de vestuário para o Inverno e Primavera. A primeira não se realizou porque o desenvolvimento e interpretação das actividades experimentais sobre os estados físicos da água, propostas pelas crianças aquando da leitura da história da “Menina Gotinha de Água”, ocupou mais tempo do que o previsto. A segunda porque as crianças propuseram a pintura de flores para a decoração da sala, em vez da pintura de peças de vestuário. A partilha de experiência e conhecimento de um familiar na sala dos 4 anos, para conversar sobre as marchas populares, foi uma actividade realizada e não prevista, que surgiu no seguimento do projecto de música desenvolvido. A actividade de metamorfose do bicho da seda também não foi prevista, porque partiu de uma proposta de trabalho dada por algumas crianças do grupo.

### **3.3. Estratégias desenvolvidas com o grupo**

Construir contextos de aprendizagem produtivos em que as crianças revelem motivação e interesse pelo acto de aprender e por todas as tarefas a ele inerentes, respeitando educadores e colegas, é um processo complexo que envolve a escolha das estratégias adequadas de forma a atingir esse grau de motivação. Segundo Ribeiro e Ribeiro (1990), estratégias são um conjunto de acções definidas e utilizadas pelo educador para alcançar os objectivos definidos na exploração e realização da actividade planificada e colocada em prática.

De seguida pretende-se fazer uma breve exposição das estratégias utilizadas que contribuíram para o desenvolvimento global do grupo.

Todas as sessões de intervenção iniciaram-se estabelecendo um pequeno diálogo com o grupo, participado por todos e animado pelo educador. De acordo com Sanches (2001) é importante que os educadores estimulem as crianças a referir o que sabem, os conhecimentos que têm para desta forma conseguir estruturar da melhor forma a exploração do conteúdo tornando a aprendizagem funcional. Com as crianças que tinham maiores dificuldades em comunicar, ou as crianças mais tímidas, solicitava a sua intervenção em momentos mais restritos, ou seja, em momentos em que a sua exposição

perante o grupo não fosse tão directa.

Outra estratégia utilizada foi o apoio individualizado a alunos que manifestaram maiores dificuldades na realização de determinada actividade, de forma a ter conhecimento se efectivamente os conteúdos que se pretendiam trabalhar estavam a ser explorados adequadamente e para esclarecer algum que suscitasse mais dúvidas.

A implementação do regime de tutoria foi outra estratégia utilizada que permitiu que crianças com menos dificuldades apoiassem outras com dificuldades na exploração de determinado conteúdo.

Foi usado o elogio bem justificado, pois segundo Formosinho, Katz, McClellan e Lino (2001) os professores devem partilhar as suas observações, os seus risos e surpresas de forma bem específica, justificando o porquê de estar bem, ou de estar bonito, pois um feedback honesto e justificado sobre comportamentos específicos ajuda as crianças a crescer e leva a mudanças, do que um comentário global de tipo “bom trabalho”.

A existência de um elemento surpresa também é uma estratégia altamente motivadora para as crianças. Segundo Sanches (2001) o elemento surpresa na sala tem a função de prender e captar a atenção das crianças para a exploração de um determinado conteúdo programático, permitindo que as crianças fiquem mais concentradas e motivadas para a aprendizagem.

O uso de material concreto para que o grupo manipulasse, explorasse e aplicasse os conhecimentos aprendidos foi recorrentemente usado principalmente para trabalhar matemática, para que as crianças conseguissem concretizar na prática as suas aprendizagens.

A estratégia de trabalho de grupo, no início, não foi fácil de implementar, porque numa primeira fase parecia haver sempre um esquema de autoridade, “eu mando e tu fazes”, mas ao serem propiciadas cada vez mais tarefas em pequenos grupos, as crianças começaram a perceber e a estabelecer a dinâmica de trabalhar em grupo.

Para a formação de grupos de trabalho recorreu-se à análise dos testes sociométricos, colocando a trabalhar em grupo duas ou três crianças que se relacionam menos. Para além disso, também se teve em atenção as facilidades e dificuldades sentidas pelas crianças recorrendo às grelhas de registo de competências, tentando que o grupo formado incluísse

uma criança com mais facilidades e outra com mais dificuldades, de forma a que a primeira ajudasse e orientasse a segunda, quando necessário, estando de certa forma aqui implícita a estratégia de tutoria. Resultaram grupos heterogéneos, que “(...) *integram seguramente alunos com diferentes aptidões e atitudes perante a aprendizagem e permitem uma maior probabilidade de diversificação no que respeita a experiência de vida, desenvolvimento de linguagem, hábitos de trabalho, perseverança, etc.*” (Pato, 1995, 25) nos quais a maioria conseguiu entender-se, comunicar e trabalhar para o mesmo objectivo, havendo entre os grupos sentido de inter-ajuda e alguns grupos revelaram-se bastante autónomos, competências essas que foram-se desenvolvendo ao longo do ano.

Em todas as estratégias desenvolvidas foram promovidos ambientes de aprendizagem em que predominou o respeito, a ajuda mútua e a interacção.

### **3.4. Interação escola/família/comunidade**

A Creche e Jardim Infantil de Benavente incentiva a participação dos pais na acção educativa dos filhos, já que eles são os seus principais educadores e a educação pré-escolar complementa essa acção educativa, tal como é referido nas OCEPE, tendo para isso de existir uma interligação entre o que é educado em contexto familiar e a educação em contexto pré-escolar. Foram várias as estratégias de interacção escola/família/comunidade (anexo 12) utilizadas durante o ano lectivo, às quais se pretende de seguida fazer uma breve referência.

Muitos dos trabalhos que se realizaram em sala de aula, tiveram a colaboração dos pais, principalmente os que se relacionaram com os trabalhos de projecto desenvolvidos, o projecto de natal e o projecto de música, e em épocas festivas como o natal, a páscoa e as marchas populares. Proporcionou-se oportunidade de contactar e conversar com os pais acerca do desenvolvimento do seu filho quando estes se dirigiam à sala, no período da manhã, o que segundo Formosinho, Katz, McClellan e Lino (2001) é considerado um verdadeiro momento de partilha e reflexão acerca da aprendizagem da criança e dos processos que conduzem a essa aprendizagem.

Actividades anuais como a festa de natal e as marchas populares são práticas que requerem uma forte articulação com a família e toda a comunidade envolvente. Portanto,

foi preconizado o que é referido no decreto lei nº240/2001 de 30 de Agosto, ao referir que o educador/professor deve integrar no projecto curricular saberes e práticas sociais da comunidade, conferindo-lhes relevância educativa, de modo a garantir o desenvolvimento da identidade cultural e social da criança.

Outras actividades sinónimas de interacção entre escola/ família/ comunidade foram colocadas em prática. A biblioteca municipal de Benavente, bem como o cine-teatro foram locais onde se concluíram ou iniciaram os trabalhos de projecto. Na biblioteca foi feita a requisição da informação para o desenvolvimento dos trabalhos de projecto, como livros e CD de música. O cine-teatro foi palco do produto final da festa de natal da instituição, apresentada à família e à comunidade.

O desfile de Carnaval foi realizado em parceria com a escola de 1ºciclo e os jardins de infância públicos. No parque 25 de Abril comemorou-se, juntamente com a escola de 1ºciclo, o dia mundial da criança onde se desenvolveram inúmeras actividades relacionadas com jogos tradicionais, pinturas faciais, trampolins e outros. À escola de 1ºciclo recorreu-se para requisição de material como blocos lógicos, livros, retroprojector, data show e máquina de slides. Com a universidade sénior de Benavente desfilou-se nas ruas de Benavente aquando do festejo das marchas populares. E finalmente, a presença de uma avó para partilhar com as crianças o seu conhecimento sobre as marchas populares pode ser considerada outra actividade de envolvimento entre a escola e a família.

Pode portanto afirmar-se que foram desenvolvidas muitas actividades que visaram o envolvimento da comunidade e a participação dos pais na escola.

### **3.5. Outros Projectos**

Na unidade curricular Metodologia do Trabalho de Projecto e das Expressões na Educação Pré-Escolar foi proposto a planificação e concretização de um trabalho de projecto na área das expressões. O tema escolhido foi o natal que correspondia à temática que no momento da proposta desse trabalho estava a ser explorada por toda a instituição.

Pretendia-se que fossem as crianças a propôr soluções de descoberta e actividades que permitissem a exploração do Natal, envolvendo-as de forma lúdica e ajudando-as na procura de soluções inovadoras.

A principal dificuldade sentida ocorreu na primeira sessão aquando da implementação do trabalho, porque as crianças sabiam explicar as suas ideias acerca do natal, associando-o principalmente a prendas. Mas partir para o que desconheciam, o que queriam e como queriam trabalhar foi muito complexo, por isso foram colocadas questões directas que permitiram que o grupo chegasse à simbologia do natal, às músicas e ao espírito de família.

A exploração de uma temática através do trabalho de projecto permite habituar o aluno à proposta de trabalhos e a auto direccionar a sua aprendizagem. Desta forma, as crianças apropriam-se da sua própria aprendizagem permitindo-lhes o criar de situações que realmente façam sentido de ser desenvolvidas, enquanto o educador assume um papel de orientador nesse processo de aprendizagem (Castro e Ricardo, 1993).

O mais positivo foi testemunhar as potencialidades que as crianças revelaram ao propor as actividades, desafiando a sua capacidade de criar, não tendo medo de não conseguir. A troca de experiências entre todos foi relevante para que cada um se situasse, recriasse e avançasse com mais segurança no seu processo de aprendizagem. Outro aspecto bastante positivo a destacar foi a colaboração dos pais principalmente na fase de pesquisa e na carta que lhes foi solitada escreverem acerca da noite da consoada.

A dramatização de uma peça de teatro protagonizada pelas crianças foi apresentada aos pais no cine-teatro de Benvente e, todos os outros produtos resultantes deste projecto foram expostos na sala e na instituição para que os pais tivessem conhecimento do que as crianças andavam a explorar e, do que já tinham aprendido e concretizado.

## **Capítulo IV – AVALIAÇÃO DA PRÁTICA**

### **4. Auto–Avaliação e Hetero–Avaliação**

#### **4.1. Estratégias para avaliação do grupo**

A avaliação no ensino pré-escolar distancia-se um pouco da concepção de avaliação tradicional noutros níveis de ensino, pois está mais centrada nos processos do que nos resultados finais, como é referenciado na circular nº4 (DGIC, 2011). É entendida como um processo contínuo e necessário para uma correcta planificação do processo de ensino e aprendizagem das crianças. O Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei nº241/2001) refere que o educador avalia numa perspectiva formativa a intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, assim como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.

Para além dessa avaliação formativa, foi antes de mais realizada uma avaliação diagnóstica, quando se procedeu à caracterização do meio, da instituição, da sala e do grupo, já apresentadas neste relatório. Tendo em conta o que a circular nº4 preconiza, essa avaliação diagnóstica permitiu a caracterização do ambiente educativo, bem como o conhecimento do que o grupo já sabia e era capaz de fazer, as suas necessidades e interesses, o que contribuiu para a correcta elaboração do PCA.

Foram diversificadas as técnicas e instrumentos de observação e registo que permitiram avaliar a evolução das aprendizagens das crianças e simultaneamente permitiram a reflexão da intervenção educativa.

O diálogo inicial com as crianças e entre as mesmas, realizado em todas as sessões de intervenção e o registo dessas mesmas conversas nos relatórios diários e reflexões semanais, pretendeu de certa forma avaliar os conhecimentos prévios das crianças acerca de determinado conteúdo. Segundo Papalia, Olds e Feldman (2001) a facilidade crescente com que as crianças mais novas se expressam em diálogos umas com as outras, ajuda-as a formar a sua própria visão do mundo, o entendimento que têm de certos conteúdos e muitas vezes o esclarecimento de outros, permitindo uma avaliação, podendo esta ser considerada uma avaliação diagnóstica.

O uso do registo escrito através do desenho sobre uma actividade realizada foi outra estratégia de avaliação, que permitiu verificar a evolução do que o grupo inicialmente sabia com o que aprendeu depois da exploração da temática.

Uma outra estratégia foi a criação de reuniões diárias ou semanais, com o grupo e através do diálogo perceber o entendimento com que as crianças ficaram acerca do que foi trabalhado. Segundo Julie Fisher (in Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância, 2004) os professores e educadores sabem, por experiência própria, que é muito complicado observar todas as reacções de todas as crianças, por isso a autora destaca a importância de dialogar com as crianças no final de cada actividade com o objectivo de perceber se efectivamente a actividade proposta desenvolveu o conhecimento pretendido, o que deveria ser prática corrente de todos os profissionais de ensino. Esta feedback permite a estruturação de uma planificação adequada ao nível de desenvolvimento das crianças. Este momento de reflexão para além de ser um excelente tempo de desenvolvimento da linguagem oral e estruturação do pensamento, de forma a verbalizá-lo correctamente, é uma forma da criança se apropriar do que esteve a trabalhar.

A utilização de lista de registo de competências, já analisadas no corpo do trabalho, foi outro instrumento de avaliação que permitiu aferir, após a sua análise, acerca da evolução grupo e ajudou a perceber quais as competências adquiridas e aquelas que necessitavam de ser trabalhadas.

Foram, portanto múltiplos os instrumentos que permitiram avaliar, numa perspectiva formativa, a intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e o processo de aprendizagem das crianças.

#### **4.1.1. Avaliação do grupo**

Os instrumentos de avaliação referidos permitiram a avaliação do grupo por áreas de conteúdo que a seguir se apresenta.

#### **Formação Pessoal e Social**

O grupo de 4 a 5 crianças que inicialmente era pouco participativo alterou a sua atitude e neste momento já o realiza com alguma autonomia. O trabalho de grupo permitiu o

desenvolvimento do sentido de respeito pelo outro e pelas ideias e opiniões diferentes. As crianças revelam uma maior capacidade crítica em relação ao seu trabalho e ao dos outros. Foi também desenvolvida a capacidade de gerirem conflitos entre pares, optando pelo diálogo na vez de recorrerem ao educador. Revelam maior autonomia para proporem actividades que queriam ver realizadas.

### **Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**

Verifica-se uma evolução significativa na capacidade das crianças em recontar histórias fazendo uso de uma linguagem mais cuidada, mais estruturada e com uso de frases coerentes e bem construídas. Repetem as palavras que aprendem, independentemente do significado. O contar de acontecimentos significativos, a exposição verbal de sentimentos quando surgiam conflitos no grupo de pares, a apresentação dos trabalhos ao grande grupo, foram actividades que favoreceram, segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) o desenvolvimento da competência comunicativa, em geral e o desenvolvimento da linguagem oral, em particular. As crianças começaram a identificar as letras em variados contextos. Neste momento conseguem identificar as vogais e a primeira letra do nome. Há crianças que conseguem identificar todas as letras do seu nome, seja nesse contexto escrito, seja noutra contexto, havendo ainda outras que conseguem identificar todas as letras do abecedário.

As crianças reflectiram sobre os constituintes sonoros das palavras, como por exemplo a descoberta de fonemas iniciais comuns em diferentes palavras o que segundo Martins e Silva (1999) facilita o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

### **Matemática**

Todo o grupo consegue identificar, classificar e formar conjuntos com elementos iguais. A maioria conta até 24 fazendo correspondência termo a termo. Neste ano lectivo evoluíram essencialmente na capacidade de solucionar problemas matemáticos simples e aprenderam a produzir conjecturas e a defendê-las segundo o seu ponto de vista, e a compará-las com as das outras crianças. Segundo Castro e Rodrigues (2008) não se pretende formar matemáticos no pré-escolar, mas considera-se que o facto da matemática ter sido

trabalhada através do manuseamento de objectos e de passar as ideias e deduções das crianças para o registo escrito, através do desenho e representações simbólicas, foi segundo os autores já citados essencial para a aquisição das competências matemáticas já enunciadas.

## **EXPRESSÕES**

### **Expressão Plástica**

O contacto visual, através de livros, com obras de pintores plásticos como Picasso e Van Gogh, foi o principal ponto desenvolvido com as crianças. De acordo com Gonçalves, Fróis e Marques (2002) foi incentivada a interpretação do que viam permitindo o desenvolvimento da sensibilidade e imaginação das crianças. Estas actividades propostas vão ao encontro daquelas referidas nas metas de aprendizagem quando referem que a criança deve ter acesso a materiais, contextos que lhe permitam estabelecer uma relação estreita com obras de arte. Outro ponto que também está referido nas metas e que foi desenvolvido neste ano lectivo prende-se com o promover o olhar da criança para o seu desenho/pintura, incentivando-a a falar sobre ele, não se limitando a descrevê-lo, mas ir um pouco mais além expressando os sentimentos que o mesmo transmite, algo que nem todo o grupo conseguiu desenvolver.

O grupo evoluiu na capacidade de realizar desenho figurativo. De acordo com Luquet (1969, in Enciclopédia de Educação Infantil, 1997), o grupo encontra-se numa fase de realismo intelectual, ou seja, realiza desenho figurativo, desenhando com muito pormenor todos os elementos do objecto, mesmo aqueles invisíveis, apesar de algumas crianças não o fazerem com tanto pormenor.

### **Expressão Dramática**

Os jogos de dramatização que se criaram ao longo do ano pretenderam essencialmente a comunicação expressiva entre as crianças. Bento e Farinha (1987) são da opinião que nesta faixa etária de jardim de infância não há teatro no próprio sentido da palavra, nem sequer jogo dramático, pelo menos organizado. Esta opinião não se coaduna ao grupo, pois nas dramatizações desenvolvidas, as crianças mantiveram-se concentradas nas suas personagens, tentando adequar o seu desempenho à personagem. Tiveram

também conhecimento de alguma linguagem que se associa ao teatro como cenário, personagens, actores e espectadores.

### **Expressão Musical**

O desenvolvimento de um trabalho de projecto no qual as crianças exploraram a música noutras vertentes contribuiu para a evolução do grupo. Explorou o reconhecimento auditivo de diferentes géneros musicais. Desenvolveu a capacidade de caracterizar o som pela altura (agudo e grave), intensidade (forte e fraco) e ritmo (texto rimado). Reconhecem auditivamente sons instrumentais. E através da música, as crianças menos participativas expressavam-se com mais facilidade perante o grande grupo.

### **Expressão Motora**

A expressão motora esteve quase sempre associada ao movimento de personagens de uma história, ao desenvolvimento de jogos na hora do recreio e ao desenvolvimento da motricidade fina. Foi em relação à motricidade fina que o grupo revelou uma maior evolução, mais especificamente em competências como pegar no lápis e no pincel e na destreza para pintar figuras de tamanho reduzido. Testemunhou-se uma crescente evolução das crianças em pintar dentro dos limites e a descoberta de estratégias para pintar com pincel figuras pequenas.

### **Conhecimento do Mundo**

De acordo com Martins *et al* (2009) as crianças do jardim-de-infância devem vivenciar situações diversificadas que permitam alimentar a sua curiosidade e interesse pela exploração do mundo, permitindo um sentimento de admiração e entusiasmo pela actividade científica, facto que foi vivenciado pelo grupo. A realização de experiências contribuiu para o desenvolvimento de competências que permitiram ajudar a estruturação de um pensamento científico e despertar a curiosidade das crianças para o mundo que a rodeia. Segundo as metas de aprendizagem esse tipo de actividade conduz a criança a compreender, interpretar e a orientar-se no mundo que a rodeia, tornando-a uma cidadã activa, interveniente na sociedade, com capacidade para resolver situações e percorrer explicações que respondam adequadamente a uma situação com que se depara. O grupo evoluiu no desenvolvimento do espírito de observação, investigação e explicação dos

resultados, discutindo sobre os mesmos, promovendo-se a capacidade de se ouvirem opiniões diferentes sem fazer julgamentos.

### **Tecnologias de Informação e Comunicação**

As TIC foi uma área explorada só em termos de recurso a material informático para o desenvolvimento de actividades, nomeadamente relacionadas com o contar de histórias. É uma área nova que surgiu com as metas de aprendizagem, por isso não foi contemplada no PCA e, para além disso, a instituição não dispunha de material didáctico que permitisse a sua exploração, o qual foi requisitado sempre que foi utilizado. No entanto, observou-se que o uso das tecnologias da informação despertaram nas crianças um entusiasmo natural, porque o seu uso na sala era raro comparando com outro tipo de material e tudo o que é novidade contagia as crianças. Para além disso, contar uma história recorrendo ao computador é uma forma educativa de sensibilizar as crianças a outro código, para além do escrito, o código informático cada vez mais importante e imprescindível na nossa sociedade (Ponte, 1997).

### **4.2. Estratégias de Auto-avaliação das crianças**

Ao longo do ano começou-se a atribuir à auto-avaliação uma dimensão muito mais vincada definindo estratégias de auto-avaliação que não foram contempladas no PCA (anexo 13). O registo escrito efectuado pelo estagiário do que as crianças gostaram, o que menos gostaram e o que queriam, pode ser considerado uma estratégia de auto-avaliação. Segundo Portugal e Laevers (2010) envolver a criança, nesse processo de análise e de construção conjunta possibilita a recolha de dados úteis à compreensão dos interesses individuais, dos relacionamentos entre pares e das dificuldades que sentiam em relação a uma determinada situação de aprendizagem. A auto-avaliação também estava presente durante a apresentação de trabalhos ao grande grupo. No início as crianças sentiam-se pouco à vontade para exprimirem o que haviam realizado, justificando-o, e algumas limitavam-se a imitar o que os colegas diziam. A partir do momento em que esta actividade começou a fazer parte da rotina, começaram a ser mais críticas em relação ao trabalho que desenvolviam e a justificar os seus gostos e preferências ou, a referir algo que não tenham

gostado ou, que não tenham considerado muito difícil.

### **4.3. Auto – avaliação do estagiário**

A auto avaliação seguirá alguns referenciais dos Padrões de Desempenho Docente (2010) e referenciais de auto-avaliação do modelo High/Scope.

Antes de todas as sessões de intervenção foi realizada uma planificação a partir da qual se defini e organizou a prática em sala de aula. As planificações foram concretizadas tendo em conta o PCA, as OCEPE e as metas de aprendizagem. Essa a planificação permitiu que o processo de ensino e aprendizagem fosse mais produtivo, porque funcionou sempre como um índice de directrizes que ajudou as crianças a compreenderem e a tornarem-se mais conscientes dos objectivos implícitos a atingir numa determinada tarefa de aprendizagem, tendo maiores probabilidades de atingir o sucesso da mesma (Janssen-Vos, 2003, in Portugal, 2009) .

Foram propostas actividades estimulantes, criativas e que de certa forma espelharam os interesses, gostos e preferências das crianças. A observação, prática constante de toda a intervenção pedagógica, permitiu conhecer o grupo e desta forma observar as actividades que mais o motivava e que menos o motivava. Aliás o perfil específico do educador (2001) refere precisamente a necessidade da planificação decorrer de forma integrada e flexível e que contemple os dados recolhidos no tempo de observação, tendo em conta as propostas explícitas ou implícitas pelo aluno. Teria sido muito mais motivador para o estagiário e mesmo para as crianças que esse planeamento contemplasse sempre a intervenção delas, no entanto isso nem sempre foi possível de concretizar, já que a instituição desenvolve o que Weikart (1972) designa de currículo programado. É o educador que inicia, é este que planifica, organiza projectos, propõe actividades; é ele que decide o que há para fazer, apresenta os materiais, define as estratégias e orienta o trabalho das crianças. Numa tentativa de contornar esse tipo de programação tentou-se sempre no final da semana de intervenção questionar as crianças sobre o que queriam fazer na próxima semana, tendo em conta a temática do PCA.

Nem todas as áreas de conteúdo foram abordadas com a mesma frequência. A área menos abordada foi a expressão musical. Para colmatar essa falha e com o apoio da

educadora cooperante, propôs-se a realização de um trabalho de projecto relacionado com a música, o qual já foi abordado.

Outra área menos trabalhada foi a expressão motora, talvez porque todas as crianças têm como actividades extra-curriculares natação e expressão motora, leccionada por um professor específico para tal função.

Durante toda a prática de intervenção foram utilizadas estratégias que permitiram o envolvimento das crianças, fazendo que se questionassem, expusessem, experimentassem e estabelecessem uma interacção analítica-crítica e construtiva com colegas e estagiário. As estratégias desenvolvidas, já apresentadas e reflectidas neste relatório, revelaram-se adequadas às necessidades dos diferentes alunos e permitiram uma maior motivação para os conteúdos explorados.

As competências definidas para cada actividade estiveram sempre em conformidade com a faixa etária das crianças e com o desenvolvimento do grupo e com as características individuais da criança. Todas as crianças são diferentes, não há piores, nem melhores, nem perfeitas, há crianças com mais facilidade numas coisas, outras noutras e o papel do estagiário foi trabalhar para criar condições necessárias para que todas aprendessem (OCEPE, 1997).

Os materiais foram sempre preparados com a necessária antecedência. Foram introduzidos recursos estimulantes, diversificados, que não fossem muito usuais na sala e que funcionassem como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas, tal como é referido no decreto lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. Os materiais mais estimulantes estiveram relacionados com o uso do computador, data-show, retroprojector para contar e recontar histórias, o uso de canetas e folhas de acetato, o uso de blocos lógicos, levar animais para a sala e plantas de forma a observar diariamente o seu processo evolutivo, construção de cenários com personagens de histórias pintadas pelas crianças, cd's de música clássica, entre outros.

O conhecimento científico, pedagógico e didáctico considerou-se adequado ao exercício da prática, no entanto a actualização do mesmo foi necessária, porque vivemos numa sociedade em constante mutação e se a escola pretende a formação de cidadãos capacitados para responder às necessidades dessa sociedade tem de adequar as suas práticas

pedagógicas e modelos educativos à mesma.

No decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto está bem explícito que o professor deve perspectivar o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e experiências. Em toda a prática pedagógica foi notória e muito eficaz a parceria de trabalho com a educadora, desenvolvendo-se um verdadeiro trabalho de grupo com partilha de ideias, práticas e saberes.

Para a observação, reflexão e avaliação das crianças foram utilizados uma panóplia de instrumentos, já referidos no decurso deste trabalho, que tornaram o estagiário apto a compreender o contexto educativo. De acordo com Alarcão (1996) esta postura de auto-questionamento, acompanhada de um espírito de investigação, conduziu à descoberta e envolvimento pessoal no exercício da formação, procurando melhorar estratégias e práticas.

Na relação com as crianças estabeleceu-se, desde o início, uma relação de proximidade. Segundo Portugal e Laevers (2010) essa postura de sensibilidade necessita de ser complementada com uma postura responsiva, por isso foi sempre mantida uma atitude de grande respeito pelas experiências de cada criança, pelo seu tempo de aprendizagem, mas também foram sempre incentivadas no seu progresso.

A interacção com a escola, família e comunidade envolvente já foi abordada neste relatório revelando-se eficaz. Mostrou-se iniciativa no desenvolvimento de actividades que visaram o envolvimento de pais e encarregados de educação e outras entidades da comunidade.

## **IV – CONCLUSÃO**

A prática pedagógica desenvolvida neste ano com o grupo de crianças da faixa etária de 4 anos, na Creche e Jardim Infantil de Benavente, propiciou a vivência de situações de aprendizagem que permitiram o desenvolvimento de competências essenciais para que possa ser desempenhada com eficácia a profissão de educador de infância. Observar, planificar, analisar e reflectir antes, durante e após a prática, foram acções que acompanharam todo o percurso de formação. Aprendeu-se a observar as crianças, a avaliar na educação pré-escolar, a definir estratégias para conseguir cativar e motivá-las para o processo educativo, aprendeu-se a ouvi-las e a respeitá-las, a interpretar os seus sentimentos, a valorizá-las e a gostar delas. Aprendeu-se que não se pode alcançar todos os objectivos de forma imediata e que por vezes é necessário saber esperar e valorizar as pequenas etapas atingidas, por isso as reformulações já descritas e analisadas que ocorreram no plano curricular anual, justificadas pelas necessidades e interesses revelados pelo grupo, tendo sempre em vista uma caminhada de aprendizagem progressiva.

Segundo Alarcão (1996) um professor ou um educador que na sua prática tenha em linha de conta e privilegie relações de aprendizagem com motivação, utilização de metodologias de aprendizagem activas, interacção entre a estrutura intelectual pré-existente e os novos conhecimentos a serem explorados e trabalhados, que planifique diariamente tendo em conta o currículo, as características e necessidades do grupo, as competências que necessitem de ser reforçadas ou aprendidas, terá naturalmente maiores probabilidades do seu grupo de crianças ser bem sucedido no processo de ensino e aprendizagem. E neste estágio curricular, descrito e analisado neste relatório, todos esses princípios básicos da prática pedagógica foram tidos em conta e trabalhou-se para que fossem alcançados.

Em todo o trabalho desenvolvido possibilitaram-se actividades que tinham em linha de conta os conhecimentos prévios das crianças, o desenvolvimento de trabalhos de projecto em que as temáticas se apresentaram como significativas e funcionais para as crianças. Foram desenvolvidas actividades que propiciaram o trabalho de equipa, foi incentivado o desenvolvimento da capacidade de auto-avaliação de cada criança e houve sempre a preocupação de definir e trabalhar competências adequadas ao nível de desenvolvimento de cada aluno.

De acordo com M. Albert (1979, in Altet, 2000) formar é preparar o futuro professor a adaptar-se a todo o tipo de situações educativas presentes e futuras; é ajustar continuamente a sua acção a uma realidade em mutação; é desenvolver atitudes que o tornem apto à mudança e à adaptação. Tendo em conta esta definição e todas as razões apresentadas e fundamentadas neste relatório considera-se que o processo de intervenção pedagógica foi muito positivo e produtivo para o grupo, na medida em que evoluiu na sua aprendizagem social, intelectual e física e, para o estagiário porque permitiu criar uma boa base de conhecimento e prática profissional para o futuro.

Apesar da excelente formação recebida, há que ter presente que nenhum educador quando conclui o seu curso ou, mesmo quando tem muitos anos de serviço é detentor de todo o conhecimento. Deve permanecer sempre com espírito aberto, com certa humildade para que lhe seja dada a oportunidade de APRENDER. Aprender a conhecer o meio onde a escola está inserida, aprender a utilizar metodologias diferentes das suas, aprender a manusear diferentes materiais, aprender com os colegas, aprender com as crianças, aprender a ser um bom docente de educação de infância.

## SUPORTE DOCUMENTAL

### Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, Isabel. (1996). Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão. Porto Editora. Porto.

- ALTET, Marguerite. (2000). Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas. Porto Editora. Porto..

- BARDIN, Laurence. (1977). Análise de conteúdo. Edições 70. Lisboa.

- BENTO, Avelino. FARINHA, Ilda. (1987) A Expressão Dramática e a Psicologia na Escola Primária. ESEP. CRAP. Portalegre.

- CASTRO, Lisete Barbosa de. RICARDO, Maria Manuel Calvet. (1993) Gerir o trabalho de projecto. Trexto Editora. Lisboa.

- CASTRO, Joana Pacheco de. RODRIGUES, Marina. (2008) Sentido de número e organização de dados. Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

- Enciclopédia de Educação infantil (1997) - Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar, Expressão Plástica - volume III, Ed Nova Presença.

- ESTRELA, Albano. (1990). Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores (3º ed.). Instituto Nacional de Investigação Científica. Lisboa.

- FISHER, Julie. (2004). A Relação Entre o Planeamento e a Avaliação. In - SIRAJ-BLATCHFORD, Iram. Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância. (pp. 21-40) Col. Educação Hoje. Texto editora. Lisboa

- FORMOSINHO, Júlia; KATZ, Lilian; McCLELLAN, Dian; LINO, Dalila. (2001) Educação Pré-escolar – A construção social da moralidade. Texto Editora. Lisboa.
- GONÇALVES, M. FRÓIS, J.P. MARQUES, E. (2002). Primeiro Olhar. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- MARTINS, Isabel P. VEIGA, Maria Luísa. TEIXEIRA, Filomena. TENREIRO-VIEIRA, Celina. VIEIRA, Rui Marques, e outras. (2009) Despertar para a Ciência – Actividades dos 3 aos 6. Ministério da Educação. Touch, Artes Gráficas. Lisboa.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Departamento da Educação Básica. Lisboa.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. Núcleo de Educação Pré-Escolar. Departamento da educação básica.. Lisboa.
- NÓVOA, António (Org.). (1992). *Vidas de Professores*, Porto: Porto Editora.
- PAPALIA, Diane E. OLDS, Sally Wendkos. FELDMAN, Ruth Duskin. (2001) O Mundo da Criança. McGraw -Hill. Lisboa.
- PATO, Maria Helena. (1995). Trabalho de grupo no ensino básico – Guia prático para professores. Texto Editora. Lisboa.
- PONTE, João Pedro da. (1997). As novas Tecnologias e a Educação. Texto Editora. Porto.
- PORTUGAL, Gabriela. LAEVERS, Ferre. (2010). Avaliação em Educação Pré-Escolar. Porto Editora. Porto.

- RIBEIRO, António Carrilho. RIBEIRO, Lucie Carrilho. (1990). Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem. Universidade Aberta. Lisboa.

- SANCHES, Isabel Rodrigues. (2001). Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula. Porto Editora. Porto.

- SIM-SIM, Inês. SILVA, Ana Cristina. NUNES, Clarisse. (2008) Linguagem e Comunicação do Jardim-de-Infância. Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

- TUCKMAN, Bruce W. (2005). Manual de Investigação em Educação (3º ed.). Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

- WEIKART, D. P. (1972). Relationship of curriculum teaching and learning in pre-school education. In J. Stanely (Ed.), Pre-school programs for the disadvantaged (pp. 22-66). Baltimore: John Hopkins University Press

### **Legislação**

- Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007. Gestão do currículo na educação pré-escolar.

- Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011. A avaliação na Educação Pré-Escolar.

- Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de Agosto. Requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar

- Despacho n.º 16 034/2010, de 22 de Outubro. Definição dos padrões de desempenho docente.

- Dec. Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

- Dec. Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância.

- Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro. Lei quadro da Educação Pré-Escolar.

- Metas de aprendizagem. (2011). Estabelecimento de um quadro de Níveis de Referência para o Currículo Nacional.

### **Artigos**

- MARTINS, Margarida Alves; SILVA, Ana Cristina.(1999). Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*, 1 (XVII): 49-63.

### **Informação Electrónica**

- CEIA, Carlos. (n.d.). *A Construção do Porta-Fólio da Prática Pedagógica: um modelo dinâmico de supervisão e avaliação pedagógicas*.  
<http://pt.scribd.com/doc/51173526/Portfolio-Carlos-Ceia>

- PORTUGAL, Gabriela. (2009). *Para o educador que queremos, que formação assegurar?* (9-24). [www.exedrajournal.com/docs/01/9-24.pdf](http://www.exedrajournal.com/docs/01/9-24.pdf)



