

Cátia Fabiana da Silva Maciel

Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar

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

Julho 20**14**

M M

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

Julho 2014

Cátia Fabiana da Silva Maciel

Relatório de Estágio

Relatório final de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE

Orientação

Professora Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro

Professora Maria de Fátima Silva Santos Marques Guimarães

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

Julho 20**14**

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, ao meu irmão, à minha cunhada e ao meu afilhado por todo o apoio, a todos os níveis neste percurso que percorro. Agradeço por estarem nos momentos de grande aflição, como nos momentos de maior alegria, por aceitarem as decisões e por me apoiarem sem pestanejarem e por terem acreditado em mim, mesmo quando eu já não acreditava.

À minha família, por todo o carinho, preocupação e apoio.

Às minhas colegas de licenciatura e grandes amigas, Sara Martins e Marlene Costa, por todo o apoio, carinho e ajuda nos piores e melhores momentos, não só para desabafar os constrangimentos como para rir nos melhores momentos.

Às minhas amigas que me ajudaram, quer nos trabalhos, quer em dar uma simples opinião, como para me ouvirem, assim como eu estive para elas.

A todos os professores com quem eu cruzei neste percurso académico, pois sem os mesmos, sem os conhecimentos, apoio e partilha, não estaria aqui hoje e não seria metade da pessoa que sou hoje.

À educadora Gabriela Mexedo por todo o ensinamento que me deu. Com ela aprendi imenso neste longo caminho como profissional que irei percorrer.

Aos meus meninos da sala dos golfinhos, pois não só os ajudei a crescer, como eles me ajudaram a mim a crescer enquanto profissional.

Todos os dias são uma lição de vida, e elas se tornaram mais valiosas com a presença destas pessoas da minha vida.

RESUMO

O presente relatório de estágio, integra-se no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, reflete o percurso realizado pela formanda durante os meses de fevereiro e junho do ano corrente, tendo sido a formação desenvolvida no Centro Social e Paroquial da Nossa Senhora da Ajuda.

Ao longo do relatório é possível verificar os pressupostos que a mestranda utilizou para nortear a sua ação, como a metodologia de investigação-ação. Ao atravessar as cinco fases da mesma, permitiu desenvolver uma investigação sistemática e reflexiva, possibilitando ter uma posição crítica, relativamente ao implementado na ação.

Com este trabalho, através dos modelos curriculares, pretende-se proporcionar à criança um papel ativo na sua aprendizagem. Deste modo, a mesma constrói o seu conhecimento através de uma aprendizagem pela ação.

A experiência obtida com a prática, permitiu à estagiária desenvolver as suas competências profissionais, a todos os níveis, que a fez evoluir como profissional de educação e ganhar uma maior perceção acerca do trabalho de um educador de infância.

Palavras-chave: Criança, investigação-ação, educação infantil, formação ao longo da vida.

ABSTRACT

This Report of Professional Qualification Stage comes integrated in the master degree in preschool and primary school education, reflects the path made by the student between the month of February ad June of the current year, which the formation was developed in the Centro Social e Paroquial da Nossa Senhora da Ajuda.

Throughout the report is possible to see the assumptions that the graduate student used to guide her actions, like the action-research methodology. While going through the five phases of the action-research methodology, it allowed to develop a systematic and reflexive investigation, allowing to have a critical position, in relation to the implanted action.

With this work, through de curricular models, the student wanted to provide to the child an active role in his learning process. This way, the child builds his own knowledge trough action learning.

The experience gained with the practice in preschool, let the student developed her professional competences, in every level, which made her evolve as an educational professional and gained a bigger perception about the kindergartens' work.

Keywords: child, action-research methodology, child education, lifelong learning.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL	3
1.1. Metodologia de Investigação-Ação	3
1.2. Modelos Curriculares	6
1.2.1. Modelo <i>High-Scope</i>	6
1.2.2 Modelo <i>Reggio Emilia</i>	8
1.2.3 Modelo Movimento da Escola Moderna	9
1.3. Aprendizagem das crianças	11
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	15
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	21
4. REFLEXÃO FINAL	37
BIBLIOGRAFIA	41
ANEXOS	45

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexos Tipo A

Anexo A1 – Organograma

Anexo A2 – Grelha de avaliação intercalar

Anexo A3 – Grelha de avaliação final

Anexo A4 – Exemplo de uma planificação semanal

Anexo A5 – Exemplo de um guião de pré-observação

Anexo A6 – Exemplo de uma narrativa colaborativa

Anexos Tipo B

Anexo B1 – Registo fotográfico dos fantoches de coelho e de urso

Anexo B2 – Registo fotográfico de fantoches

Anexo B3 – Registo fotográfico dos sapatos de madeira

Anexo B4 – Registo fotográfico dos sapatos de cartão e eva

Anexo B5 – Registo fotográfico do cubo dos trava-línguas

Anexo B6 – Registo fotográfico da roda dos alimentos

Anexo B7 – Registo fotográfico do jogo pirâmide dos alimentos

Anexo B8 – Registo fotográfico de materiais pedagógicos

Anexo B9 – Planificações semanais

Anexo B10 – Guiões de pré-observação

INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular de prática supervisionada, integrante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, foi solicitada a realização de um relatório, que consiste na descrição e reflexão do estágio que se realizou na valência de jardim de infância tendo iniciado a 17 de fevereiro e 2014 e finalizado a 14 de junho de 2014.

O estágio realizado ao longo do segundo semestre, teve lugar no Centro Social e Paroquial da Nossa Senhora da Ajuda, na freguesia de Lordelo de Ouro, com a duração de 210 horas. A prática pedagógica que a mestranda realizou, foi desenvolvida individualmente. A sala em que a estagiária esteve inserida é composta por 25 crianças com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos.

A metodologia centra-se numa aprendizagem pela ação em que a criança constrói o seu conhecimento através da manipulação de objetos, detendo um papel ativo (Hohmann & Weikart, 2004). Também está presente uma aprendizagem significativa, com a construção de novos conhecimentos, através de saberes prévios já adquiridos. Ao longo do processo, foram abordados os mais diversos temas dos domínios existentes, tentando sempre estabelecer uma interdisciplinaridade nas atividades realizadas.

O relatório está dividido em três capítulos essenciais à compreensão do que foi realizado pela mestranda combinando autores de referência para fundamentar o que foi realizado, complementando o relatório com uma reflexão final.

O primeiro capítulo apresenta o enquadramento teórico-legal relativamente à educação de infância em que a formanda esclarece temas fundamentais para a explicação de conceitos teóricos que fundamentam a prática realizada. A metodologia de investigação-ação, como uma espiral reflexiva, ajuda numa evolução da prática profissional, tendo em atenção alguns aspetos. Por sua vez, os modelos curriculares, defendem o que se deve fazer para que a aprendizagem das crianças se

igualmente a uma aprendizagem pela ação, a uma aprendizagem significativa e que ajude a criança a ter autonomia. Por último, na idade em que as crianças se encontram é importante que haja aprendizagens, entre elas, uma aprendizagem ativa, pela ação e aprendizagens significativas.

Por sua vez, o segundo capítulo, denominado de caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação, apresenta um edifício que nasceu de um momento trágico, mas que nos dias de hoje oferece às crianças condições para aprenderem a crescer.

No terceiro capítulo há uma descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, e apresentação de eventuais propostas de transformação. Aborda-se a evolução sentida em diversos aspetos essenciais à prática profissional, referindo experiências que ajudaram a alcançar o êxito. Refere-se os interesses demonstrados pelas crianças que serviram para trabalhar as dificuldades evidenciadas pelas mesmas.

Por último, a reflexão final, aonde a mestrande reflete acerca do seu desenvolvimento e aprendizagem no decorrer da sua prática, nomeadamente o que a mesma considera ter sido positivo ou negativo na sua ação e ainda o que foi realizado para colmatar os obstáculos e dificuldades sentidas.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL

A vertente da prática é essencial para que um profissional possa evoluir, mas para haver uma prática consistente, tem que existir também a vertente teórica. Por esta razão, será descrito pela formanda aspetos teóricos que sustentam a prática exercida no estágio. O presente texto estará dividido entre temas para uma melhor compreensão do que será descrito.

Ao longo das horas passadas em contexto de estágio, a mestranda verificou que há aspetos que estão presentes na prática e fazem com que a prática de um educador se enriqueça. Assim, as crianças adquirem uma aprendizagem e desenvolvimento mais rico, através do uso de várias estratégias e recursos pedagógicos.

1.1. Metodologia de Investigação-Ação

A ação realizada por qualquer profissional de educação, tem sempre em atenção o bem-estar, o desenvolvimento, bem como a aprendizagem das crianças. Para o mesmo, um educador, na sua ação, tem que estar constantemente a observar, planificar, colocar em ação, avaliar e refletir acerca dos resultados obtidos. Este processo de investigação-ação permite ao educador melhorar a sua prática, de forma a que as mesmas evoluam e consigam alcançar os objetivos previstos.

A metodologia de investigação-ação está cada vez mais presente na prática de um profissional de educação, que permite estabelecer uma relação entre a teoria e a prática, já que, por detrás de uma boa prática, está uma teoria relevante e de grande importância.

Vários autores como Kolb (1984), Carr e Kemmis (1988) defendem que a metodologia de investigação-ação são como espirais reflexivas que contêm diversos processos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação (citado por Bessa, Coutinho, Dias, Ferreira, Sousa, & Vieira, 2009). Todos estes processos, apesar de cada um corresponder a cada momento, todos se interligam como se constituíssem um só.

A fase da observação é uma etapa essencial num processo de investigação-ação. Através da observação é possível obter dados essenciais sobre cada criança e sobre o grupo, mas também fornece dados acerca do desempenho do educador de infância, sobre os resultados da sua ação. Desta forma, melhora a sua prática, ou seja, faculta a um bom desenvolvimento educativo. Numa sala de educação pré-escolar, as crianças são todas diferentes, e apresentam interesses e dificuldades desiguais. Com esta situação tão comum na profissão de educador de infância e em contextos tão diversificados, tem que se ter a capacidade de selecionar dados importantes que permitam depois agir de uma forma direta às dificuldades detetadas na observação (Carmo & Ferreira, 1998). Segundo Estrela (1994), um educador perante a ação que está a ser desenrolada, está a ter uma observação participante, ou seja, participa na ação que está a ser desenvolvida com o grupo. A função de observação pode não ser reconhecida e o educador desempenha um duplo-papel na ação. Através de uma observação, um educador consegue recolher dados para conseguir refletir e avaliar se o que foi planificado e implementado, foi atingindo com sucesso, verificando se as atividades planeadas foram as mais acertadas, bem como se as estratégias e recursos aos quais o educador recorre foram as melhores.

A planificação desenrola-se tendo como ponto de partida as necessidades e interesses das crianças, em atividades que as mesmas possam desenvolver as suas competências, através de estratégias adequadas ao grupo com que se está a trabalhar. Uma planificação tem que ser realizada tendo em conta os dados recolhidos, tanto na observação como na avaliação, nunca perdendo de vista qualquer proposta implícita ou explícita das crianças. (Ministério da Educação,

2001c). Planificar pode não ser tarefa fácil, mas a mesma pode ficar mais enriquecida se incorporar objetivos transversais que permite a interação de outras áreas, sendo importante que esta seja integrada e integradora.

A ação permite ao educador colocar em prática, o que delineou para que a atividade decorresse da maneira que a mesma fora desenvolvida no momento da planificação. Implementa-se o que foi delineado, “concretizando (...) as intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas” (Ministério da Educação, 1997c).

No que concerne à avaliação, esta é uma etapa que, segundo o Ministério da Educação, “é um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades” (2001a, p.1). É fundamental avaliar, e para que esse processo decorra, é necessário ter ocorrido uma observação e uma ação, pois é impossível avaliar sem ter em conta os dados obtidos da ação realizada. Desta forma, ao avaliar é possível adequar as ações às crianças, tendo sempre em consideração as necessidades do grupo e a evolução que as mesmas foram adquirindo (Ministério da Educação, 1997c).

Por fim, a reflexão, é uma tarefa que é impossível de realizar se as etapas anteriores não tiverem sido realizadas. Como refere Dewey (n.d.), citado por João Ponte (2002), o facto de se refletir significa que tem uma consideração ativa naquilo que se pratica, a partir dos motivos e das consequências, quer elas sejam positivas quer negativas. Ao usufruir de um pensamento reflexivo, permite ao profissional progredir na prática (Alarcão, 1996). Segundo Schön (1987), a reflexão é realizada após a ação, mas a reflexão está sempre presente durante todo o processo através de reflexões na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (citado por Alarcão, 1996). A reflexão na ação, permite ao educador de infância refletir sobre o momento da ação, alterando a mesma se necessário. A reflexão sobre a ação, permite ao educador refletir sobre a sua ação, bem como sobre as dificuldades que sentiu e o que poderia ter sido melhor. Por sua vez a reflexão sobre a reflexão na ação é um

“processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma de conhecer” (Alarcão, 1996, p.17). É de referir que nesta fase da reflexão, deteta-se problemas, constrói-se novas soluções e ajuda a determinar ações que se realizam na prática.

1.2. Modelos Curriculares

Num jardim de infância, tudo é realizado e transformado em redor das crianças para que consigam ter um desenvolvimento adequado e com as melhores estratégias. Deste modo, há modelos curriculares que defendem que determinados aspetos são um bom suporte para que a aprendizagem na criança seja mais eficaz e mais rica. Uma importância transversal a todos os modelos é a organização do espaço e a interação que a criança deve de ter, não só no jardim de infância como para com a comunidade. Apesar de cada modelo defender as suas características, todos têm a criança como centro e única preocupação.

1.2.1. Modelo *High-Scope*

O modelo *High-Scope* foi criado na década de 60, proporcionando às crianças uma aprendizagem, que leva a acreditar que parece que somente estão a brincar, mas que por trás da aparência, mostra o verdadeiro benefício. Um aspeto que é característico deste modelo é o facto de a sala se encontrar dividida por diversas áreas onde a criança pode desenvolver diversas experiências, em que elas relatam situações de realidade (Oliveira-Formosinho, 2013).

A sala de atividades pode assim encontrar-se dividida por várias áreas como a área da casinha, da biblioteca, da escola, entre muitas outras. Assim, a aprendizagem

ativa torna-se fundamental para as aprendizagens que a criança faz. Obviamente que, se uma sala se inicia, por exemplo, com várias áreas, não significa, que as mesmas permaneçam até ao final do ano, pois estas podem ser alteradas por outras, pelas mais variadíssimas razões.

Outro ponto que se constitui no currículo *High-Scope* é o tempo, mais especificamente, a organização do mesmo. O educador deve dar a oportunidade à criança de explorar o tempo de diversas formas, ou seja, haver uma divisão do mesmo pelas mais diversas situações e acontecimentos e que a criança também consiga os mais diversos tipos de interação, com outras crianças, com adultos, em diferentes tipos de organização de grupo (ibidem).

Relativamente à interação adulto-criança, esta deve ser rica em interações positivas entre os dois para que haja um clima de bem-estar e confiança na sala. O adulto deve acompanhar a criança, quer numa brincadeira, quer numa conversa criando laços de confiança e de “cumplicidade”. Ao longo do dia há uma panóplia de estratégias de interação com as crianças de forma a que as apoie, ouvindo-as e expondo observações ao que elas têm para dizer (Hohmann & Weikart, 2004).

Por último, a avaliação, neste modelo, pode ser realizada de várias formas. Esta pode ser realizada em trabalho de equipa, para que se ofereça às crianças o que é preciso para que elas adquiram aprendizagens significativas e que reflitam as necessidades, mas também os interesses. Um planeamento adequado, advém de uma avaliação acerca que foi observado em sala na interação com as crianças. A avaliação de uma criança, permite saber o que esta já adquiriu e que competência ainda está em fase de desenvolvimento.

O ambiente de aprendizagem, a rotina diária, a interação criança-adulto e a avaliação proporcionam, segundo Hohmann e Weikart (2004), uma aprendizagem pela ação, sendo esta fundamental para a criança, tornando-se numa mais valia pois permite-lhe aprender de uma maneira rica e autêntica, explorando o que lhe é oferecido.

1.2.2 Modelo *Reggio Emilia*

O modelo pedagógico de *Reggio Emilia* nasceu do norte de Itália com a intenção de proporcionar à criança um descobrimento do que a rodeia, oferecendo-lhe um papel ativo na construção do conhecimento (Lino, 2013). Esta influência advém do psicólogo Piaget (n.d.), que defende, através da sua teoria, a teoria piagetiana, que os educadores devem de planear ações que dão oportunidades às crianças de pensar relacionadas à manipulação de materiais concretos e a gerações de habilidade conceituais (citado por Saracho & Spodek, 1998). Outra influência na concepção deste modelo curricular foi o psicólogo Vygotsky (n.d), sendo que este referia que as crianças tentam construir novas competências a partir das que já têm adquiridas, usufruindo de “andaimes”, sendo estes um suporte de alguém mais maduro. A isto se chama zona de desenvolvimento próximo (ZDP) (ibidem).

Este modelo, aceita a criança como autónoma, para que deste modo consiga construir a sua identidade a partir das competências que vai tentar adquirir com as salas que contêm diversas oficinas (Zabalza, 1998).

Relativamente às dimensões pedagógicas, o espaço é visto como um terceiro educador. Este é criado ao maior pormenor em que existem espaços que são comuns, tal como Lino (2013) indica, a *piazza* em que à volta desta há três salas de atividade que estão divididas por diversas áreas, tais como área das ciências e das experiências e da escrita.

Regressando aos espaços comuns, estes são diversos, podendo a criança explorar diversos domínios como a música, a pintura ou a culinária. Nas áreas existentes em cada sala, as crianças podem realizar uma infinidade de tarefas. É de referir que os materiais escolhidos, têm que condizer com o contexto cultural em que a escola se insere. Um aspeto que se destaca é a sensibilidade estética que tentam enraizar nos espaços (ibidem).

Os temas que o modelo *Reggio Emilia* considera importantes a serem abordados são a imagem, o corpo, o movimento, os meios de comunicação, os discursos, as mensagens, o espaço, a ordem a medida e a natureza (Zabalza, 1998).

Um aspeto a referir que está presente nas creches e jardins de infância é o facto de os profissionais de educação estarem em sintonia e em permanente convivência com a comunidade educativa (Lino, 2013). O jardim de infância é visto como um agente educativo, que está incorporado num meio social, em que os diálogos são a base para qualquer situação, como para situações familiares, pedagógicas ou políticas (Zabalza, 1998).

O tempo educativo tem semelhanças com o modelo curricular *High-Scope*, ou seja, o tempo está dividido por diversas atividades em que proporciona as diversas organizações de grupo (Lino, 2013).

As interações adulto-criança são vistas como importantes, sendo necessário que o educador motive, crie conforto, crie um espaço de confiança, aonde as crianças são escutadas e são proporcionadas num bem-estar, sendo estes um dos pilares deste modelo (ibidem).

No que refere ao currículo, as escolas *Reggio Emilia* não seguem nenhum projeto educativo. Cada escola constrói o seu projeto, a curto e a longo prazo em que têm por referências as crianças, o contexto cultural, social e aonde a escola está localizada. Desta forma é denominado de currículo contextualizado (ibidem).

1.2.3 Modelo Movimento da Escola Moderna

O modelo movimento da escola moderna “assenta num projeto democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas.” (Niza, 2013, p.142).

Procuram desenvolver nas crianças uma cidadania democrática ativa, ou seja, estimular nelas uma liberdade de pensamento e de expressão, facultando aprendizagens que vão ao encontro das dificuldades e interesses, mas também aprendizagens que despertem a descoberta e a interação com outras crianças através da metodologia de trabalho de grupo (Grave-Resendes & Soares, 2002).

O trabalho realizado é feito a pensar na criança como um centro porque esta é auto-construtora da sua aprendizagem, em que está presente as aprendizagens significativas pela razão de elas construírem novos conhecimentos a partir de saberes já adquiridos (ibidem).

No que concerne à organização de grupos, esta é realizada de forma vertical, incorporando diversas idades, para que desta maneira consigam criar o respeito pelas diferenças no que refere à interajuda e colaboração formativas. Pretende-se que as crianças tenham direito à expressão para que possam revelar experiências de vida, opiniões e ideias. Assim, a organização de grupos também fornece tempo para que as mesmas possam explorar as ideias. Este modelo defende o uso da cooperação para as atividades realizadas, materiais, tempo, inclusive gestão de conteúdos. (Niza, 2013).

Cada sala tem seis espaços base aonde são conferidas as mais diversificadas áreas. Tem também uma área central que tem a finalidade de realizar um trabalho coletivo. Neste se encontrará o plano de atividades, a lista semanal de projetos, quadro semanal de distribuição de tarefas, o mapa de presenças e o diário de grupo (ibidem).

Relativamente à distribuição do tempo, o dia das crianças deste modelo curricular divide-se em nove momentos, sendo eles, acolhimento, planificação em conselho, atividades em projetos, pausa, comunicações, almoço, atividades de recreio, atividade cultural coletiva, e por último, balanço em conselho. A avaliação recai numa avaliação formativa, estando esta integrada no processo de desenvolvimento educativo. Existe também a observação formativa que consiste na interação que há entre as crianças e os adultos.

Há, desta forma, uma forte interação com a família e a comunidade, em que há uma articulação com o trabalho que desenvolvem nas escolas. Há encontros para os educadores e os pais para ajudar no desenvolvimento dos filhos (ibidem).

1.3. Aprendizagem das crianças

Nos dias de hoje é cada vez mais importante proporcionar à criança diversas aprendizagens que permitam desenvolver um conjunto de competências através de estratégias que coloquem a criança num papel ativo.

Um dos elementos que coloca a criança num papel ativo é a aprendizagem ativa. Através deste tipo de aprendizagem, as crianças podem escolher os materiais que querem manusear podendo manipulá-los da forma que desejarem, bem como descrever o que estão a fazer. O que a criança quiser fazer, terá todo o apoio por parte do adulto e das outras crianças (Brickman & Taylor, 1991).

Na aquisição de conhecimento, a criança, tem um papel ativo. Na aprendizagem ativa, está no mesmo lado que a teoria construtivista, na qual a criança é construtora do seu conhecimento, após obter a aprendizagem necessária.

A teoria Piagetiana refere que os profissionais devem evitar dizer o que a criança deve fazer, oferecendo atividades que lhes permitam pensar quando exploram diversos materiais. As crianças em idade de educação pré-escolar, entre os três e os cinco anos, as atividades devem incluir a manipulação de materiais concretos e experiências diretas sobre as quais as crianças possam refletir mais tarde. As brincadeiras e a arte têm uma função importante na construção do conhecimento da criança (Saracho & Spodek, 1998).

Esta aprendizagem ativa permite à criança ter uma aprendizagem pela ação, ou seja, como referido anteriormente, tem uma experiência direta com objetos, pessoas e ideias que forma o seu conhecimento e novos raciocínios. Segundo Hohmann e

Weikart (2004), a aprendizagem pela ação está elaborada por quatro aspetos sendo eles: a ação direta sobre os objetos, reflexão sobre as ações; motivação intrínseca, invenção e produção e por último, resolução de problemas.

A ação direta sobre os objetos incide na possibilidade das crianças manipularem os mesmos, podendo os materiais serem muito variados e diversos, podendo as crianças manusear os mesmos e usar os seus sentidos para descobrirem o máximo possível acerca do objeto a explorar.

Por sua vez, a reflexão sobre as ações que as crianças realizam, são realizadas para entenderem o seu mundo. A criança realiza ações para responder a questões que possam surgir como por exemplo “o que se pode fazer com este material?” e assim a criança explora como quiser e achar correto. Isto resulta num desenvolvimento do pensamento e da compreensão.

Relativamente à motivação intrínseca, invenção e produção, a criança, por si só, é curiosa e exploradora, gerando à sua maneira, as suas ideias e conclusões, testando-as, entrando em contacto com erros e voltando a tentar. Mesmo sendo confuso ou errado para a visão do adulto, é desta forma que as crianças entendam e compreendam o mundo que as rodeia.

Por último, as crianças devem concentrar as suas capacidades de pensamento e raciocínio em problemas que possam encontrar na exploração ou na brincadeira.

Uma aprendizagem que se pode proporcionar à criança, é a aprendizagem significativa. Segundo Ausubel, Hanesian e Novak (1980), este tipo de aprendizagem requer que a criança consiga relacionar uma nova informação com uma aprendizagem já adquirida anteriormente, ou seja, que já seja familiar para a mesma. Deste modo, esta forma de aprendizagem provoca resultados com traços mais estáveis. Para Ausubel, é um mecanismo humano, em que se usufrui do mesmo para recolher e armazenar informação, seja de que área de conhecimento esta possa representar (Praia, 2000).

A aprendizagem significativa “implica que seja um *processo* característico no qual o significado é um *produto* ou resultado da aprendizagem, em lugar de ser

primariamente um atributo do conteúdo daquilo que está para ser aprendido” (Ausubel et. al, 1980, p.124).

Para que este tipo de aprendizagem ocorra, é preciso que a criança esteja com disposição para o mesmo, ou seja, a criança tem que demonstrar disposição para adquirir novos significados (ibidem). Se a criança não estiver predisposta para a aquisição de novo conhecimento e, simplesmente decorar o conhecimento assimilado, já não se vai tratar de uma aprendizagem significativa, mas sim de uma aprendizagem mecânica (Praia, 2000).

Outro fator importante, na aquisição de significados, é o material potencialmente significativo, que não deve de ser aleatório, mas sim logicamente significativo. As ideias chave devem de ser específicas para que se entenda com qual o novo material deva ser relacionado. Obviamente que não depende totalmente do material, é preciso que o conteúdo que se pretende relacionar esteja presente na estrutura cognitiva da criança (Gutierrez citado por Praia, 2000).

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo apresenta a caracterização do centro de estágio onde a mestranda realizou a prática pedagógica supervisionada. O Centro Social da Paróquia da Nossa Senhora da Ajuda situa-se no concelho do Porto, na freguesia de Lordelo do Ouro, mais precisamente no bairro da Pasteleira. É de salientar que a instituição é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS).

Esta instituição encontra-se em funcionamento desde a década de 90, tendo a vida do mesmo ter iniciado por um trágico acidente que tirou a vida a uma criança. Antes deste infeliz acontecimento, já existia uma preocupação em dar apoio a crianças compreendidas entre os três e os seis anos. O pároco da igreja da Nossa Senhora da Ajuda decidiu fazer tudo o que estava a seu alcance para sensibilizar as pessoas para a importância de um jardim de infância no bairro.

Ao despertar o interesse, a generosidade e a ajuda de muitos na comunidade, fez com que, no ano de 1968, no bairro D. Rainha Leonor abrisse um jardim de infância e também um posto médico. O primeiro tinha capacidade para acolher 40 crianças. A generosidade dos dois bairros, que eram os públicos-alvo, provocou uma onda de solidariedade que resultou na entrega de alimentos essenciais na alimentação, como leite, que colocou um ponto final, durante um período de tempo, com as necessidades das crianças em relação aos alimentos.

Duas décadas depois, as crianças, num total de 60, que estavam acolhidas, eram filhos de famílias que apresentavam dificuldades de cariz económico a habitar nos bairros Rainha D. Leonor e Pasteleira. A paróquia conseguiu abrir um centro de atividades de tempos livres, com um centro de explicações em que o objetivo não se restringia apenas em ajudar as crianças nas dificuldades que apresentassem, mas sim germinar o gosto de estudar. É de salientar que este espaço se situava em pré-

fabricados no átrio da igreja. Nos estudos e nas atividades eram protagonizados por voluntários que frequentavam o último ano do ensino secundário e ensino superior.

Três anos antes do final da década de 90, nasce a Ocupação de Tempo Livres que tinha a preocupação de oferecer apoio escolar que era assegurada por voluntários, e que ajudavam 60 crianças somente do Bairro da Pasteleira. No ano seguinte, foi planeado o Centro de Acolhimento à Criança e ao Jovem em Risco, para combater os níveis de marginalidade, socioeconómico e cultural.

Foi com a entrada na década de 90 que se iniciaram as obras com a visita do Dr. Silva Peneda, na altura ministro da Segurança Social e do Emprego.

A inauguração do centro procedeu-se a 13 de março de 1993, que abriu graças à comunidade, e aos apoios que se recebeu do Estado, da Câmara Municipal do Porto, envolvimento de empresas e, por último, apoios individuais.

A caracterização do centro deve ser sustentada pelos documentos que a representam, nomeadamente o projeto educativo, o projeto curricular de centro e o projeto curricular de grupo. O projeto educativo apresenta a orientação educativa da escola, elaborado pelos órgãos de gestão que planeiam para três anos letivos estando descritos no mesmo os valores, os objetivos e as estratégias que a instituição pretende realizar e cumprir.

A missão que esta casa tem é simples, visar o bem estar das crianças. Com estas, pretende-se que a equipa contribua para um desenvolvimento social e cultural. Os valores que se pretende incutir e construir na cultura das crianças são igualdade, responsabilidade, participação, cooperação, liberdade e bem-estar.

O projeto curricular do centro tem como foco os “Outros”, dando seguimento ao projeto do ano letivo anterior, denominado de “Nós”. Desta forma, define-se objetivos e estratégias para os vários públicos-alvo, adequando ao contexto em que o centro social se insere.

Relativamente aos objetivos, existem objetivos gerais para cada eixo, que estão apresentados no projeto educativo do centro, estando os mesmos repartidos em

objetivos específicos, que podem ser encontrados no projeto curricular do centro, juntamente com as estratégias.

São três os objetivos gerais a serem desenvolvidos: fomentar o desenvolvimento de processos de descoberta e conhecimento dos agentes educativos, promover uma relação entre os mesmos e fomentar o desenvolvimento de processos internos que auxiliem na auto e heteroconhecimento do centro social.

Os objetivos específicos estão agrupados por eixos, sendo eles: crianças/ jovens, famílias, equipa e comunidade. Às crianças e aos jovens pretende-se promover um sentimento de pertença ao todo e favorecer uma interação com contextos que lhes sejam pouco familiares. Para as famílias tem-se planeado os objetivos de favorecer dinâmicas que promovam uma ação concertada e vivências em grupo. Estimular uma valorização profissional e pessoal e produções coletivas e contribuir para um enriquecimento de ação educativa, são os objetivos para o eixo de equipa e organização. Por último, na comunidade pretende-se que haja uma maior interação entre a instituição e vice-versa e promover o desenvolvimento de ações simultâneas.

As estratégias que se pretende utilizar para alcançar os diversos objetivos, referente às crianças e jovens são através de momentos de intercâmbio e de projetos que incluíssem as crianças. No caso das famílias, a divulgação de informação, ocasiões para reuniões e encontros temáticos, como o dia do pai ou da mãe e projetos que sejam comuns. Os momentos de reuniões e de convívio, a realização de projetos comuns e uniformização de informação são as estratégias para a equipa. Com a comunidade pretende-se divulgar informação, realizar atividades ao ar livre, no exterior que possibilite a interação com a comunidade envolvente e o fortalecimento de parcerias.

O projeto curricular de grupo é um documento que “define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares para a educação pré-escolar, e do Projecto Curricular de Estabelecimento/Escola, visando adequá-lo ao contexto de cada grupo/turma” (Ministério da Educação, 2007, p.2).

A instituição em questão, sendo uma IPSS, que está dividida em quatro valências, tem que obter uma gestão do espaço e do tempo. Relativamente ao espaço, o edifício está dividido por áreas, sendo elas a creche, a educação pré-escolar, centro de atividades de tempo livre (CATL) e o centro comunitário. É de salientar que a sala dos cinco anos, onde a formanda está a estagiar, está numa sala de atividades no espaço que é pertence ao valência do CATL pela razão de, na creche, não haver salas suficientes para abrigar todas as crianças, sendo necessário, usufruir uma das salas da valência da Educação Pré-Escolar.

A gestão do tempo da instituição pode variar de valência para valência, sendo que na creche e no jardim de infância os horários são semelhantes. A instituição abre as portas às 07:30, podendo as famílias entregar as crianças a partir deste horário. A componente letiva inicia às 09:30 e termina às 17:30. As crianças podem ficar na instituição até às 19:00, sendo este o horário que as valências encerram, exceto a valência do centro comunitário que está aberta até às 19:30.

Os recursos humanos no centro são diversos, passando a enumerar: educadoras de infância, auxiliares de ação educativa, assistente social, psicóloga, animadores socioculturais, educadora social, técnica de animadora social, administrativa, empregada de limpeza, cozinheiras, ecónoma, lavadeira, motorista, contabilista, jardineiro, voluntários. São num total 32 funcionários, em que existe na ajuda da ação 13 voluntários. Em anexo, encontra-se a posição de cada profissional num organograma (anexo A1).

A partir deste momento, será realizada uma descrição relativa à sala dos 5 anos, onde foi desenvolvido o trabalho da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar. A sala é composta por um grupo de 25 crianças, 12 meninas e 13 meninos, que, segundo Piaget (n.d.), se encontram no estágio pré-operatório, que abarca as crianças de dois anos até aos seis anos (citado por Feldman, Olds & Papalia, 2001).

Este grupo apresenta um nível socioeconómico e cultural baixo, havendo poucos casos de um nível socioeconómico e cultural médio. As habilitações dos pais das crianças é heterogénea, variando entre o ensino básico e o ensino secundário.

Relativamente aos recursos humanos, na sala há uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. A equipa educativa, segundo Hohmann e Weikart (2004), é um processo interativo, em que os elementos se apoiam para o mesmo objetivo: proporcionar à criança uma aprendizagem ativa.

Os recursos físicos, para além do uso da sala de atividades, também se usufrui semanalmente o polivalente, o espaço exterior e o refeitório. O polivalente é usado para as sessões de motricidade, enquanto que o espaço exterior tem ligação direta à sala. A sala de atividades apresenta os meios, para se permitir, como por exemplo, a utilização de meios audiovisuais, o contacto visual com o exterior circundante através de portas e janelas, assim como um fácil acesso ao exterior (Ministério da Educação, 1997b).

Os materiais didáticos presentes na sala são diversificados, adequados à idade das crianças, tendo uma qualidade estética. Porém, segundo o Ministério da Educação (1997a), as crianças poderiam ter outro tipo de acesso a outro tipo de materiais, tais como, material para experiências. No espaço que dispõem no exterior, poderia ser mais rico e ter, por exemplo, uma caixa de areia e material para brincar no mesmo, carros de mão, bolas e/ ou pneus.

Concluindo, importa referir que a maioria das crianças da sala dos cinco anos, caminharam juntas o percurso da educação pré-escolar, tendo tido ao longo dos três anos a mesma educadora e ajudante de auxiliar educativa.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

No presente capítulo serão abordadas algumas atividades que foram desenvolvidas em contexto de estágio. Estas foram organizadas de forma a melhorar as aprendizagens das crianças, e também ajudaram ao desenvolvimento profissional da formanda. Neste capítulo serão apresentadas atividades desenvolvidas ao longo do estágio, os seus efeitos e resultados, bem como, eventuais propostas de reformulação das mesmas.

Qualquer profissional de educação, como os educadores de infância, têm que ter referentes teóricos que os ajude a fundamentar a sua prática. A teoria ajuda a compreender o grupo com que se está a trabalhar, porque apesar de a teoria ser generalizada, cada sala de crianças, tem grupos diferentes de uma sala para outra, porque todas as crianças são diferentes. Os referentes teóricos, ajudam a fundamentar o uso da observação, da planificação, da ação, da avaliação e da reflexão.

As atividades tiveram sempre por base as diferentes fases de um processo de investigação-ação, como já referido: a observação, a planificação, a ação, a avaliação e a reflexão. Um profissional de educação, como refere Estrela “para poder *intervir* no real modo de funcionamento, terá de saber *observar* e *problematizar* (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). *Intervir* e *avaliar* serão ações consequentes das etapas precedentes” (1994, p.26).

Qualquer educador de infância tem que partir de uma observação para que identifique as diferentes necessidades e os diversos interesses que a criança e o grupo no geral possam demonstrar, quer em atividades, quer em jogo espontâneo. Esta fase da investigação-ação esteve sempre presente em todo o estágio realizado pela estagiária, através de diferentes formas e meios de observação. A mesma numa

situação educativa é um dos pilares de formação para qualquer profissional de educação, neste caso para um educador de infância (Estrela, 1994).

Na primeira semana de estágio, a estagiária observou, enquanto observador não participante, contudo, durante as restantes semanas realizadas de estágio, a formanda efetuou uma observação participante. Importa frisar que, através da observação, se tentou adequar as ações às crianças, tendo como referência os referenciais teóricos, para permitir orientar a sua ação.

Através deste método, descobre-se do que as crianças realmente gostam, as dificuldades que apresentam, as competências que já possam ter adquirido. Permite igualmente obter informações acerca do contexto familiar, assim como, em que meio residem, pela razão de o meio influenciar os seus comportamentos. Como refere Portugal (1992), Brofenbrenner defende que cada ser humano se desenvolve tendo em consideração o meio físico e social em que está enquadrado.

Deste modo, ao conhecê-los melhor, a estagiária conseguiu adequar a sua ação de uma maneira mais eficiente, entrelaçando a teoria e as observações que fundamentavam a prática a ser implementada.

A formanda, inicialmente tinha uma alguma dificuldade em observar em grande grupo e focava-se mais facilmente numa criança em particular, ou em pequeno grupo. Durante os dias em que a mestranda tinha estágio, esta tentou alterar essa situação, que se revelou difícil de a ultrapassar. Apesar disso, a estagiária evoluiu neste aspeto, sentindo que quase ultrapassou essa dificuldade sentida. Contudo, por vezes, a formanda, nesta questão ainda sente alguma dificuldade na observação de grande grupo.

Por vezes, a reflexão entre a estagiária e a educadora também se mostrou essencial pois permitiu-lhe ter vários pontos de vista, como por exemplo, nas ações desempenhadas pela formanda quando era a mesma que assumia o plano de ação. Todas as conversas informais, não só se mostraram importantes, como indispensáveis para o desenvolvimento do desempenho e das competências da mestranda no contexto de estágio.

Quando se observa o grupo de crianças, obtém-se informação para que sustente a planificação, interpretando o papel de suporte à intencionalidade do processo educativo (Ministério da Educação, 1997c). Planifica-se, tendo em conta o que é observado, para que se desenvolvam atividades que vão ao encontro das necessidades que a criança e/ ou o grupo possam apresentar, não descurando dos objetivos, tanto de desenvolvimento, como os de aprendizagem. Nas atividades planeadas, deve-se proporcionar aprendizagens que desenvolvam competências e conhecimentos que as crianças já tenham adquirido (Ministério da Educação, 2001c).

Para a planificação, a formanda tentou sempre implementar atividades em que as mesmas se revelassem integradas e integradoras e que articulassem as áreas de conteúdo e respetivos domínios das Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar. Importa salientar que as áreas contempladas, devem de ser realizadas de uma forma articulada e integrada, não descurando dos temas comuns às diferentes áreas. “Deste modo, as diferentes áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e a avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (Ministério da Educação, 1997c, p.48).

Relativamente aos objetivos, estes eram delineados a partir das observações que a mestranda realizava e das dificuldades e interesses que o grupo demonstrava. Assim, era possível trabalhar em estratégias para combater as necessidades evidenciadas e em estratégias para agir perante os interesses. Importa frisar, que uma das áreas que sempre se teve intencionalidade de trabalhar foi a área da formação pessoal e social, em que havia por parte das crianças, muitas dificuldades que precisavam de ser trabalhadas. Por muitas vezes, tentavam-se incorporar essas mesmas dificuldades nas atividades a serem trabalhadas para que se fossem habituando que em determinados momentos, há comportamentos que têm que ser cumpridos e que isso se vai refletir ao longo do processo escolar e da vida. Na sala, as crianças quando desejam falar, devem pôr o dedo no ar e esperar pela sua vez. Quanto aos objetivos de desenvolvimento, a mestranda considera que, no início da

sua prática, sentiu algumas dificuldades em estruturar objetivos e estratégias. Mas com uma simples explicação por parte da educadora, permitiu à estagiária, conseguir estabelecer uma diferença entre objetivos e estratégias ao longo da sua prática, ultrapassando assim dificuldade.

No que concerne às estratégias, a formanda tentou sempre realizar estratégias diversificadas, diferentes, originais e que se fossem adequadas à sala dos cinco anos, respeitando os ritmos e a motivação dos mesmos. Pretende-se que se mobilize “valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos” (Ministério da Educação, 2001b). Como as crianças com cinco e seis anos têm um maior domínio corporal, oral e social, permitiu obter uma maior seriação de atividade com uma maior variedade de estratégias.

Um aspeto importante a ter em atenção no planeamento das atividades, é relativa à organização do grupo. As primeiras atividades que a estagiária planeou eram em grande grupo. Depois, tendo em atenção ao tema que era escolhido e as estratégias que se pretendia pôr em prática, a formanda começou a executar atividades de pequeno grupo, e até individuais, não desvalorizando a organização em grande grupo. Apesar de as atividades em grande grupo se projetarem relativamente a atividades em torno da música, de histórias, dramatizações (Formosinho, 1999), as de pequeno grupo permite às crianças “o alargamento das experiências de aprendizagem e a sua sistematização” (Andrade & Oliveira-Formosinho, 2011, p.92).

A mestranda sempre tentou integrar aprendizagens significativas no plano de ação. Nas primeiras semanas, esta tentativa de realizar aprendizagens significativas nem sempre foi conseguido pela razão de a estagiária ainda não conhecer bem as crianças. A partir do momento em que a mestranda começou a conhecer melhor as crianças, assim como as suas necessidades e os seus interesses, a aprendizagem significativa começou a estar mais presente. Um exemplo foi a atividade de família de caixas, que estava relacionada com caixas que haviam em diferentes tamanhos. Na mesma atividade esteve presente as cores e as figuras geométricas pela razão de as caixas terem cores e formas geométricas diferentes.

Para a elaboração das planificações, as notas de campo foram sempre um bom suporte precioso, obtidas a partir das observações que eram registadas diariamente. Com este instrumento, a escolha da área ou domínio que deveria ter prioridade para ser trabalhada com as crianças era mais consistente. As notas de campo registadas pela estagiária, são registos da observação, mas também era registada a sua prática, para depois refletir sobre a mesma. Esta junção de informação, transformava-se no diário de formador.

Desta maneira, o próprio facto de escrever, de escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender através da sua narração. Ao narrar a sua experiência recente, o professor não só constrói linguisticamente, como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da atividade profissional (a descrição vê-se continuamente excedida por abordagens reflexivas sobre os porquês e as estruturas de racionalidade e justificação que fundamentam os factos narrados). Quer dizer, a narração constitui-se em reflexão (Zabalza, 1994, p.95).

O diário de formador ajudava na construção das narrativas colaborativas. As narrativas (anexo A6) foram importantes neste processo, em que através do comentário que se tinha que registar, era possível refletir mais cuidadosamente acerca das ações que se tinha realizado. A estagiária refletia no que tinha feito corretamente e o que precisava de melhorar. Consequentemente pensava no que deveria ter realizado de diferente para atingir o resultado esperado. O facto de refletir sobre as atividades realizadas, permitiu à mestranda verificar com mais clareza os erros cometidos e as ações que praticava corretamente. Logo, permitia melhorar a sua prática profissional dia após dia.

Os guiões de pré-observação (anexo B10) que tinham como intuito de descrever a atividade a ser desenvolvida, colocava a formanda, por vezes, a repensar se as estratégias, os objetivos e a própria estrutura da atividade estava adequada e coerente.

Todos estes instrumentos e técnicas permitiram à estagiária evoluir enquanto profissional, ajudando-a a perceber o que era preciso melhorar e o que era possível fazer para que as atingissem os objetivos pretendidos.

As planificações (anexo B9), realizadas semanalmente com a educadora, permitia discutir o melhor a ser realizado no plano de ação, assim como discutir as melhores estratégias para serem utilizadas.

Importa referir que não houve a implementação de mais atividades como estava previsto devido a fatores externos à mestranda. As saídas que se realizavam de iniciativas ligadas à Educação Ambiental, apoiadas pela Câmara Municipal do Porto, assim como as idas a algumas escolas do 1º ciclo eram exemplo.

Uma etapa importante na metodologia de investigação-ação é a própria ação. Nesta fase é colocado em prática o que a mestranda planificou. Nesta fase, aperfeiçoa-se a prática, perfectibilizando os bons aspetos e colmatando os fatores que precisam de ser trabalhados.

A estagiária vai descrever algumas atividades realizadas no decorrer do estágio, identificando nas mesmas as fases de um ciclo de investigação-ação. As atividades que irão ser descritas, demonstrarão as aprendizagens conseguidas pelas crianças, assim como a progressão na prática da formanda.

As crianças tinham as suas necessidades, e os seus interesses também, como todas as semanas ia descrito na planificação semanal. A formanda observou que a área da formação pessoal e social, estava sempre presente no espaço das necessidades de desenvolvimento evidenciadas. E as histórias, como a expressão dramática e expressão plástica estavam quase todas as semanas no pódio dos interesses.

A estagiária tinha observado momentos em que as crianças não sabiam partilhar, como acontecia com o material de expressão plástica. As crianças quando desejavam determinado objeto, em vez de escolher outro ou esperarem que o amigo terminasse de usar o objeto desejado, simplesmente o tiravam da mão do amigo. Este desrespeito, gerava confusão e somente provava que se tinha que trabalhar o conceito de partilha e o respeito pelas pessoas, essencialmente pelos amigos com quem convivem todos os dias.

A estagiária tinha produzido um fantocheiro, em que este instrumento iria ser usado pelas crianças e construído para as crianças. Como a mestranda iria apresentar esta surpresa ao grupo da sala dos cinco anos, decidiu planificar uma dramatização de uma história.

A formanda, para a atividade escolheu uma história que abordasse a amizade e o conceito de partilha. Após uma pesquisa aprofundada, a história selecionada tinha sido o livro denominado de “Desculpa!” de Nobert Landa e ilustrações de Tim Warnes.

O primeiro contacto das crianças com fantoches, desde que a formanda foi estagiar para o jardim de infância, foi através desta dramatização em que o objetivo não era apenas proporcionar à criança uma forma diferente de visualizar uma história, mas sim fazer com que entendessem a moral da mesma, que estava relacionada com o conceito de partilha. Usufruiu-se de técnicas, com materiais novos para as crianças e segundo Dempsey e Frost (2002), o facto de ser novidade faz com que se estimule a exploração pelos adereços, que desperta, neste caso o uso do jogo dramático através de uma nova estratégia.

Para a motivação, a formanda mostrou às crianças um pedaço de papel autocolante prateado (dos dois lados) com o formato quadrangular. Aquele objeto invulgar, chamou a atenção das crianças. As mesmas acharam que o objeto era uma janela, outras acharam que era apenas um quadrado, pela razão de, na altura estavam a abordar as figuras geométricas. As crianças ficaram intrigadas e curiosas acerca do pedaço prateado, que foi um belo recurso para introduzir a dramatização.

A mestranda não contou o que era aquele pedaço brilhante, pela razão de ser o objeto pelo qual as personagens se zangavam na história. A estagiária dramatizou a história, com dois fantoches (anexo B1), um urso e um coelho, que foram construídos pela estagiária. Na dramatização, as crianças interagem quando as personagens, falavam com elas e foi notável a adesão por parte das crianças. Durante a atividade, as crianças estiveram atentas e surpresas com o que estavam a ver. Após a

dramatização, as crianças fizeram o registo gráfico da mesma, em que os desenhos realizados foram compilados num livro.

Avaliando e refletindo sobre a atividade, esta superou as expectativas relativamente ao que se esperava alcançar. A educadora, simplesmente, achou que o fantocheiro deveria estar mais adequado, em relação ao tamanho e para poderem usufruí-lo sem dificuldades. A estagiária concordou e ajustou o fantocheiro ao tamanho das crianças. Apesar de ter sido inadequado, uma pessoa aprende com os erros, e é isso que a faz crescer, é com os erros provocados que se evolui ao tentar superá-los.

A atividade poderia ter ficado mais fortalecida se tivesse havido uma dramatização por parte das crianças, propondo um papel mais ativo, que seria o mais assertivo. Seria deveras interessante, vê-las dramatizar com os fantoches pela razão de ser algo diferente e novo na sala. Importa referir que a mestranda pensou e considerou, na altura, em realizar essa vertente, mas a falta de tempo não o permitiu realizá-lo na prática. Mas, logo que foi possível, as crianças tiveram a oportunidade de dramatizar com os fantoches e com o fantocheiro.

Relativamente ao conceito de partilha, evidentemente que a atividade não teve um efeito milagroso, mas foi um ponto de partida, que se desenvolveu gradualmente. As crianças, por sua vez, começaram a interiorizar o conceito, resultando numa maior partilha entre elas e um menor número de conflitos.

Os fantoches, por si só, foram um sucesso. As crianças, a partir do momento em que puderam desfrutar do fantocheiro e dos fantoches (na sala as crianças tinham fantoches e dedo na área da biblioteca mas não os usavam), usavam com criatividade e alegria e incorporavam as personagens com alma.

A mestranda tentou sempre implementar atividades que permitissem incluir propostas realizadas pelas crianças, como foi o caso dos fantoches. Os fantoches sempre foram alvo de grande adesão por parte das crianças, e estas sempre quiseram manipular e representar com as marionetas de luva (anexo B2). Estes

materiais foram apelativos e constantemente usados pelas crianças, que tiveram de ser consertados pela formanda.

Durante semanas, as crianças dramatizavam com os fantoches, vezes sem conta, o que levou a mestranda a utilizar os fantoches para uma motivação de uma atividade. Esta estratégia foi usada para introduzir uma necessidade que estava muito presente na sala dos cinco anos, que era a ação de atar os atacadores.

A maioria do grupo não sabia realizar tal ação e sempre que precisavam de atar as sapatilhas recorriam a um adulto. Numa conversa entre a estagiária, a educadora e a auxiliar, chegou-se à conclusão que era preciso fazer algo acerca dessa dificuldade. Deste modo, a mestranda decidiu realizar uma atividade que proporcionasse a aprendizagem de atar os cordões e realizou-o com uns sapatos de madeira, para que as crianças pudessem treinar os nós.

Ao usufruir de um interesse, ou seja, o uso de fantoches, a mestranda dramatizou uma história acerca de um coelho que tinha as orelhas tão grandes que tropeçava nas mesmas. Com a ajuda de uma fada, o coelho aprendeu a dar nós para que, dessa forma, conseguisse andar, sem tropeçar nas orelhas. As crianças adoraram, não só assistiram, como puderam interagir com as personagens, e uma criança da sala, que sabia atar, foi ajudar o coelho a atar as suas orelhas, para que conseguisse andar sem tropeçar.

Posteriormente, após uma pequena conversa, mostrei uma caixa em que algumas crianças disseram que estariam sapatos dentro da mesma. De facto, estavam dois sapatos feitos de madeira (anexo B3) na caixa. O desinteresse que existia até aquele dia para atar os atacadores acabou por se transformar numa motivação e vontade de conseguirem realizar tal ação.

Importa salientar que a estagiária também fez um sapato para que cada criança da sala pudesse treinar e, se o desejassem, poderiam levá-lo para casa. O sapato realizado para cada criança não era feito de madeira, mas feito de cartão e eva (anexo B4). Cada criança, com o seu sapato, aprendeu a dar o nó com a técnica do nó das orelhas de coelho. Os objetivos foram alcançados e é de referir que a motivação

e vontade para aprender a atar os cordões, foi visível em todos os rostos. As crianças têm ritmos diferentes e umas demoram mais tempo do que outras a conseguir a fazer o nó. Convém frisar que houve uma criança que aprendeu a fazer o nó no dia da atividade e ao final do dia já fazia nós, embora com alguma dificuldade, mas não precisava da ajuda do adulto. Na mesma semana já haviam crianças que atavam os cordões sem a ajuda do adulto. Esta atividade correu, como o povo declara: “às mil maravilhas”, em que apenas não aprenderam algo que vai ser essencial para o resto da vida como o aprenderam de uma forma lúdica e divertida.

Uma das últimas atividades a serem implementadas estava relacionada com os trava-línguas. As crianças já tinham demonstrado alegria por atividades que estivesse presente o carácter lúdico da linguagem. Deste modo, a formanda decidiu juntar esse interesse às dificuldades apresentadas na área de formação pessoal e social. A estagiária realizou uma atividade em que consistia tentar dizer trava-línguas, mas no jogo desenvolvido pela mesma, havia regras que as crianças tinham que obedecer. Essas regras continham as dificuldades apresentadas.

Para iniciar a atividade, a estagiária leu um livro de António Mota e após a leitura do mesmo, dialogou-se acerca do tema. Após o esclarecimento do significado de trava-línguas, avançou-se para o jogo. O mesmo consistia em lançar o cubo (anexo B5) ao ar e a face que ficasse virada para cima, a criança tinha que dizer o trava-língua que estava escrito nessa face o mais rápido que conseguisse. Apesar de o jogo apresentar um objetivo simples, também tinha como objetivos prestarem atenção à prestação dos amigos, assim como escutar o amigo, que eram dificuldades que começavam a ser frequentes semana após semana. Era visível a dificuldade por parte de algumas crianças em realizar diversas atividades tendo em atenção as regras estabelecidas na sala.

Através de uma simples ideia, foi possível trabalhar situações que, para as crianças no contexto que se encontravam, era difícil concretizar e que com um simples jogo, conseguiram trabalhar essas competências.

Realizou-se atividades em que os objetivos foram alcançados, mas implementou-se atividades em que o sucesso não foi destaque. Algumas atividades serviram para desenvolver o conhecimento da estagiária.

Uma atividade que a formanda realizou, era acerca da roda dos alimentos. A atividade teve uma quantidade de falhas que condicionou o êxito da mesma. A atividade começou bem, teve uma ótima motivação, mas o desenvolvimento da atividade não correu como planejado. O fracasso da atividade deveu-se, na falta de uma explicação mais simples acerca dos conteúdos. Mesmo assim, houve crianças que, relativamente aos conteúdos, conseguiram fazer associações, que no parecer da mestranda, foram muito bem conseguidas. Um condicionante da atividade foi a própria roda dos alimentos (anexo B6), porque o facto de ser em roda, os grupos de alimentos que se deve comer em maior quantidade e em menor quantidade estão misturados e seria mais fácil se os grupos alimentares estivessem, por exemplo, apresentados por ordem crescente. Para melhorar essa situação, e em reflexão com a educadora, realizou-se uma outra atividade em que se apresentou a pirâmide alimentar em formato de jogo de associação (anexo B7). Com este jogo foi possível verificar que as crianças assimilaram com mais facilidade os grupos dos alimentos. Igualmente, foi possível observar quem tinha compreendido e quem tinha dificuldades relativamente aos conteúdos abordados na atividade da roda dos alimentos.

Ao longo do estágio, a estagiária teve sempre o cuidado de levar materiais pedagógicos (anexo B8) que proporcionassem diversas aprendizagens às crianças. Todos os materiais que a formanda construiu foram feitos a partir de materiais não prejudiciais à criança e que apresentassem o maior nível de resistência, mas que mantivessem um nível apelativo para que as crianças gostassem de brincar com os materiais. Foram realizados os mais variados materiais para elas nas diversas áreas e domínios. A estagiária também proporcionou às crianças a construção de materiais para depois brincarem e usufruírem deles. A realização dos mesmos levavam a uma exploração rica em materiais e ao uso dos mesmos. Segundo Zabalza, a sala deve

“proporcionar um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação” (1998, p.53).

Um dos processos da metodologia da investigação-ação é a avaliação, que através da mesma, é possível avaliar, ou seja, compreender o que se faz de adequado e o que se faz de forma errada. Nesta etapa, a formanda via quais os aspetos que tinham que ser melhorados e os que estavam a ser desenvolvidos corretamente para que a ação decorresse com mais coerência e para que a mesma fosse adequada às crianças. Tem que se avaliar o processo efetuado e o efeito que teve nas crianças para que se consiga adaptar às necessidades apresentadas (Ministério da Educação, 1997c). Uma atividade desenvolvida, estava relacionada com a exploração da pasta de modelar de farinha e sal. Relativamente ao processo, este decorreu como planeado, tendo sido realizado em pequenos grupos, grupos de seis, sete crianças, em que lhes foi dado autonomia para explorar o material como entendessem e igual autonomia para realizar a escultura que desejassem. Foi notável que uma criança, que na altura tinha acabado de integrar a sala dos cinco anos, precisou de mais tempo para realizar a escultura em relação aos amigos, tendo o ritmo dessa criança ter sido respeitado. O efeito visível foi essencialmente numa evolução da motricidade fina e uma aprendizagem significativa, em que já tinham conhecimentos e competências acerca da arte de modelar, através da comum plasticina. Com esta atividade, as crianças foram capazes de realizar o pretendido, tendo autonomia em relação ao que desejavam esculturar.

As avaliações concretizadas para avaliar o desempenho da estagiária, nomeadamente a avaliação intercalar (anexo A2) e a avaliação final (anexo A3), serviram para situar aonde a mestranda se encontrava segundo os parâmetros apresentados nas grelhas. A primeira avaliação permitiu verificar o que poderia ser melhorado, de forma a conseguir evoluir aspetos que necessitavam de ser desenvolvidos. Alguns aspetos não se evidenciaram com clareza na avaliação final, porque o tempo que houve entre a avaliação intercalar e a avaliação final foi curto. Deste modo, os aspetos em que houve a oportunidade de melhorar, tendo a

estagiária ter-se esforçado para tal, não se sobressaiu na avaliação final pelo tempo reduzido que existiu entre uma avaliação e outra.

Prosseguindo o ciclo de investigação-ação, este contém também a reflexão, aonde se reflete todo um ciclo realizado. Com a reflexão, pensa-se num conjunto de aspetos que condicionam uma atividade pela positiva ou pela negativa, que pode chegar à conclusão que se tem que modificar determinada estratégia. Por exemplo, apesar de numa atividade em que se vai realizar uma experiência, esta pode funcionar muito bem com a disposição em grande grupo. Mas em atividades que envolva a construção de algo como fantoches, a organização em pequenos grupos é a mais apropriada.

A reflexão, é um precioso reforço para que seja reformulada a ação da estagiária, onde se formula no pensamento uma estrutura de tal maneira que permite uma prática educativa baseada em pressupostos teóricos que suportam toda a prática.

Um aspeto importante na educação pré-escolar, é a criação de uma rotina diária, que remete para uma compreensão, por parte das crianças, para que durante o dia haja a existência de diversos momentos. O facto de existir estes momentos proporciona às crianças um conforto. A rotina diária permite à criança a criação de um determinado conforto na transição da ida de casa para o jardim de infância e no fim do dia, o regresso a casa (Hohmann & Weikart, 2004).

O acolhimento da sala dos cinco anos, realizava-se em dois espaços. Até às 9:30, o acolhimento realizava-se no polivalente do centro pela razão de, até aquela hora, poucas crianças iam para o centro. A partir das 9:30, o acolhimento passava a ser na sala. Quando os familiares trazem as crianças ao jardim de infância, é um momento que se aproveita para conversar informalmente com os pais ou com as famílias acerca das crianças.

Durante o dia, as crianças passavam uma parte do tempo a desfrutar das atividades de jogo espontâneo. As crianças tinham total autonomia para brincarem aonde e como quisessem, já que a sala havia cinco áreas que as crianças tinham à escolha. Nestes momentos que podem brincar juntos, o facto de o fazerem em

grupo, dá-lhes a oportunidade para trabalhar em equipa e serem cooperativos uns com os outros (Banet, Hohmann, & Weikart, 1987).

O tempo dedicado a atividades dinamizadas por um adulto propõe às crianças um leque de aprendizagens. Neste período, pode-se trabalhar os mais variados temas, em que as crianças podem ter aprendizagens através de variadas estratégias, que continuam a ser educativas.

Todos estes momentos da rotina diária, proporcionam à criança “um leque alargado de experiências pela ação” (Hohmann & Weikart, 2004).

Para além disso, nos dias de hoje é cada vez mais importante a interação entre a educadora e as crianças com quem se convive diariamente. A mestranda tentou sempre ter uma interação com as crianças que a partir dessa mesma interação se construísse uma base de confiança. Ao estarem num ambiente que demonstrasse confiança, era possível que realizassem as ações com mais firmeza porque sabiam que estavam seguros. As atividades que se realizavam com as crianças, era essencial que tivessem qualidade. A interação e a relação que se constrói com as crianças são importantes, porque são fatores que contribuem para que uma atividade se desenrole de forma diferente e com mais qualidade, fazendo com que as crianças menos desinibidas, participem sem receios.

A formanda sempre incentivou as crianças para que as mesmas conseguissem atingir competências e propósitos, sentindo-se confiantes consigo mesmas e sentirem-se valorizadas. Sempre que era preciso, a estagiária estava lá para as ouvir quando elas precisavam de apoio, tentando sempre dar uma resposta às necessidades e interesses. Um educador, não se restringe a um profissional que transmite conhecimento para ajudar as crianças a crescer, mas um profissional também tem que ter, segundo Laevers (1994), sensibilidade, estimular as crianças e proporcionar autonomia nas mesmas. Um educador tem que ter sensibilidade, porque tem que se ter em atenção o bem-estar das crianças e, no contexto que a estagiária esteve, muitas das crianças tinham situações familiares instáveis e a “família” do centro podia ser um pilar na vida das mesmas. No que refere à

estimulação, o educador tem que dar incentivo à criança pois ela é capaz de atingir as competências previstas, mesmo que demore, pois o ritmo não é uma condicionante, simplesmente tem que se respeitar o ritmo e a capacidade de cada um. Através da autonomia é possível ver a iniciativa da criança em momentos diferentes. Esta pode ter uma iniciativa quando o adulto tem uma atividade com objetivos determinados e tem outro tipo de iniciativa quando tem a liberdade total para brincar nas áreas (citado por Mesquita-Pires & Novo, 2009).

O apoio de um educador permite observar as crianças mais atentamente, conhecendo as suas limitações como as suas competências adquiridas. Deste modo, ajuda a criança num progresso relativamente à zona de desenvolvimento próximo, em que os educadores e os pais dão um determinado apoio à criança para que a mesma consiga realizar a tarefa com sucesso, e posteriormente, consiga fazê-lo autonomamente (Feldman, Olds, & Papalia, 2001).

Todas as decisões e ações praticadas pela formanda, quer tenham sido adequadas quer inadequadas, cada uma delas, sem exceção, foram uma lição, que ajudou a entender muitos aspetos e melhorou a prática da mestranda. Este estágio apenas não ensinou à estagiária como ser uma profissional de educação, como ajudou as crianças a crescerem com atitudes corretas, a aprenderem de uma forma lúdica que, por vezes, parecia que estavam somente a brincar. As crianças, nos dias de hoje podem ser somente crianças, mas amanhã serão elas que comandaram o mundo.

4. REFLEXÃO FINAL

A reflexão final irá apresentar o percurso realizado pela formanda durante a prática profissional na valência de jardim de infância, revelando as potencialidades e os constrangimentos pelos quais a mestranda passou. Este estágio, proporcionou uma experiência dentro da realidade que se vive nos jardins de infância, apesar de, na opinião da mestranda, ser um período curto, e não permite o desenvolvimento de competências na sua totalidade.

A participação na rotina das crianças possibilitava observar aspetos que a teoria não consegue demonstrar na sua totalidade. Um dos aspetos, refere-se à planificação. A mestranda não tinha ideia do quão flexível uma planificação pode ser e a prática permitiu visualizar isso na íntegra. A planificação é um conjunto de tarefas que se pretende implementar, não significando que realmente irá acontecer como planeado. A estagiária verificou isso imensas vezes, por diversas razões como visitas a determinados locais.

Um fator importante que a prática permitiu perceber com mais clareza foi o processo de investigação-ação, em que demonstrou que através de cinco fases é possível observar, implementar, planificar, avaliar e refletir. Através da observação, é possível retirar informação relevante para o desenvolvimento do grupo, que são os grandes beneficiantes de tudo o que um educador de infância planeia. Como já referido ao longo do relatório, é intenção suprimir as necessidades desenvolvidas e os interesses que possam surgir, realizando uma planificação em volta do contexto observado. A planificação sempre teve em atenção todos os aspetos para que a ação se realizasse através de estratégias pedagógicas variadas tentando sempre responder as diversas crianças que constituem o grupo.

Todas estas etapas acabavam por estar presentes na ação de avaliar e refletir para que desta forma fosse exequível partir para um novo ciclo de investigação-ação já

com uma quantidade de conhecimentos antes alcançados e com saberes acerca das crianças que em outras alturas ainda não se tinha conhecimento.

O facto de a formanda ao longo o processo da prática profissional trabalhar individualmente, permitiu-a evoluir em determinados aspetos que, se fosse realizada em díade, aparentemente não permitiria desenvolver tais aspetos. Ao trabalhar individualmente permitiu à estagiária ter uma maior perceção do trabalho que uma educadora tem, porque em cada sala, encontra-se uma educadora e não duas e talvez o trabalho fique distante do que é realizado pela educadora.

A supervisão é muito importante porque através da mesma, ter uma pessoa a observar proporciona uma visão diferente que, por vezes, é mais fácil detetar algum aspeto que deveria melhorar ou algum aspeto que necessite de mudança. No caso da formanda era difícil explanar os conhecimentos adquiridos pela razão de sentir e ver que tinha uma pessoa a observar, colocava a mestranda numa posição de nervosismo, que resultava numa ação que não era a adequada. Desta forma, a estagiária não conseguia demonstrar na sua totalidade o que já tinha evoluído na prática.

Ao longo do estágio tem havido dificuldades difíceis de colmatar, como o controlo em grande grupo. Para as crianças era difícil estarem atentos, e uma vez desatentos, era difícil agarrar a atenção deles novamente. Este caminho foi um pouco duro de percorrer mas ao longo do tempo, a estagiária aprendeu a usar técnicas essenciais que fizeram com que conseguisse mantê-los concentrados durante o maior tempo possível.

Para a formanda uma dificuldade, detetada pela supervisora foi projetar a voz, que sinceramente, a mestranda nunca viu isso como um problema, mas é uma realidade que esta sente dificuldades em projetá-la quando há muito barulho. Para a mestranda foi difícil, pela razão de toda a experiência passada em diversos contextos, nunca propuseram a voz como uma dificuldade.

A pouca envolvência da família na ação foi uma das lacunas que não foi colmatada. A família simplesmente envolveu-se meramente para os designados de

dias especiais, e teria sido interessante tentar enquadrá-los fora do contexto dos dias que estão guardados para momentos especiais. Se pesquisasse um tema e se o trabalhasse com coerência, talvez tivesse resultado numa experiência interessante e rica, que certamente, as crianças iriam adorar. Um tema que poderia ser trabalhado com os pais poderia ser as profissões, em que na idade em que as crianças se encontram escolhem as profissões mais surpreendentes e, se calhar ao verem isso através da visão dos pais poderia dar um resultado com um balanço bastante positivo.

Relativamente a elementos que foram desenvolvidos, houve muitas competências que a mestranda desenvolveu. Um aspeto que foi evoluindo ao longo das semanas, foi o uso das estratégias e dos recursos. Para cada atividade, a estagiária tentou sempre realizar estratégias diferentes e diversificadas para que as atividades tivessem sucesso e parecessem sempre diferentes. Em relação aos recursos, esses sempre foram criados com a maior criatividade que a formanda possui. A mesma criou, maioritariamente, os recursos por ela própria pela razão de achar importante a criação deles, pois fica à medida do pretendido e há determinados objetos que poderiam existir no mercado, e ao não existirem ou ao não ser do agrado da estagiária, esta preferiu criá-los.

Uma dificuldade que a formanda sentiu, e que conseguiu fortalecer foi a organização do tempo. No início, e essencialmente em atividades que envolvia a organização do grupo em pequenos grupos, era complicado gerir o tempo e acabava sempre por ultrapassar. Com o prática, foi possível melhorar e a estagiária sentiu a evolução e o controlo relativamente a esse aspeto.

Um aspeto diferente dos outros pares de estágio, foi o facto de, durante o tempo da prática, a formanda ter presenciado a prática profissional de duas educadoras. No início da prática, foi uma educadora que foi substituir a profissional que está a tempo inteiro, e depois regressou a educadora da sala dos cinco anos.

A primeira educadora via a mestranda como uma mera estagiária, em que, o facto de ter sido a primeira e talvez na circunstância em que se encontrava, e em algumas

questões começou a colocar a mesma numa posição desconfortável, o que estava a resultar numa desmotivação, e começou a alastrar para o trabalho. Felizmente não houve estragos permanentes.

Com a vinda da educadora, a estagiária evoluiu, tendo esta se ter identificado com a forma de educar desta educadora. Resultou num melhor bem-estar, o que permitiu que a prática evoluísse, pela positiva e que ganhasse novamente a motivação perdida. Com esta educadora, não havia apenas uma estagiária, havia um novo membro na equipa.

O estágio fez a mestranda entender questões que a teoria não o permite visualizar integralmente. Fez perceber o quão é importante certas atitudes que se realizam na prática. As crianças vêem o educador como um modelo e nós devemos estar à altura porque elas merecem o melhor e devemos de lhes proporcionar o melhor porque elas serão os adultos do dia de amanhã.

Desde o primeiro dia que o estágio começou, que o mesmo é tudo menos fácil, que tem que se saltar diversos muros, trepá-los quando são demasiado altos, e tudo é possível ultrapassar com esforço e empenho. As crianças são seres que merecem que se atravesse o mundo só para eles receberem os melhores conhecimentos, através de estratégias e recursos para adquirirem as competências.

Este percurso foi deveras importante, mas ainda há um longo caminho a percorrer, que estará recheado pelos pontos vitoriosos e também haverá certamente momentos azedos, mas todos os pequenos momentos, têm a sua percentagem de proporcionar à estagiária momentos de avaliação e reflexão que permitirão melhorar a prática e assim tornar-se uma melhor profissional educativa.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp.9-39). Porto: Porto Editora.
- Andrade, F., & Oliveira-Formosinho, J. (2011). O tempo na pedagogia em participação. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), *O espaço e o tempo na pedagogia-em- participação* (pp.9-69). Porto: Porto Editora.
- Ausubel, D, Hanesian, H., & Novak, J. (1980). *Psicologia Educacional* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Interamericana Ltda.
- Banet, B., Hohmann, M., & Weikart, D. (1987). *A criança em acção* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Brickman, N., & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bessa, F., Coutinho, C., Dias, A., Ferreira, M., Sousa, A. & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura, vol. XIII (2)*, pp.455-479.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação – Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Dempsey, J., & Frost, J. (2002). Contextos lúdicos na educação de infância. In B. Spodek (org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp.687-724). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Estrela, A. (1994) *Teoria e prática de observação de classes* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Feldman, R., Olds, S., & Papalia, D. (2001). *O mundo da criança* (8ª ed). Lisboa: McGraw-Hill De Portugal.
- Formosinho, J. (1999, 2ª ed.). *A construção social da moralidade pela criança pequena – O contributo do projeto infância na sua contextualização do*

- modelo *High-Scope*. In J. Formosinho (org.), *A educação pré-escolar – a construção social da moralidade* (pp.51-75). Lisboa: Texto editora.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2004) *Educar a criança* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (2013, 4ª ed.). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (pp.142-159). Porto: Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C., & Novo, R. (2009). A Interação do adulto com a(s) criança(s). In J. Oliveira-Formosinho (coord.) *Desenvolvendo a qualidade em parcerias – estudos de caso* (pp.123-134). Lisboa: Direção – Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Niza, S. (2013, 2ª ed). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (pp.110-138). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013, 2ª ed.). A contextualização do modelo curricular *High-Scope* no âmbito do projeto infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (pp.61-108). Porto: Porto Editora.
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI - Grupo de Trabalho de Investigação (org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Portugal, G. (1992) *Ecologia e desenvolvimento humano em Brofenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Praia, J. (2000). Aprendizagem significativa em D. Ausubel: Contributos para uma adequada visão da sua teoria e incidências no ensino. In C. Caballero, M. Moreira, J. Valadares, V. Teodoro (org.), *Teoria da Aprendizagem Significativa*

(pp.121-134). Retirado de

<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1320/1/Livro%20>

Peniche.pdf em 23 de junho de 2014.

Saracho, O., & Spodek, B. (1998). *Ensinando crianças dos três a oito anos*. Porto Alegre: ArtMed.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed.

Zabalza, M. (1994). *Diários de aula*. Porto: Porto Editora.

Legislação consultada e outros documentos

Centro Social da Paróquia da Nossa Senhora da Ajuda (2012-2015). *Projeto Educativo de Centro*. Porto.

Centro Social da Paróquia da Nossa Senhora da Ajuda (2012-2015). *Projeto Curricular de Centro*. Porto.

Mexedo, Gabriela (2013-2014). *Projeto Curricular de Grupo*. Porto.

Ministério da Educação (1997a). Despacho Conjunto nº 258/1997, de 21 de Agosto *Critérios a utilizar pelos estabelecimentos de educação pré-escolar, quanto à escolha das instalações e do equipamento didáctico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (1997b). Despacho Conjunto nº 268/1997, de 25 de Agosto *Requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (1997c). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação (2001a). Circular nº4/DGIDC/DSDC/2001 *Gestão do currículo na educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação (2001b). Decreto Lei nº 240/2001 *Diário da República nº 201 Série I-A*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

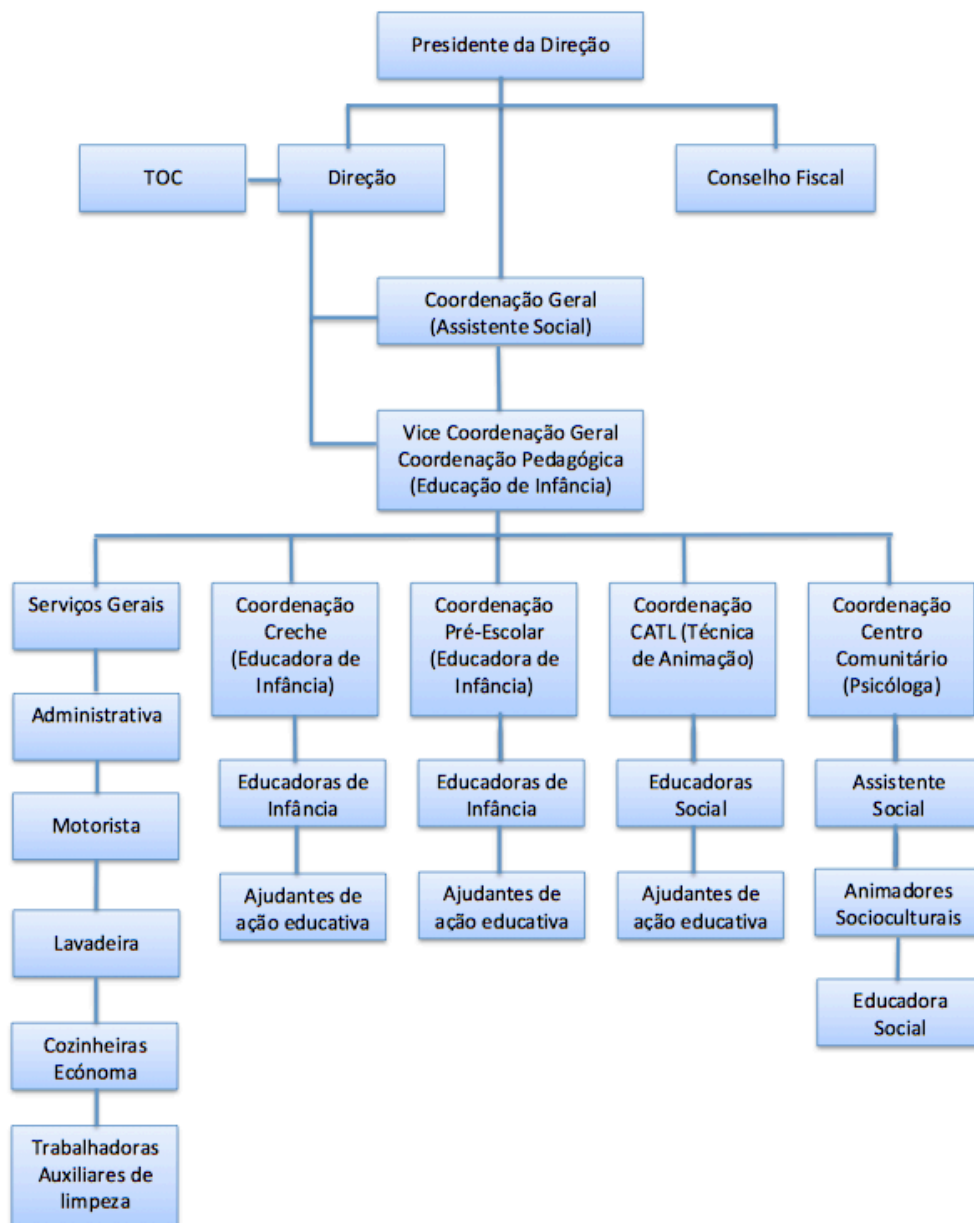
Ministério da Educação (2001c). Decreto Lei nº 241/2001 *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário*. Diário da República nº 201 Série I-A. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação (2007). Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 *Avaliação na educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

ANEXOS

Anexos Tipo A

Anexo A1 - Organograma



Anexo A2 – Grelha da Avaliação Intercalar

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO
 2013-2014**

AVALIAÇÃO SOBRE OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

COMPETÊNCIA-CHAVE Mobilizar os saberes científicos, pedagógicos e culturais na conceção, desenvolvimento e avaliação de um projeto curricular, à luz de modelos conceituais adequados e rigorosos que fomentem o trabalho intelectual dos sujeitos da aprendizagem.

Nota explicativa: A – Excelente; B – Muito Bom; C – Bom; D – Suficiente; E – Insuficiente

DOMÍNIO DA OBSERVAÇÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Desenvolver sistematicamente a observação participante sobre os contextos, processos e resultados de aprendizagem das crianças.	Revela conhecimentos teóricos e de enquadramento legal que fundamentam a observação.					X	
	Observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades, capacidades e interesses da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem.					D+	X
	Regista regularmente e de forma sistematizada, os dados recolhidos através da observação.				X		
	Recolhe informação sobre o contexto educativo, familiar e meio sociocultural.					D+	X
	Pratica adequadamente a auto e hetero-observação sobre/com todos os atores do processo.				X		

DOMÍNIO DA PLANIFICAÇÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Planificar e avaliar a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens integradas das crianças.	Revela saber de currículo da educação pré-escolar e dos conteúdos dos vários domínios do saber.				X		
	Planifica a ação educativa de forma congruente com os objetivos do projeto curricular de sala.				X		
	Planifica a ação educativa recorrendo a estratégias e recursos diversificados.				X		
	Articula adequadamente objetivos, estratégias e avaliação.				X		
Planifica atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares.	Planifica integrando as propostas das crianças e as situações imprevistas.					X	
	Planifica atividades integradas e integradoras que promovam a diferenciação pedagógica., sustentadas no conhecimento das crianças e no contexto educativo.					X	

DOMÍNIO DA AÇÃO						
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D E
Organizar adequadamente o ambiente educativo para a interação pedagógica intencional.	Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular.					D+ X
	Organiza e gere o tempo respeitando princípios de regularidade e de flexibilidade.					X
Fomentar o desenvolvimento de relações positivas e capacitantes com as crianças, de modo a promover nestas segurança afetiva e predisposição para as aprendizagens.	Revela saber pedagógico na comunicação verbal e <u>não verbal</u> com as crianças (sensibilidade, estimulação e autonomia).					X
Desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica que atendam à diversidade e à inclusão.	Desenvolve atividades recorrendo a estratégias diferenciadas, incentivando o desenvolvimento da curiosidade e autonomia da criança.				X	
Ativar recursos existentes na comunidade, por forma a enriquecer o desenvolvimento do currículo na Educação de Infância.	Promove o envolvimento da criança em projetos, incentivando processos democráticos de negociação, experimentação e cooperação.					X
	Integra e estimula situações de jogo espontâneo das crianças.				X	
Desencadear ações de envolvimento familiar no processo de ensino e de aprendizagem das crianças que promovam, de forma equilibrada, o seu desenvolvimento afetivo, social e cognitivo.	Evidencia iniciativa nos processos de construção de parcerias com a família e comunidade, valorizando a instituição educativa enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural, conferindo relevância educativa à realidade natural/ambiental e sociocultural, próxima e alargada.					X
Desenvolver ações facilitadoras da continuidade das aprendizagens e do desenvolvimento ao longo dos diferentes níveis de educação na infância.	Evidencia interações pedagógicas de natureza colaborativa com todos os atores da equipa e do centro educativo.				X	
	Revela uma postura democrática, ética e deontológica adequada na interação pedagógica com todos os atores do processo de ensino e de aprendizagem.			X		

DOMÍNIO DA REFLEXÃO						
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D E
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.	Pratica sistematicamente a reflexão sobre, na e para a ação, identificando os pontos críticos do seu trabalho.					D+ X
	Mobiliza para a reflexão os referentes teóricos e legais adequados à construção dos saberes sobre a prática.					X
	Manifesta uma postura indagadora e crítica sobre a prática pela problematização das questões emergentes.					D+ X
	Aceita e articula criticamente, com pares e formadores, diversos pontos de vista, valores, saberes e crenças na perspetiva da co construção do saber profissional.					X
	Avalia reflexivamente o processo de ensino e aprendizagem/formação, perspetivando a melhoria da qualidade educativa/formativa, considerando princípios de responsabilidade social.					X

Porto, 15 de maio de 2018

Cláudia Rebelo

Formando/a

Georgina Mexedo

Educador/a cooperante

Francisco Guimarães

Supervisor/a da ESE

Shirley Luísa Pinto Zaramith

Cláudia Rebelo
Equipa de estagiários/as

Anexo A3 – Grelha da Avaliação Final

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO
 2013-2014

AVALIAÇÃO SOBRE OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

COMPETÊNCIA-CHAVE Mobilizar os saberes científicos, pedagógicos e culturais na conceção, desenvolvimento e avaliação de um projeto curricular, à luz de modelos conceituais adequados e rigorosos que fomentem o trabalho intelectual dos sujeitos da aprendizagem.

Nota explicativa: A – Excelente; B – Muito Bom; C – Bom; D – Suficiente; E – Insuficiente

DOMÍNIO DA OBSERVAÇÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Desenvolver sistematicamente a observação participante sobre os contextos, processos e resultados de aprendizagem das crianças.	Revela conhecimentos teóricos e de enquadramento legal que fundamentam a observação.				X		
	Observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades, capacidades e interesses da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem.				X		
	Regista regularmente e de forma sistematizada, os dados recolhidos através da observação.				X		
	Recolhe informação sobre o contexto educativo, familiar e meio sociocultural.				X		
	Pratica adequadamente a auto e hetero-observação sobre/com todos os atores do processo.				X		

DOMÍNIO DA PLANIFICAÇÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Planificar e avaliar a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens integradas das crianças.	Revela saber de currículo da educação pré-escolar e dos conteúdos dos vários domínios do saber.				X		
	Planifica a ação educativa de forma congruente com os objetivos do projeto curricular de sala.				X		
	Planifica a ação educativa recorrendo a estratégias e recursos diversificados.				X		
	Articula adequadamente objetivos, estratégias e avaliação.				X		
Planifica atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares.	Planifica integrando as propostas das crianças e as situações imprevistas.				X		
	Planifica atividades integradas e integradoras que promovam a diferenciação pedagógica, sustentadas no conhecimento das crianças e no contexto educativo.					X	

DOMÍNIO DA AÇÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Organizar adequadamente o ambiente educativo para a interação pedagógica intencional.	Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular.				X		
	Fomentar o desenvolvimento de relações positivas e capacitantes com as crianças, de modo a promover nestas segurança afetiva e predisposição para as aprendizagens.	Organiza e gere o tempo respeitando princípios de regularidade e de flexibilidade.				X	
Desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica que atendam à diversidade e à Inclusão.	Revela saber pedagógico na comunicação verbal e não verbal com as crianças (sensibilidade, estimulação e autonomia).				X		
	Ativar recursos existentes na comunidade, por forma a enriquecer o desenvolvimento do currículo na Educação de Infância.	Desenvolve atividades recorrendo a estratégias diferenciadas, incentivando o desenvolvimento da curiosidade e autonomia da criança.		X			
Desencadear ações de envolvimento familiar no processo de ensino e de aprendizagem das crianças que promovam, de forma equilibrada, o seu desenvolvimento afetivo, social e cognitivo.	Promove o envolvimento da criança em projetos, incentivando processos democráticos de negociação, experimentação e cooperação.					X	
	Desenvolver ações facilitadoras da continuidade das aprendizagens e do desenvolvimento ao longo dos diferentes níveis de educação na infância.	Integra e estimula situações de jogo espontâneo das crianças.		X			
	Evidencia iniciativa nos processos de construção de parcerias com a família e comunidade, valorizando a instituição educativa enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural, conferindo relevância educativa à realidade natural/ambiental e sociocultural, próxima e alargada.					X	
	Evidencia interações pedagógicas de natureza colaborativa com todos os atores da equipa e do centro educativo.					X	
	Revela uma postura democrática, ética e deontológica adequada na interação pedagógica com todos os atores do processo de ensino e de aprendizagem.			X			

DOMÍNIO DA REFLEXÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
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.	Pratica sistematicamente a reflexão sobre, na e para a ação, identificando os pontos críticos do seu trabalho.				X		
	Mobiliza para a reflexão os referentes teóricos e legais adequados à construção dos saberes sobre a prática.				X		
	Manifesta uma postura indagadora e crítica sobre a prática pela problematização das questões emergentes.					X	
	Aceita e articula criticamente, com pares e formadores, diversos pontos de vista, valores, saberes e crenças na perspetiva da co construção do saber profissional.					X	
	Avalia reflexivamente o processo de ensino e aprendizagem/formação, perspetivando a melhoria da qualidade educativa/formativa, considerando princípios de responsabilidade social.						X

Porto, 18 de junho de 2013

[Assinatura]
Formando/a

[Assinatura]
Educador/a cooperante

[Assinatura]
Supervisor/a da ESE

[Assinatura]
Equipa de estagiários/as

Anexo A4 - Exemplo de uma planificação semanal

PLANIFICAÇÃO SEMANAL - DE 31 DE MARÇO A 4 DE ABRIL DE 2014

<p>Necessidades de desenvolvimento evidenciadas</p> <p>Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A atenção; • Capacidade de esperar pela sua vez para falar <p>Conhecimento do Mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Roda dos alimentos <p>Expressão plástica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso adequado de material como pincel ou cola <p>Expressão Dramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicação não verbal <p>Interesses evidenciados</p> <p>Expressão Dramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teatro <p>Expressão plástica:</p>	<p>Instituição: Jardim de Infância do Centro Social de Nossa Senhora da Ajuda</p> <p>Grupo: Pré-escolar (5 anos)</p>	<p>Equipa Educativa: Educadora: Gabriela Mexedo Assistente Técnica: Marta Rodrigues Estagiárias: Cátia Maciel</p>			
	<p>Objetivos de desenvolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Favorecer a capacidade de participação em jogos de regras e de cooperação; • Contribuir para o alargamento da consciência fonológica; • Incentivar as capacidades de comunicação e de diálogo; • Incentivar atitudes e comportamentos de conservação da natureza e de respeito pelo meio ambiente; • Contribuir para o desenvolvimento da capacidade de atenção; • Contribuir para o desenvolvimento da motricidade fina; • Promover o desenvolvimento do sentido estético; • Incentivar a expressão de diferentes emoções; • Favorecer a capacidade de utilização de diferentes materiais e técnicas de expressão plástica na construção de objetos; • Incentivar a autonomia na realização das diversas tarefas/atividades; • Favorecer a capacidade de exploração/reprodução de canções; • Favorecer a capacidade de utilização da percussão corporal e instrumentos musicais para assinalar a pulsação; • Contribuir para o desenvolvimento da capacidade de reproduzir ritmos utilizando a voz, o corpo e instrumentos de percussão; • Estimular a colaboração em pequeno e grande grupo. 				
PLANO DE AÇÃO					
M A N H Ã	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
	Acolhimento Reunião de grande grupo Distribuição de tarefas	Acolhimento Reunião de grande grupo Distribuição de tarefas	Acolhimento Reunião de grande grupo Distribuição de tarefas	Acolhimento Reunião de grande grupo Distribuição de tarefas Lanche da Manhã	Acolhimento Reunião de grande grupo Distribuição de tarefas Lanche da Manhã ¹⁵ Construção de flores
	Lanche da Manhã	Lanche da Manhã	Lanche da Manhã	¹³ Ensaio da	

Deveria enquadrar as atividades nas áreas e/ou dominios...	<ul style="list-style-type: none"> Material de expressão plástica como feltro e eva; Modelagem <p>Conhecimento do mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Natureza; Alimentos; Culinária <p>Linguagem oral e abordagem à escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> Criação de rimas; Ouvir histórias. 	¹ Sessão de Motricidade (ED) ² Construção prenda de aniversário da Érica (ED) ³ Continuação da construção dos fantoches "O Urso e a Formiga" (ED) Higiene	⁵ Clube da Natureza Higiene	⁹ Oficina Mosaicos, dinamizada por Anabela Coelho, da Casa do Infante ¹⁰ Exploração canção "Roda dos Alimentos" com instrumentos musicais (C) Higiene	dramatização "O Aquário" (ED) Higiene	utilizando diferentes técnicas: estampagem, origami, figuras geométricas através de colagem livre (C) Higiene
Deveria enquadrar as atividades nas áreas e/ou dominios...	<p>Resultados de aprendizagem evidenciados</p> <ul style="list-style-type: none"> A maioria das crianças têm a perceção da importância dos alimentos; Algumas crianças já conseguem dizer que alimentos devem ingerir em maior quantidade e alimentos que deve ingerir em menor quantidade; Há uma maior consciência para arrumar os seus pertences no cacifo. 	ALMOÇO				
Deveria enquadrar as atividades nas áreas e/ou dominios...	<p>T A R D E</p>	Higiene Atividades de jogo espontâneo Lanche da Tarde Reunião de grande grupo ⁴ Construção de uma árvore com as folhas (mãos) que crianças estamparam (ED)	Higiene ⁶ Registo gráfico da visita a Serralves Lanche da Tarde Reunião de grande grupo ⁷ Exploração de calendário anual formal para complementar o quadro dos aniversários (ED) ⁸ Conclusão dos adereços para a dramatização "O Aquário" (ED)	Higiene Atividades de jogo espontâneo Lanche da Tarde Reunião de grande grupo ¹¹ Exploração de palavras que rimam com os nomes de cada criança (com imagens) (ED) ¹² Início de construção do livro das rimas	Higiene Atividades de jogo espontâneo Lanche da Tarde Reunião de grande grupo ¹⁴ Exploração do Jogo de associação "Pirâmide dos Alimentos" (C)	Higiene Atividades de jogo espontâneo Lanche da Tarde Reunião de grande grupo ¹⁶ Modelagem com massa de sal (C)

Recursos pedagógicos:**• Gestão do grupo:**

Individual: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 15, 16

Pequeno grupo: 1, 2, 3, 4, 5, 14

Grande grupo: 7, 8, 9, 11, 12, 13

• Gestão do espaço:

Mesas de trabalho: 2, 3, 4, 6, 8, 15

Área do Acolhimento: 7, 11, 12

Polivalente: 1

Fundação de Serralves: 5

• Gestão dos materiais:

1- Materiais existentes no polivalente

2- Material expressão plástica

3- Eva, Feltro, cola, linhas, agulhas

4- Material de expressão plástica

6- Papel, lápis de cor, marcadores

7- Calendário, material de escrita, fotografias

8- Material expressão plástica

10- Instrumentos musicais, suporte visual da letra

12- Material de escrita e de expressão plástica

13- Adereços, livro "O Aquário" de João Méseder, instrumentos musicais

14- Jogo "Roda dos Alimentos"

15- Papel, tinta, garfos de plástico, cartolina

16- Farinha, sal, água, bacia, tabuleiro

Responsável pela dinamização das atividades:

(ED) – Atividade orientada pela Educadora

(C) – Atividade orientada pela Estagiária Cátia

10 – Expressão Musical – Esta atividade é a continuação da atividade realizada na semana anterior intitulada de "Roda dos Alimentos em 3D". Nesta atividade as crianças vão aprender uma canção acerca dos alimentos mais saudáveis e os que devem ingerir em menos quantidade. Na exploração desta canção, as crianças vão ter a oportunidade de a explorar com instrumentos musicais.

14 – Conhecimento do Mundo – O jogo da "Roda dos Alimentos" consiste num jogo de tabuleiro, em que as crianças terão uma pirâmide alimentar (apenas

com um alimento de cada grupo) e terão que preencher a pirâmide através dos alimentos fornecidos.

15 – Expressão Plástica – Nesta atividade, as crianças terão oportunidade de criar flores através de diferentes técnicas, sendo elas a estampagem (com garfos de plástico), origami e colagem livre (com figuras geométricas). As crianças é que escolhem a técnica a ser usada.

16 – Expressão Plástica – Na atividade de modelagem com massa de sal, as crianças terão a liberdade para criar um objeto à sua escolha, usando a técnica da modelagem, sendo posteriormente a sua "obra" cozida no forno da instituição.

Anexo A5 - Exemplo de um guião de pré-observação

GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante Jardim de Infância do Centro Social de Nossa Senhora da Ajuda
Orientador Cooperante Gabriela Mexedo **Sala** 5 anos
Díade Cátia Maciel
Data da observação 2014 / 06 / 06

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

Já observei por muitas vezes que as crianças gostam imenso de pintar e tudo o que seja relacionado com o mundo da expressão plástica é de interesse para eles. Como esta atividade abrange a valência do currículo escolar, acho que é uma boa atividade que pode abarcar as crianças dos 3 aos 6 anos.

Atividade pedagógica

Pintura de azulejos

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

Expressão Plástica
Formação Pessoal e Social

Quais são os objetivos da atividade pedagógica?

A atividade pedagógica tem como objetivos:

- Desenvolver motricidade fina;
- Contribuir para a manipulação de diferentes técnicas e materiais;
- Fomentar a criatividade e imaginação;
- Contribuir para o uso da pintura enquanto meio de representação e comunicação;
- Desenvolver para a educação estética;
- Incentivar atitudes de partilha e de colaboração em pequeno grupo.

Que estratégias e recursos pedagógicos vão ser usados? Fundamente.

A atividade vai ser realizada em pequenos grupos, neste caso em particular, em grupos mistos (3, 4, 5 anos).

Se as condições meteorológicas estiverem favoráveis, a atividade decorrerá no espaço exterior, caso não seja possível, a mesma acontecerá numa sala. A propósito de se realizar ao ar livre permite um maior contacto com a natureza e as crianças podem apreciar um diferente contexto.

Durante a atividade, vai haver alguns pequenos grupos da valência de pré-escolar para experimentarem pintar em azulejos. O facto de usar um azulejo, em vez de um outro suporte mais comum, justifica-se pela razão de a criança poder usufruir diferentes materiais (Ministério da Educação, 1997).

Quando as crianças chegarem, terei um pequeno discurso com as mesmas, perguntando, por exemplo, se sabem que material (o azulejo) está em cima da mesa ou se sabem para que é usado. Explicar que já houve uma época em que se pintava em azulejos e que é isso que pretendo que elas realizem.

Depois as crianças vão ter a possibilidade de pintar um azulejo, em que à disposição delas vão ter algumas cores, entre elas as cores primárias e secundárias para criar a suas obras de arte. As tintas que estarão na mesa para as crianças usufruírem, vão ser partilhadas entre o pequeno grupo, em que desenvolvem a arte de partilhar e respeitam a vez de cada um no uso dos pincéis.

Para pintarem o azulejo, eu vou pedir que pintem algo que gostem, como por exemplo, um animal ou uma brincadeira que gostem de fazer. Através da expressão plástica, a criança desenvolve a representar, narrar e a criar. (Formosinho, 2011). Para as crianças de 5 anos, pode-se dar mais autonomia, para que consigam tomar decisões e saber justificar o porquê das escolhas. (Ministério da Educação, 1997).

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

Nesta atividade não prevejo dificuldades pela razão de as crianças terem um à vontade em relação à pintura. As crianças mais pequenas poderiam ter alguma dificuldade com o pincel e na recolha da tinta, em que certamente retirarão tinta a mais do frasco. Para isto, ajudarei as crianças a tirar o maior proveito desta técnica ensinando com retirar a tinta necessária dos frascos.

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

O facto de ser algo diferente, com um material invulgar no dia-a-dia das crianças, já os vai motivar a querer pintar. O facto de a técnica a ser usada ser com um pincéis vai entusiasamá-los porque nem sempre as crianças podem pintar neste tipo de registo, sendo o mais usual o uso de marcadores e de lápis de cor.

Bibliografia:

Formosinho, J. (Org.) (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Anexo A6 – Exemplo de uma Narrativa Colaborativa

3ª Narrativa Colaborativa

Episódio observado: Trava-Línguas

Data: 30/05/14

Comentário da Observada	Comentário da Educadora Cooperante
<p>A atividade realizada com as crianças começou com uma surpresa e o factor surpresa, resultou bem no grupo, criando uma curiosidade acerca do que poderia ser, apesar de as crianças acharem que iam realizar algo relacionado com os fantoches.</p> <p>O sala dos 5 anos foi dividida em dois grupos pela razão de permitir que as crianças desenvolvam as suas experiências de aprendizagem. (Formosinho, 2011). Sendo este um grupo que dispersa com alguma facilidade, era benéfico dividi-lo em dois grupos. É de salientar que a escolha de o dividir em vez de o manter em grande grupo foi a escolha correta porque se a atividade se realizasse em grande grupo, haveria uma dispersão, que provocaria um barulho de fundo e</p>	<p>De facto, tal como a Cátia refere, quando as atividades são apresentadas “envoltas” em mistério e surpresa, cria-se um ambiente que os cativa de imediato, por outro lado, a forma de organização do grupo em subgrupos, tendo em conta o tipo de atividade e conhecendo as características do mesmo resultou bastante bem.</p> <p>A aluna começou por apresentar um livro de trava-línguas, explorando algumas, havendo a preocupação de que compreendessem o sentido da palavra “trava-língua”, o que rapidamente aconteceu.</p> <p>A atividade decorreu de forma organizada, sendo as crianças capazes de escutar e falar na sua vez, culminando a mesma no momento em</p>

<p>prejudicaria a atividade.</p> <p>A partir do momento em que a atividade começou, as crianças mostraram interesse. Apresentei o livro e expus a capa do mesmo, falámos sobre o que poderia ser trava-línguas, em que só uma menina sabia o que era. Na minha opinião, as crianças entenderam o que eram trava-línguas, no qual verificaram alguns exemplos após a leitura do livro.</p> <p>Cada criança tentava falar na sua vez, levantando o braço, havendo algumas exceções, mas a maioria fez um esforço para seguir pelas regras. Após a explicação, li o livro que continha alguns trava-línguas e é de referir que durante a leitura estiveram atentos a ouvir os diversos trava línguas.</p> <p>Após a história, fomos para a segunda parte da atividade, que consistia em conseguirem dizer um trava-línguas. Quando viram um cubo colorido, ficaram motivados. O uso de um recurso, que seja didático e lúdico em simultâneo agarra a atenção e o interesse por parte da criança (Parramón Ediciones, 2002). O facto de usar algo mais lúdico, resultou numa desinibição por parte das crianças.</p>	<p>que lhes foi apresentado um cubo, cujas faces continham diferentes trava-línguas.</p> <p>Este material, construído pela aluna, apresentava-se bastante apelativo, com cores alegres e macio, tendo despertado nas crianças curiosidade e motivando-as para o jogo que viria a seguir, questionando: “- É um dado?”.</p> <p>Concordo quando a aluna diz que a utilização do cubo para a verbalização dos trava-línguas, provocou uma maior desinibição nas crianças pois observou-se que isso aconteceu, por exemplo, nos casos da Bruna e da Rita.</p> <p>A atividade decorreu de forma muito animada, respeitando as regras da mesma, que foram explicadas de forma clara pela Cátia.</p> <p>Para concluir, poderei afirmar que a avaliação desta atividade foi muito positiva quer ao nível das estratégias utilizadas, materiais, postura adotada e desenvolvimento da mesma.</p> <p>Parabéns!</p>
--	--

Aluna observada: Cátia Maciel

Narrativa Colaborativa
Jardim de Infância do Centro Social de Nossa Senhora da Ajuda

<p>Queriam participar para poderem lançar o dado e após o lançamento do mesmo, tentavam dizer o trava-línguas. As crianças respeitaram a vez de cada um no jogo e escutavam os amigos.</p> <p>Durante a atividade, acho que tive a postura adequada perante as crianças.</p> <p>Em suma, a atividade teve um resultado positivo pela razão de ter usado determinados factores que ajudaram a atividade a ser concretizada com sucesso. A adesão por parte das crianças também ajudou ao êxito desta atividade.</p>	
--	--

Referências Bibliográficas:

- Parramón Ediciones. (2002). *Manual da educação infantil: recursos e técnicas para a formação no século XXI*. Experiências educativas. Descuberta de si mesmo (Vol. 2). Setúbal: Marina Editores
- Formosinho, J. (Org.). (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.

Anexos Tipo B