



Orientação

## AGRADECIMENTOS

Durante este semestre de contínua aprendizagem e de investimento no trabalho desenvolvido, não posso esquecer o apoio, disponibilidade e generosidade de pessoas que considero terem sido importantes, nesta fase da minha vida académica.

Aproveito, assim, desde já, para agradecer ao supervisor pedagógico, já que, ainda antes da interação com o contexto educativo, o mesmo motivou-me e emocionou-me com as suas palavras, tendo em conta as experiências que poderia vir a vivenciar no mundo da infância. Além do mais, destaco que a reflexão progressiva e constante que o mesmo partilhou comigo, principalmente durante os momentos de observação das minhas práticas, fizeram com que, a cada momento, fosse aglutinando novos conceitos e novas perspetivas que, na minha mente, estão guardados, como se se tratassem de um “glossário de reflexões” que vou guardando para a minha formação profissional e pessoal.

Por último, mas não menos importante, agradeço à minha família e amigos, destacando a minha tia Ana, o meu pai, a minha mãe, a Rosário, a Bárbara, a Joana, a Patrícia, a Helena, o Ricardo e o João que me apoiaram, sempre que possível, pela sua presença, carinho, compreensão e paciência neste processo longo que se tem vindo a constituir como um desafio, enquanto futura educadora de infância.



## RESUMO

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, integrada no Mestrado em Educação Pré – Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

O estágio realizou-se no Jardim de Infância Gaia 13 que abarca crianças desde os 3 aos 6 anos de idade.

A interação com a instituição e com o grupo de crianças e equipa educativa foi feita de modo progressivo, de modo a que as atividades planificadas e o projeto curricular de grupo construído, fossem ao encontro das características do contexto e do grupo de crianças.

Desde o início da prática pedagógica que se construíram planificações semanais, que tinham como pressuposto a identificação das necessidades de desenvolvimento das crianças, bem como os seus interesses, os objetivos, os resultados de aprendizagem e os recursos pedagógicos, integrados no plano de ação.

O trabalho desenvolvido teve por base a metodologia de investigação–ação, através de uma articulação entre a teoria e a prática, com a intenção de proporcionar competências profissionais na mestranda tais como: ser capaz de mobilizar vários saberes científicos e pedagógicos correspondentes à educação pré – escolar; ser capaz de desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas; construir uma atitude reflexiva de carácter indagador.

Todo este processo contribuiu para a idealização de uma identidade profissional, em construção permanente, numa expectativa de aprendizagem ao longo da vida.

**Palavras – chave:** desenvolvimento, aprendizagem, metodologia de investigação–ação, formação



## ABSTRACT

This internship report was prepared as part of the Supervised Teaching Practice Discipline, integrated in the Education in the Pre-School and Education 1st Cycle of Basic Education Master, in Escola Superior de Educação of Instituto Politécnico do Porto.

The stage was held in Jardim de Infância Gaia 13 that includes children from 3 to 6 years old.

The interaction with the institution and with the group of children and educational team proceeded in a progressive way, to the extent that the information gathered, was primarily due to the observation, so that planned activities and curriculum design group built would meet the characteristics of the context and the group of children.

We made weekly plannings integrated in the action plan since the beginning of the pedagogical practice, to help identify the development needs, interests, goals, learning outcomes and learning resources of the children.

This work used the action research methodology, based on a connection between theory and practice, with the intention of providing professional skills in this master's degree, such as: being able to mobilize scientific and pedagogical knowledge related to pre-school, being able to develop different instructional strategies and being able to build a reflexive questioning attitude.

This whole process has contributed to the construction of a professional identity, and to the expectation of lifelong learning.

**Keywords:** development, learning, action research methodology, training



## ÍNDICE

Introdução	1
1. Enquadramento Teórico e Legal	3
2. Caracterização geral do centro de estágio	17
Referências Consultadas	53
5. Anexos	59
Anexos Tipo A – Suporte papel	57
ANEXO A1.1 – Planificação	59
ANEXO A2.1 – Guião de Pré-Observação	65
ANEXO A2.2 – Guião de Pré-Observação	73
ANEXO A3 – Narrativas Colaborativas	85
ANEXO A4 – Registo Fotográfico	102
ANEXOS TIPO B – Suporte digital	108
ANEXO B1 - Planificações Semanais	
ANEXO B2 - Guiões de observação	
ANEXO B3 - Narrativas Colaborativas	
ANEXO B4 - Registo Fotográfico	
ANEXO B5 - Tabela de avaliação	
ANEXO B6 - Outros documentos	
ANEXO B7 - Diário de Formação	



## INTRODUÇÃO

O que relatório que aqui se apresenta foi realizado no âmbito da Unidade Curricular da Prática Pedagógica Supervisionada, com vista a analisar conscientemente o desenvolvimento profissional da estagiária.

Este percurso realizou-se no Jardim de Infância Gaia 13, no concelho de Vila Nova de Gaia, com um grupo de crianças entre os de três e os 6 anos.

O estágio decorreu entre os meses de fevereiro e de junho de 2013, onde a formanda desenvolveu práticas pedagógicas que a seguir serão pormenorizadamente explicadas.

Ao longo destes meses, a prática pedagógica desenvolveu-se competências profissionais para as quais delineamos alguns objetivos, tais como: elaboração de planos ajustáveis às características das crianças e, nesse sentido, saber adequar e atuar em diferentes contextos educativos; fomentar a capacidade de observação reflexiva; posicionar-se de forma crítica e reflexiva em relação à prática pedagógica; procurar e investigar os saberes da prática curricular da educação pré-escolar.

Esta prática pedagógica desenvolveu-se a partir de metodologias investigação – ação (IA), que contribuíram, também, para o desenvolvimento de competências profissionais.

Neste relatório de estágio de qualificação profissional houve sempre a cooperação de outra formanda, o que promoveu um trabalho de colaboração entre estagiárias. Como tal, houve simultaneamente a presença de diários de formação individuais, bem como narrativas de caráter colaborativo, onde, estas últimas, foram realizadas, ainda, com a educadora cooperante.

O presente relatório está dividido em três capítulos, sendo que no primeiro constam as fontes a que a formanda recorreu ao longo deste percurso, ou seja, o enquadramento teórico, documentos estes fornecidos pela Escola Superior de Educação, supervisor pedagógico, bem como através de pesquisas particulares. No segundo capítulo, estão presentes as características gerais da instituição de estágio, tendo por base o meio envolvente e o grupo de crianças com o qual a formanda atuou pedagogicamente. No terceiro e último capítulo, é apresentada a análise reflexiva da prática pedagógica de formação. Esta

análise carece dos respetivos resultados das atividades desenvolvidas com as crianças, bem como, e, essencialmente, uma reflexão das competências profissionais e pessoais da formanda ao longo deste percurso.

Em conclusão ao relatório apresentamos uma reflexão final, onde se faz uma síntese analítica que aponta as potencialidades, as dificuldades e os constrangimentos sentidos ao longo deste percurso pedagógico. Também evidencia aspetos que a formanda terá que melhorar na sua prática, sabendo que os melhorará ao longo da vida profissional.

Mencionamos que, seguem-se, ainda, os anexos, no qual está disponível um exemplar da planificação semanal, dois exemplares das narrativas colaborativas e de guiões de pré – observação, bem como ainda alguns registos fotográficos.

## 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Neste capítulo iremos refletir sobre aqueles que pretendemos que sejam os fundamentos teóricos e legais que irão servir como suporte à ação educativa do educador de infância. Deste modo, será através da necessidade de reflexão acerca das influências das práticas, que convocamos a clarificação destes referentes.

Dado que este referente teórico define o papel específico de desempenho profissional do educador de infância, no anexo nº.1, entendemos oportuno remeter este estudo para o Perfil Específico do Educador de Infância. Neste Decreto - Lei podemos obter as linhas orientadoras da ação deste profissional da educação ao nível da conceção, desenvolvimento e integração do currículo, no que concerne à organização do ambiente educativo, da observação, da planificação, da avaliação, da relação e da ação educativa. Entende-se, portanto, que a ação do educador passa por diferentes etapas que estão integradas e articuladas entre si. Assim, este deve:

no âmbito da observação, da planificação e da avaliação, [...] observar cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem; tem em conta, na planificação, o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras, entre outros (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001: 5573).

de modo a que consiga adequar o processo educativo às características desse mesmo grupo.

A observação permite, assim, uma diferenciação pedagógica e serve de base à planificação, avaliação e intencionalidade educativa. Ao planear, o educador deve realizar uma reflexão que o permita pensar e agir sobre as suas intenções pedagógicas, e sobre as observações que vai realizando, de modo a que seja possível promover “aprendizagens significativas e diversificadas [...] e [...]

planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras” (Idem:26).

Segundo Estrela (1986, citado por Oliveira & Serrazina, 2002), o conceito de observação define-se como o ponto de partida para uma intervenção pedagógica fundamentada, articulada com a praxis, uma vez que potencia um pensamento crítico inerente a uma avaliação contínua em relação às crenças, conhecimentos e hipóteses construídos ao longo da prática, face a um leque de diferentes interpretações.

Neste sentido, consideramos que esta linha de pensamento deve contemplar o delineamento do plano ao qual o educador de infância deverá ser capaz de dar resposta, isto é, ter conhecimento sobre os objetos/critérios sobre o qual irá focar a sua atenção.

Só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o [educador] terá de fazer face em cada momento, [...] [já que] a percepção e interpretação subjectiva do real pelo observador se identificam as variáveis presentes e as interações percebidas, com as quais se analisa objectivamente a situação e se toma consciência crítica de si e dos outros na situação (Estrela, 1986, citado por Dias, 2009: 178).

A observação deve ainda apresentar-se como uma dimensão que permita conhecer o contexto e que promova a construção das estratégias e metodologias potenciadoras às condições de aprendizagem das crianças, perspetivando um processo evolutivo de construção do conhecimento epistemológico do educador. Nesta conformidade, esta estratégia de ação deve recair sobre diversos domínios, entre eles: o espaço físico (recreio / sala de atividades); os recursos didático-pedagógico; o grupo de crianças; a organização do tempo / rotinas; as interações entre os diferentes intervenientes da equipa educativa, entre outros. Deste modo, é relevante conceber e adequar o processo de observação tendo em conta os seguintes critérios:

- a razão que nos leva à estratégia de observação;
- o que e quem observar;
- os modelos de observação no que concerne à atitude do observador, ao processo de observação e ao campo de observação;

- quais os meios e instrumentos que serão mobilizados;
- o modo como irá ser definida uma organização temporal da observação (Trindade, 2007 e Estrela, 1986).

Todos estes critérios facilitam a análise reflexiva acerca da informação recolhida, com o objetivo de agir em conformidade e com a intencionalidade pedagógica desejada.

À característica de observador coaduna-se uma atitude indagadora desde a elaboração do diagnóstico do ambiente educativo, à sua intervenção/resposta e à avaliação de todo este processo educativo, remetendo-nos para uma metodologia de investigação – ação. Este é um conceito que assume um papel preponderante para a mudança das práticas do profissional de educação, apoiado em estratégias potenciadoras de transformação de reflexão individual e colaborativa, pelo seu uso sistemático e intencional orientado para a transformação. Em consonância (Shumsky citado por Silva, 1996), esta metodologia define como principal função do profissional de educação, aprender através da sua experiência que pressupõe a interação com toda a comunidade educativa. É neste sentido que convocamos a importância da colaboração e trabalho em equipa, essenciais para a evolução profissional e social do educador de infância. Deste modo e, na perspetiva de Hargreaves (1998: 279), esta construção profissional coaduna-se com “a colaboração em diálogo e na ação [fornecendo] fontes de feedback e de comparação que instigam os [profissionais de educação] a reflectirem sobre a sua própria prática”. A colaboração revela-se, assim, um processo de grande importância ao longo da formação profissional, uma vez que enriquece a vontade de agir, através de um apoio moral, perspetivando a melhoria da qualidade das aprendizagens através da partilha de diferentes visões e estratégias pedagógicas, estimulando, assim, as oportunidades de aprendizagem profissional (Hargreaves, 1998). Uma destas estratégias pedagógicas poderá ter que ver com a narrativa escrita que, de acordo com Van Manen (1990, citado por Ribeiro & Moreira, 2007:45), esta surge como “prática de reflexão partilhada, [...], visando compreender o significado que cada um atribui à acção do outro, procurando conhecê-lo no modo como pensa e interpreta a experiência vivida”.

Esta escrita reflexiva que pode ser vista como um *continuum* de pensamentos que caminham na construção da procura do sentido das práticas, potenciam a exploração de uma outra estratégia utilizada no processo de formação reflexiva do educador, nomeadamente o “portfólio” reflexivo/ diário de formação, instrumento este que contempla factos que facultam uma panóplia de operações intrínsecas ao processo de aprendizagem (Zabalza, 1994).

Assim, e, segundo Zabalza, na sua obra “Diários de Aula” (1994), bem como Nadal, Alves e Papi (2004), na sua obra “Discutindo sobre Portefólios no Processo de Formação – Entrevista com Idália Sá – Chaves” (2004), encontramos reflexões muito importantes que nos conduzem a uma melhor perceção dos contributos destes instrumentos de trabalho e de análise científica, quer como processos de ensino e aprendizagem das crianças, quer a nível da própria formação de professores.

Segundo (Silva, 1996), as práticas de Investigação-Ação (I-A) acabam por ser influenciadas pelos quadros teóricos preconizados na ação educativa, exercendo uma grande atuação no desenrolar do processo praxeológico e na produção de conhecimentos.

Desta forma, através da identificação de problemas ou situações que visam uma mudança, o educador – investigador deve analisá-los, elaborando um plano de ação com o objetivo de responder às lacunas observadas. Ao agir sobre a transformação das suas práticas, o educador deve refletir e avaliar essa mesma ação, identificando as falhas e os pontos a melhorar, para, dessa forma, iniciar uma nova etapa de investigação – ação (I-A). Compreendemos, desta forma, que a I-A desenvolve-se por diferentes fases, designadamente: o diagnóstico - através da observação; a planificação; a ação; e finalmente, a avaliação (Silva, 1996).

Atendendo a que o centro da aprendizagem profissional da metodologia de investigação-ação se despoleta através de uma atitude e exploração reflexiva que o profissional de educação realiza face às suas práticas (Coutinho, et al., 2009), parece ser significativo patentear o contributo das reflexões que o mesmo, progressivamente, vai realizando. Este é, assim, um conceito que consideramos preponderante durante a prática educativa, devendo o educador ter presente a “reflexão na acção e reflexão sobre a acção” (Shön, citado por Alarcão, 1996:16), bem como o conceito de “reflexão para a acção” (Shulman,

citado por Alarcão, 1996:179), de modo a que seja capaz de estar em permanente adequação e desenvolvimento durante a experiência profissional. Desta forma, “ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (Alarcão, 1996: 175).

Nesta conformidade,

esta intencionalidade exige que o educador reflita sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes. Esta reflexão é anterior à acção no sentido de a adequar às propostas das crianças e de responder a situações imprevistas; realiza-se depois da acção, de forma a tomar consciência do processo realizado e dos seus efeitos (Ministério da Educação, 1997: 93).

Assim sendo, as intenções educativas surgem como linhas orientadoras para a prática pedagógica, tentando ir ao encontro dos processos de ensino e aprendizagem. A planificação surge, assim, não só como reflexo da sua intencionalidade, assim como estratégia em relação ao modo como se processa a aprendizagem com vista ao estabelecimento de prioridades com objetivos direcionados, à luz de uma satisfação das necessidades (Zabalza, 2001).

Na metodologia de I-A, o educador repensa as suas práticas e o contexto educativo onde se insere, questionando-se e recolhendo informação necessária para o desenvolvimento de estratégias e atividades enriquecedoras não só para o seu ato educativo, bem como em relação aos outros atores deste processo, através de uma sistemática reflexão-ação-reflexão (Sanches, 2005, citado por Rosa & Silva, 2010).

Nesta consonância, aquando de uma metodologia de investigação – ação, a recolha de informação estará a par das estratégias de observação, anteriormente referidas, direcionadas em torno do início do projeto, do seu desenvolvimento e dos seus efeitos (Rosa & Silva, 2010).

Assim, compreendemos que a consciencialização de um educador – investigador deverá ter assente numa base de filosofia educativa, tendo em atenção o modo como se será mais desafiador educar o ser humano para que este se integre, com sucesso, na sociedade complexa que o rodeia (Rosa & Silva, 2010).

Por forma a tornar consciente a sua ação, é importante ter em conta os processos e efeitos da mesma. A avaliação em Educação Pré – Escolar atinge uma dimensão formativa,

desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011:1).

Esta estratégia surge assim como um

processo de identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva [...] com o fim de servir de guia para a tomada de decisões para solucionar problemas [...] e promover a compreensão dos fenómenos implicados (Stufflebeam & Shinkfield, 1987, citado por Rosales, 1992:37).

Assim sendo, o educador é o principal organizador de oportunidades e experiências de aprendizagem estimulantes e enriquecedoras para as crianças, assim como de um ambiente potenciador do conhecimento, escutando a criança, observando-a, construindo uma relação afetiva com a mesma respondendo às suas necessidades, orientando os seus interesses e negociando com ela o processo de ensino e aprendizagem.

Como intuito de possibilitar que a Educação Pré – Escolar se torne coerente ao nível do discurso, das linguagens, e no sentido de melhorar a sua qualidade, advêm as Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar (OCEPE), “como um conjunto de princípios pedagógicos para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática” (Ministério da Educação, 1997:13).

Desta forma, este quadro de referência assenta em fundamentos fulcrais à ação pedagógica deste profissional da educação, tais como:

- o desenvolvimento e a aprendizagem como inseparáveis; a compreensão da criança com um sujeito do processo educativo;
  - a construção integrada das diferentes áreas do saber;
  - a aposta numa pedagogia diferenciada
- (Ministério da Educação, 1997).

Este é, ainda, um documento que apoia o educador de infância no sentido de pretender ser um suporte para o trabalho curricular, através da definição das diversas áreas de conteúdo: área de formação pessoal e social; área da expressão e comunicação e área do conhecimento do mundo. As OCEPE revelam ainda a importância atribuída à comunicação de informações sobre a criança com os restantes contextos que atuam na educação da criança, ou seja, a família, bem como a comunidade e restantes componentes da equipa educativa.

De modo a que seja perceptível a compreensão das condições favoráveis para o sucesso escolar patentes nas OCEPE, interessa referir as Metas de Aprendizagem (Ministério da Educação, 2010), como um documento orientador e regulador para a ação educativa, essencial para os educadores de infância, aquando do planeamento dos processos, estratégias e modos de progressão das suas práticas.

Desta forma, na Educação Pré – Escolar, o educador deve promover e desenvolver o currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, assim como das atividades e projetos curriculares desenvolvidos, tendo em vista a construção de aprendizagens integradas.

É perante a observação e avaliação acerca dos comportamentos e evidências de aprendizagem das crianças, que será pertinente ter em conta as diferentes teorias de desenvolvimento e aprendizagem que permitem suportar as diversas opções educativas. A estas teorias destacamos Piaget, Bruner e Vygostky, no qual a aprendizagem se desenvolve através da interação com a cultura e ao contexto social, determinantes para a aquisição do conhecimento (Rosa & Silva, 2010).

Estas teorias associadas ao construtivismo relacionam-se com a principal função da criança, nomeadamente: ser a agente primordial da sua aprendizagem e dos seus progressos, desempenhando um papel ativo nos mesmos, refletindo (Costa, 2007, citado por Rosa & Silva, 2010). Além do mais, esta é ainda uma teoria que se prende com uma flexibilização do currículo, uma vez que tem por base as aprendizagens já adquiridas pelas crianças e o significado atribuído às mesmas, através de uma construção contínua e participada do saber (*Idem*).

No que diz respeito à teoria de Piaget, este defende que os vários momentos de crescimento da criança geram-se por etapas, estruturados em estádios de

desenvolvimento, com características diferentes entre si o que possibilita a compreensão em relação ao modo como atribuímos sentido ao outro e às nossas aprendizagens (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Este autor interpreta o conhecimento da criança como construção das interações com o meio envolvente, na medida em que as experiências estão intimamente ligadas aos sentidos e ao raciocínio. Deste modo, a criança constrói o seu conhecimento em ações contínuas e evolutivas, através de processos de assimilação e acomodação dos novos conhecimentos. Assim, esta perspectiva construtivista define como fulcral a criação de espaços que potenciem a atividade autónoma da criança, bem como a interação com a realidade onde se insere, como também a participação em atividades apoiadas pelo adulto.

Já Vygostky, interpreta que a interação social da aprendizagem decorre através da “zona de desenvolvimento próximo”. Neste sentido, o educador será o mediador pela transformação da ação dos indivíduos, de modo a ajudar as crianças a atingir níveis de desempenho e competências essenciais para a estruturação das suas aprendizagens.

A prática de todos estes processos teóricos poderá ir ao encontro de um trabalho sob a Metodologia de Projeto, potenciando diferentes níveis de aprendizagem, assim como uma atitude indagadora e investigativa por parte das crianças, bem como em relação ao educador de infância. Assim, Vygostsky (1986, citado por Vasconcelos, 1997:36) afirma que “aquilo que a criança pode fazer hoje em cooperação será amanhã capaz de o fazer sozinha”, perspetivando o conhecimento como uma aprendizagem coletiva (Vygostky, 1986, citado por Vasconcelos, 1997). A esta perspetiva coaduna a visão de Rogoff (1990, citado por Vasconcelos, 1997) em relação ao conceito de intersubjetividade, uma vez que este caminha para a partilha dos propósitos e enfoques entre os indivíduos, ou seja, através da convergência das subjetividades educador-criança e criança-criança é que o conhecimento significativo pode emergir. Neste sentido, surge o processo de participação orientada (Rogoff, 1990, citado por Vasconcelos, 1997), como uma conjunção entre as aprendizagens já adquiridas das crianças e a nova informação aprendida, com vista à resolução de problemas.

Esta clarificação de que a aprendizagem deve ocorrer num contexto social é também proposta por Wood, Bruner e Ross (1976, citado por Vasconcelos, 1997) através da designação de “scaffolding” (colocar andaimes) pelo modo

como o adulto intervém e atua sobre as aprendizagens desenvolvidas pelas crianças, intimamente relacionado com as competências adquiridas pelas mesmas, até ao momento, através da motivação.

É neste sentido que, mais uma vez, o papel do educador de infância se revela como preponderante para amparar as tentativas da criança para adquirir competências cada vez mais enriquecedoras para os diferentes níveis de desenvolvimento, promovendo desafios e tarefas estimulantes que a façam progredir nas suas aprendizagens (Vygostky, 1956, citado por Rogoff e Wertsch, 1984, citado por Vasconcelos, 1997). Assim, o desenvolvimento da criança vai depender dos desafios que a façam progredir no seu desenvolvimento, estreitamente relacionado com a qualidade das interações sociais existentes. Deste modo, parece importante atentar sobre a aprendizagem cooperativa no Jardim de Infância “em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras” (Ministério da Educação, 1997:36). Porém, esta aprendizagem deve ser merecedora de uma auto – reflexão sobre as suas vivências e experiências ativas, de modo a que a criança seja capaz de interpretar e compreender as repercussões dessas mesmas experiências. Deste modo, talvez seja importante relembrar a Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989), nomeadamente, no artigo 12º, na medida em que “a criança tem o direito de [...] exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração”. Nesta conformidade, é importante que a ação educativa seja orientada através das evidências acerca das necessidades de desenvolvimento e interesses manifestados pelas crianças.

Por outro lado, importa também ter presente a Lei – Quadro da Educação Pré – Escolar (Lei nº5/97 de 10 de fevereiro) que define como princípios pedagógicos gerais: a promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança; a inserção desta em diversos grupos sociais; a contribuição para uma igualdade e equidade de oportunidades; a estimulação do desenvolvimento global da criança através de aprendizagens significativas e diferenciadas; o desenvolvimento da expressão e comunicação; o despertar para a curiosidade e pensamento crítico; a promoção do bem – estar e da segurança, assim como estabelecimento de relações de colaboração mútua com a comunidade e com a família (Lei – Quadro da Educação Pré – Escolar, 1997, cap. IV – art. 10º).

É ainda de ressaltar a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86) de 14 de outubro, pelo facto de a mesma ter patente, na Educação Pré – Escolar, a contribuição da estabilidade e segurança afetivas das crianças sendo, por isso, pertinente ter em conta as sub-escalas que integram três âmbitos da ação do educador: a sub-escala da sensibilidade, onde se pretende dar resposta às necessidades básicas da criança; a sub-escala da autonomia, onde é pedido ao adulto que proporcione à criança liberdade e autonomia ao nível das suas experiências, escolhas e manifestações, e a sub-escala da estimulação, onde se desafia e estimula as crianças no desenvolvimento das atividades pedagógicas, alargando-lhes a ação e fomentando-lhes a concentração e a comunicação (Laevers, 1991, citado por Oliveira – Formosinho 2000).

Incrementar níveis elevados de implicação e de bem - estar nas crianças configura-se, assim, como finalidade do trabalho em educação de infância, enquanto via para aceder ao máximo Desenvolvimento Pessoal e Social das crianças (Portugal & Leavers, 2010: 14).

É através de toda esta ação indagadora que o profissional de educação vai desenvolvendo, ao longo da sua prática, que o mesmo poderá refletir sobre aquelas que pretendem ser as diferentes abordagens metodológicas para a Educação Pré – Escolar. Neste sentido, refletir sobre uma dada abordagem curricular, tem em conta, assim, o conceito de filosofia educativa anteriormente mencionado, uma vez que visa integrar as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, o modo como se processam as aprendizagens e a prática do educador, que poderão trazer maiores potencialidades pedagógicas num determinado contexto educativo.

Estes modelos apresentam-se como uma sustentação para a práxis pedagógica, através de várias dimensões, entre elas; o tempo, o espaço, os materiais, a documentação, a planificação, a avaliação, os projetos, o desenvolvimento das atividades, bem como a gestão do grupo (Oliveira – Formosinho, 2007). Nesta consonância, destacamos o modelo curricular High Scope; o Movimento da Escola Moderna – MEM; o modelo Reggio Emília e ainda a Pedagogia – em – Participação.

Constatamos que todas estas abordagens pedagógicas abarcam potencialidades e características próprias, desenvolvendo-se em torno da criança, contudo, existem critérios que as distinguem.

Na perspetiva de Biber, 1984; Schibert, 1986; Spodek, 1973 (citado por Spodek e Brown, 2002:194) os modelos curriculares assentam em

teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, [...] sobre a melhor maneira de organizar os recursos e as oportunidades de aprendizagem para as crianças, e em pareceres avalizados sobre o que é mais importante e necessário as crianças saberem.

Destacamos o modelo curricular High Scope pelo facto de este apoiar-se nos trabalhos de desenvolvimento cognitivista de Piaget (1969, 1970), assim como na filosofia assente na educação progressiva, preconizada por Dewey (1963/1938,1933) (citado por Hohman e Weikart, 2009). Nesta concordância, este modelo atribui especial destaque à aprendizagem pela ação, através do conhecimento construído em contacto com a realidade circundante da criança.

Neste sentido, o educador de infância tem como principal função oferecer experiências de aprendizagem enriquecedoras às crianças, ajudando-as a refletir sobre as mesmas, através de questões que estimulem o seu pensamento (Spodek e Brown, 2002). É ainda de referir que estas aprendizagens enriquecedoras devem ser desenvolvidas através de uma organização criteriosa sobre o espaço físico, definido em diferentes áreas de atividades. Cada uma dessas áreas deverá estar apetrechada de materiais variados, estruturados e não estruturados, com o intuito de possibilitar à criança um maior número de oportunidades de manipulação e experimentação de modo autónomo, quantas mais forem possíveis.

Importa ainda referir o processo de planear – fazer – rever presente nesta abordagem curricular, já que esta se define como a “peça central da abordagem de aprendizagem pela acção da High Scope” (Hohmann & Weikart, 2009: 247).

Ao planear, as crianças são as principais intervenientes do seu processo de construção de aprendizagens, uma vez que estas decidem o que querem fazer consoante os interesses manifestados. No tempo de fazer, as crianças consubstanciam as suas intenções em diferentes ambientes sociais. Por outro

lado, no tempo de revisão, estas refletem sobre trabalho desenvolvido, bem como as suas ações e experiências, o que possibilita a partilha entre o grande grupo, promovendo, sempre que possível, a resolução de problemas. É neste sentido que surge a Pedagogia – em – Participação, na medida em que facilita o envolvimento das crianças na coconstrução das suas aprendizagens “individualmente, em pares, em pequenos grupos, em grande grupo” (Oliveira – Formosinho e Formosinho, 2011:32).

É ainda de ressaltar que, na perspetiva de uma aprendizagem ativa, os adultos devem planear uma rotina diária que apoie esta aprendizagem, permitindo que as crianças sejam capazes de prever os acontecimentos, oferecendo-lhes controlo sobre as suas ações (Maia, 2008). Destacamos ainda, o papel do educador pelo facto de este proceder ao registo das informações recolhidas, através da observação, na anotação de dados e da interação com as crianças. “Antes de as crianças chegarem, depois de saírem ou durante a sesta, os adultos reúnem, partilham as observações e análises feitas e planeiam o dia seguinte” (Maia, 2008: 35). Assim, neste modelo curricular, a avaliação surge no sentido da cooperação em equipa, de modo a construir e apoiar o trabalho desenvolvido em relação às motivações e competências das crianças.

No que diz respeito à Pedagogia – em – Participação, anteriormente referido, gostaríamos de direcionar, agora, a nossa atenção para o Movimento de Escola Moderna (MEM). Este é um modelo curricular que inicialmente seguia as linhas orientadoras de Freinet, assente no ensaio e no erro, caminhando para uma perspetiva de desenvolvimento das aprendizagens, com base nas interações sociais, tendo em conta as perspetivas de Vygostky e Bruner, já referidas. Este é um modelo que tem como princípios pedagógicos a instituição educativa como um “espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 1996:141). Tendo como alicerce esta perspetiva de solidariedade democrática, os grupos de crianças dos Jardins de Infância que se baseiam neste modelo curricular, são constituídos, geralmente por idades heterogénea, em consonância com a heterogeneidade geracional e cultural, com vista à promoção da entreaajuda e cooperação entre todos.

No que diz respeito à sala de atividades, é regular a exposição dos trabalhos desenvolvidos pelas crianças, os mapas de registo que orientam a planificação,

a gestão e avaliação da atividade pedagógica, entre eles: o plano de atividades; a lista semanal de projetos; o quadro semanal de distribuição de tarefas; o mapa de presenças e os diários de grupo.

Tendo em conta os propósitos definidos pelo MEM, no que diz respeito à elaboração de projetos, atribuímos especial destaque a este instrumento de aprendizagem, uma vez que os mesmos surgem no sentido de dar resposta a uma questão - problema ou às curiosidades manifestados pelas crianças. Neste sentido, ressalvamos a “Metodologia de Trabalho de Projeto” como inserida, mais uma vez, numa perspetiva construtivista. Na visão de Katz (1994:1, citado por Maia, 2008) “um projecto é uma investigação aprofundada de um tópico sobre o qual se quer aprender mais”. Nessa conformidade, esta estratégia revela-se pertinente pelo facto de as crianças poderem se envolver com motivação em atividades que potenciem, progressivamente, a construção de novas aprendizagens e que transformem estas oportunidades de aprendizagem em descobertas, quer no que se refere a si próprios quer no que se refere aos outros. É ainda de ressalvar, a conceção de (Vasconcelos, 1998:153) quando afirma que “neste modelo, além de as crianças desenvolverem a autonomia e a capacidade de decisão, adquirem ainda hábitos de pensamento e de atitudes [...] aprendendo a gostar de aprender”.

Por fim, torna-se importante evidenciar que, de modo a que haja um processo contínuo de todas as experiências de aprendizagens que esta abordagem de projeto potencia, é necessário que o educador de infância tenha em conta as diferentes fases patentes nesta metodologia, destacando-se: a definição do problema; a planificação; a execução; a avaliação e a divulgação.

Em última estância explanamos a perspetiva pedagógica de Reggio Emília caracterizada pela focagem atribuída ao trabalho educacional em todas as formas de expressão simbólica (as “cem linguagens”), bem como pelo envolvimento das famílias e da comunidade educativa no processo de ensino e aprendizagem (Lino, 1996).

Importa ainda referir que este currículo se define como não centrado na criança nem dirigido pelo professor, mas originado na criança e enquadrado pelo professor, designado por “currículo negociado” (Edwards, Gandini e Forman, 1993, citado por Maia, 2008), caracterizado por não definir metas específicas para as atividades que desenvolvidas.

Também nesta abordagem a aprendizagem cooperativa é valorizada e o espaço é entendido como se fosse um terceiro educador, na medida em que

todos os espaços e materiais são cuidadosamente planeados e organizados para criar um ambiente agradável e familiar, onde as crianças, os [educadores] e os pais se sintam [...] em casa (Lino, 2007: 104).

Esta última conceção parece ir ao encontro da Lei – Quadro da Educação Pré – Escolar, pelo facto deste nível de educação ao qual nos debruçamos, se apresentar como complemento da ação educativa da família, com qual deve estabelecer uma ligação estreita, favorecendo o desenvolvimento e a formação equilibrada da criança.

Por último, importa referir algo que distingue este modelo curricular de todos os outros anteriormente citados, nomeadamente a existência do *atelier*, destinado ao desenvolvimento das artes gráficas e visuais, com apoio de um professor especializado. Esta é a principal aposta deste modelo, pelo facto de a mesma potenciar o desenvolvimento de diversos tipos de representação da linguagem o que promove, conseqüentemente, aprendizagens mais desafiantes e estimulantes para a construção das individualidades das crianças (Lino, 1996).

Como conclusão desta reflexão, afirmamos que, e, no que diz respeito à antecipação do próximo capítulo, todos estes referentes teóricos e legais que regem a atividade do educador de infância, devem estar articulados nos saberes da prática, de modo a que e, tendo em conta a especificidade de cada contexto educativo, seja possível que o educador de infância construa as suas próprias conceções, valores e reflexões acerca do contexto de Educação Pré – Escolar.

## **2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DO CENTRO DE ESTÁGIO**

O desenvolvimento humano ocorre através do processo dinâmico de interações sociais. Segundo o Ministério da Educação

o meio social envolvente – localidade ou localidades de onde provêm as crianças que frequentam [...], a própria inserção geográfica deste estabelecimento - tem também influência, embora indirecta, na educação das crianças (Ministério da Educação, 1997:33).

Deste modo, importa debruçarmos a nossa atenção sobre a caracterização do contexto onde se insere a instituição de estágio.

As características culturais do meio ambiente traduzem-se em necessidades para a instituição escolar, na medida em que “sente a cultura do meio como algo próprio, como património comum da comunidade educativa e a sua relação com essa cultura converte-se num compromisso de salvaguarda e desenvolvimento” (Zabalza, 2001:73). É, portanto, a partir do conjunto de informações recolhidas e de significados atribuídos aos mesmos que nos parece necessário evidenciar um sentido crítico que desponte no sentido de caminhar para uma intencionalidade educativa.

No que diz respeito a este centro de estágio, o Jardim de Infância Gaia 13, localiza-se na Rua de Viterbo de Campos inserindo-se no concelho de Vila Nova de Gaia, pertencente à zona ribeirinha da freguesia de Santa Marinha. Esta região é considerada, historicamente, uma das mais antigas e a segunda mais populosa do concelho, com cerca de 6,7 km<sup>2</sup> (Junta de Freguesia de Santa Marinha, 2012). Situada a sul do rio Douro, estendendo-se pela margem esquerda do rio, desde a ponte D. Maria Pia até à Afurada, encontrando-se pela fronteira limite às freguesias de Canidelo, Mafamude, Oliveira do Douro, Vilar do Paraíso e Afurada.

Segundo dados recolhidos dos Censos 2011 e do Instituto Nacional de Estatística do mesmo ano, no que se refere ao número de habitantes residentes, esta freguesia abarca cerca de 30 146 de habitantes.

Em relação ao setor económico, predominam os armazéns de Vinho do Porto, o comércio e os serviços. No que respeita ao património cultural, existem diversas instituições, destacando-se o Mosteiro da Serra do Pilar, o Convento Corpus Christi, a Igreja Matriz de Santa Marinha, as Capelas do Senhor D'Além e do Bom Jesus, as Igrejas de Coimbrões e do Candal, a Casa e Quinta de Campo Belo e a Casa Barbot.

Destacam-se, ainda, outras instituições que poderão contribuir para o conhecimento do mundo do grupo de crianças desta instituição, entre eles o Grupo Etnográfico dos Mareantes do Rio Douro, o Centro de Saúde Barão do Corvo, a Cruz Vermelha Portuguesa - Polo de Gaia, a EB1/JI do Marco, a Ponte D. Luís, o *Atelier* do escultor Soares dos Reis e ainda as Caves do Vinho do Porto, uma delas situada a poucos metros do Jardim de Infância.

No que se refere à história da instituição, pelo facto de o par pedagógico não ter conseguido aceder aos documentos orientadores que a regem, de modo a recolher esta informação particular, o mesmo obteve alguns dados, através do recurso à oralidade, através de um depoimento de uma antiga aluna desta instituição, e residente desta freguesia, que, atualmente, apresenta os 81 anos de idade.

Assim sendo, foi possível compreender que antes da instauração de um regime democrático, existiu um regime ditatorial, uma vez que se encontrava na sala um retrato do antigo presidente do Conselho de Ministros António de Oliveira Salazar. O mesmo se pode concluir pelo uniforme usado alusivo à Mocidade Portuguesa.

Neste período, esta instituição era denominada por Viterbo de Campos, destinada apenas aos indivíduos do sexo masculino e abrangendo a presente valência de 1º ciclo, somente com o 1º, 2º e 3º anos de escolaridade.

No que diz respeito à sua estrutura arquitetónica, observável nos dias de hoje, para além desta instituição ser utilizada para fins escolares, esta servia também como residência do professor institucional e sua família. Desta forma, no 1º andar deste edifício encontrava-se a sala de aula para os alunos do sexo masculino, e, no 2º andar, a zona habitacional. Assim, esta instituição apenas abrangia os alunos e alunas, durante a hora das refeições.

Ainda em termos arquitetónicos, o espaço exterior tinha dimensões mais reduzidas do que as que atualmente existem, pelo facto desta instituição ter mais do que a função escolar, tal como foi referido anteriormente. Por outro

lado, quando chovia, existia uma porta lateral à instituição que servia para a entrada da mesma, com acesso ao espaço exterior, bem como na sua fachada existiam duas portas que se direcionavam para entradas diferentes (Teles, 2013).

No que diz respeito à valência de Jardim de Infância, a mesma apenas existe desde 1999, na qual se mantém, ainda hoje, a mesma assistente técnica, e pela qual passaram, até, ao momento, cerca de nove (9) educadoras de infância (Entrevista oral de Cândida Borges, 2013).

Atualmente, esta é uma instituição de cariz público sendo o seu horário de funcionamento das 8h30 às 17h30.

No presente ano letivo, esta instituição apenas abarca a valência de Educação Pré – Escolar, existindo somente uma sala de Jardim de Infância. Porém, pelo facto de já não permanecer a valência de 1.º Ciclo, uma das salas é aproveitada para os momentos de expressão motora, na hora de descanso, bem como para o tempo de prolongamento.

No que se refere à equipa educativa, esta é constituída por:

- uma (1) Educadora de Infância, ocupando, simultaneamente, a função de coordenadora institucional;
- uma (1) Assistente Técnica; uma (1) Auxiliar de Ação Educativa pelo Plano Ocupacional de Emprego (POC);
- uma (1) Animadora Sócio Cultural através do (POC);
- duas (2) Estagiárias do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Porto;
- duas (2) Estagiárias do 11.º ano do curso de Animação Sócio Cultural do Ensino Secundário da Escola de António Sérgio de Vila Nova de Gaia;
- uma cozinheira contratada pela empresa Gertal;

Antes de se proceder à caracterização psicológica do grupo de crianças, passamos a realizar uma contextualização no que se refere ao contexto sócio – político em que se insere esta instituição.

Pelo facto de esta instituição de se inserir num Agrupamento, mais concretamente, no Agrupamento de Escolas de António Sérgio, compreendemos que o Projeto Educativo projetado, define a identidade de cada estabelecimento, de carácter geral, elaborado a longo prazo com

características que são de cariz flexível e que, o Projeto Curricular de Grupo é estruturado de um modo mais específico e articulado, tendo por base as características e interesses do grupo de crianças em questão, bem como tendo em conta os princípios definidos no Projeto Educativo.

Segundo a Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, o Projeto Curricular de Grupo “define as estratégias de concretização 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”.

Todavia, é necessário referir que este Jardim de Infância, pertencente no passado ano letivo ao Agrupamento de Escolas de Santa Marinha, neste ano letivo, está inserido num Mega Agrupamento, designadamente, tal como já foi referido. Esta transição tem gerado, ainda, alguma retardação na elaboração da documentação burocrática. Deste modo, é de referir, que, atualmente, não se encontra em vigor o Projeto Educativo, e, simultaneamente, aquando da interação com esta instituição, constatámos que não existia também o Projeto Curricular de Grupo (adaptado do Projeto Curricular de Grupo – Unidade Curricular de Projeto Curricular Integrado, 2013). Nesta conformidade, é de extrema relevância referir que as estratégias e objetivos elencados nesse mesmo projeto, bem como o restante trabalho desenvolvido foram, maioritariamente definidos pela responsabilidade da diade pedagógica.

Relativamente à ação pedagógica preconizada nesta instituição, é de mencionar que, através da observação das ações desenvolvidas pela educadora cooperante, bem como das atividades desenvolvidas pelo par pedagógico, o modelo curricular de High/Scope, o Movimento Escola Moderna e ainda alguns fundamentos presentes na Metodologia de Trabalho de Projeto. Através desta metodologia as crianças envolvem-se em assuntos do seu interesse, integrando, também, a família neste processo de aprendizagem e curiosidade pelo saber.

Ainda, no que concerne à atividade educativa, é através do projeto curricular de grupo, denominado por “Eu e o mundo que me rodeia”, que a equipa educativa decreta os objetivos, valores e estratégias que estarão na base desta instituição. Este define-se, assim, como um documento único que tem como alicerce as Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar, assim como a Lei - Quadro para a Educação Pré – Escolar. Neste sentido as

prioridades e os objetivos definidos pelo Projeto Curricular de Grupo, elaborado pela díade, fazem convergir as várias áreas de conteúdo, sendo os principais: a promoção de uma aprendizagem ativa tendo em conta o “saber – fazer”, caminhando para uma autonomia das aprendizagens; a estimulação de atitudes e valores tem em conta as relações sociais democráticas, através do respeito pelo outro; a valorização da autoestima; a participação das famílias no processo educativo; a promoção de hábitos de higiene; o respeito pelas regras, a promoção do diálogo em grande e pequenos grupos, no sentido da atitude do saber escuta; o respeito pelas diferentes culturas e modos de expressão e comunicação.

Nesta perspetiva, é através destes valores que se pretende apoiar e valorizar as ações das crianças no sentido de desenvolverem diferentes formas de expressão e comunicação, não só com o sentido de conhecer-se melhor a si mesmo e aos outros, bem como, com o objetivo de privilegiar os seus maiores interesses, dado que se acredita que estes servem como ponto de partida para dar resposta às necessidades evidenciadas. Ao mesmo tempo, estes poderão constituir-se ferramentas essenciais para a transformação das oportunidades promovidas, como também para a construção de novas aprendizagens. Neste sentido, de modo a que se tenham presentes os valores anteriormente definidos, assim, como outros, que dada a caracterização psicológica do grupo, poderão surgir, a educadora de infância rege-se pelo Decreto – Lei nº. 241/2001 de 30 de agosto, através de uma perspetiva sócio construtivista e do fomento de uma aprendizagem ativa centrada, essencialmente, na criança.

No que refere à caracterização psicológica deste grupo, este é constituído por 16 crianças, inscritas na instituição, apesar de, na realidade, apenas frequentarem 14 entre os 3 e os 6 anos de idade. Assim, destas 14 crianças, oito (8) pertencem ao sexo masculino e nove (9) ao sexo feminino.

É de extrema importância referir que, e, tendo em conta a heterogeneidade de idades, a maior parte destas crianças está a frequentar pela primeira vez, no presente ano letivo, o Jardim de Infância. Nesta conformidade, e, uma vez que duas delas, apenas entraram nesta instituição entre os meses de fevereiro e março de 2013, essa situação é um fator preponderante na dinâmica de grupo observada, assim como na intencionalidade educativa das atividades realizadas até ao momento. Ainda assim, é importante mencionar que existe um grande absentismo, por parte das crianças, ao Jardim de Infância,

relacionando-se estreitamente com a caracterização sociológica, uma vez que a maior parte das famílias, no que se refere à situação económica, encontra-se desempregada. Esta situação, mais uma vez, vem influenciar não só a dinâmica do grupo, bem como o desenvolvimento cognitivo, pessoal e afetivo de cada criança (adaptado do Projeto Curricular de Grupo – Unidade Curricular de Projeto Curricular Integrado, 2013).

O grupo de crianças desta sala, em geral, define-se como autónomo no que diz respeito à escolha de atividades e de projetos (principalmente as crianças entre os 4 e os 6 anos de idade), porém, no âmbito das iniciativas próprias, as crianças de 3 anos e algumas de 4 anos de idade, revelam mais dificuldade em partilhar as suas opiniões e sentimentos, apenas fazendo-o quando solicitadas. Neste sentido, é ao nível da área de Formação Pessoal e Social que provém as maiores dificuldades, nomeadamente em relação ao respeito pelos diferentes níveis de desenvolvimento das crianças, e, sobretudo, na vivência de regras democráticas, bem como no trabalho colaborativo.

É notória a curiosidade que estas crianças manifestam em relação ao mundo que os rodeia e sobretudo, no que diz respeito ao domínio das expressões, nomeadamente: a motora, a plástica e a musical, uma vez que são constantes as questões e observações realizadas, assim como o gosto por aprender.

No que diz respeito à sala de atividades, este é um dos espaços mais frequentados e utilizados pelas crianças. É neste espaço onde são refletidos “os princípios educativos dos adultos responsáveis por essa sala de actividades” (Hohmann, Banet e Weikart, 1995:51), assim como são também projetados os interesses das crianças. Esta parece ser uma sala possuidora de uma arquitetura irregular (tendo por base aquilo que defendem Hohmann e Weikart, [2009] na dimensão de um espaço como centro de aprendizagem ativa), dado que as dimensões da mesma limitam a reorganização do espaço e o enriquecimento da mesma, assim como, por vezes, apresenta algumas limitações em termos de mobilidade e de atividades realizadas em grande grupo. Importa ainda referir que esta sala se encontra organizada por oito áreas de interesse, tais como: área da manta; área do computador; área dos jogos; área da leitura; área da expressão plástica; área da garagem; área das mesas; área da casa/faz de conta. Assim, esta divisão do espaço promove o

aumento das “capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças” (Hohmann e Weikart, 2009:165).

Por último, é relevante atentarmos sobre a dimensão temporal, sendo que a rotina diária deverá estabelecer-se por forma a contemplar um leque diverso de interações e experiências de aprendizagem, o que nem sempre é visível, tal como será explanado no capítulo 3. Neste sentido, a rotina é organizada do seguinte modo:

atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas de interesse da sala de atividades; acolhimento que consiste contempla uma das “Canções dos Bons Dias” existentes e no registo do responsável pela distribuição dos pertences das crianças, no momento do lanche da manhã, bem como no registo do tempo; lanche da manhã; registo das presenças e do estado do tempo; tempo de recreio no espaço exterior da instituição; higiene pessoal; almoço; atividades de jogo espontâneo no espaço exterior da instituição; atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas de interesse da sala de atividades; atividades orientadas. Ao longo do dia, privilegiam-se, ainda, atividades em grande grupo, em pequenos grupos e/ou individuais.



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

Neste capítulo propomo-nos realizar uma análise de cariz reflexivo acerca de todo o processo de formação durante o período de estágio. Assim, entendemos ser meritória a realização de uma descrição e apreciação sobre as atividades desenvolvidas com as crianças e os seus resultados, bem como a sugestão das propostas de transformação num futuro momento interventivo. Pretendemos, ainda, proceder a uma análise do desenvolvimento profissional da estagiária, de forma crítica durante todo este percurso de formação, indo ao encontro do que defende Alarcão (1996:174): “reflectir para agir autonomamente”.

Acreditamos que este desenvolvimento profissional se sucedeu em diferentes momentos, sendo que o mesmo foi revelando evidências significativas para a formanda, como se a cada instância e, portanto, em cada período de reflexão, mais necessário seria afunilar a visão observadora sobre o processo, convocada, a maior parte das vezes, pelo par pedagógico e supervisor institucional.

Neste sentido, pensamos ter-se denotado, por parte da estagiária, um envolvimento maior e significativo no que concerne às diferentes dimensões da ação do educador de infância, pelo que consideramos que tal atitude se despoletou desde os “feedbacks” pertencentes à primeira planificação semanal (cf. Anexo A1.1), ao primeiro guião de observação (cf. Anexo A2.1), pelo facto de não confluírem articulações devidamente fundamentadas entre aquilo a que a que nos propusemos e os objetivos subjacentes; das reuniões reflexivas após as atividades elencadas nos guiões de observação e, principalmente, após a reunião de avaliação intercalar. Ressalvamos este momento como preponderante à transformação da ação da estagiária enquanto processo de formação profissional, surgindo como uma espécie de “motor de arranque” para um pensamento mais concentrado nas suas ações principalmente pela

aglutinação das diferentes visões partilhadas pela educadora cooperante, supervisor institucional e par pedagógico, uma vez que compreendemos que é com os outros que, passamos a conhecer, principalmente, as repercussões do nosso próprio trabalho. É nesta conformidade que destacamos

a comunicação e o trabalho colaborativo num contexto de partilha e apoio [...] são vertentes fundamentais para os estagiários poderem observar, agir e reflectir, consubstanciando-se como uma ajuda para que possam ir construindo teoria, a partir da prática. (Oliveira-Formosinho, 2002, citado por Matias e Vasconcelos, 2010: 21)

O conceito de processo, resultante do desenvolvimento profissional, anteriormente mencionado, parece estar enquadrado ao longo do período em que as atividades foram desenvolvidas. Esse conceito foi resultante de uma reflexão contínua sobre o contexto em questão, fator que consideramos essencial na ação pedagógica do educador de infância, e, neste caso concreto, da estagiária, evidências estas, mais uma vez presentes no capítulo anterior. Deste modo, convocando o enunciado nesse capítulo, de modo a facilitar a compreensão do leitor, e com o intuito de articular o que será posteriormente exposto, destacamos alguns dados também importantes quanto à percepção das intencionalidades pedagógicas tomadas. As mesmas foram pensadas tendo em conta a ausência do Projeto Educativo e Projeto Curricular de Grupo, no presente ano letivo, bem como pela ausência de planificações semanais, mensais e anuais, por parte da educadora cooperante, como ferramentas que sustentam a prática educativa.

Uma vez que, e, tal como foi referido, a capacidade reflexiva da estagiária foi sendo aprofundada, dada a atitude indagadora que se despoletou, muito pelas atividades desenvolvidas ao longo do período de estágio, dado que as mesmas também contribuíram para um conhecimento mais pormenorizado das conceções, necessidades, capacidades e expectativas das crianças. Desta forma parece ser pertinente proceder a uma descrição das atividades que poderão ter contribuído para a atribuição de significados não só para a estagiária, assim como para as crianças.

Primeiramente, e, com o objetivo de situar o leitor nas opções pedagógicas tomadas, será importante advertir sobre outras situações observadas pela

díade aquando do contacto com a instituição e que sobressaíram como evidências para a realização da primeira atividade desenvolvida que irá ser explanada.

Desde o início das primeiras semanas que fomos adotando diferentes perspectivas de observação, de carácter participante, intencional, sistematizada, naturalista, contínua e direta. Por outras palavras, agimos sobre um propósito educativo através de um contacto direto na vida deste grupo de crianças, recorrendo a anotações com informações importantes para a nossa ação (Estrela, 1984, citado por Trindade, 2007).

Deste modo, e, em articulação com a educadora cooperante, a díade considerou ser urgente “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração”, como constam nas Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar (Ministério da Educação, 1997:22). Tal evidência decorreu da caracterização sociológica do grupo, especialmente pelo facto de existir um grande absentismo por parte das crianças em frequentar o Jardim de Infância, muito pelo motivo de a maior parte dos encarregados de educação se encontrarem desempregados. É de citar que, embora estas mesmas conclusões partissem de um inquérito realizado aos encarregados de educação (cf. Anexo B6.2), uma vez que nem todas as fichas individuais das crianças se encontravam disponíveis na instituição, outras elações resultaram de uma conversa informal com a educadora cooperante. Por todas as evidências anteriormente relatadas, consideramos que seria relevante ponderar uma hipótese sustentada sobre o modo como poderia ser solucionada esta constatação.

Aproveitando o espaço do corredor de entrada do Jardim de Infância, utilizado pelas famílias e pelos restantes agentes da equipa educativa, o par pedagógico considerou que seria pertinente a construção de “envelopes”, na parede, que servissem para a troca de correspondência entre Jardim de Infância e família (cf. Anexo A4 – figura 1). Pelo facto de

nem sempre os espaços projectados e construídos contemplarem [atividades integradoras] e, se contemplam, nem sempre são adequados, nem sempre são vivenciados (Leite e Malpique, 1986:64),

foi com essa intencionalidade que se refletiu que esse mesmo espaço poderia surgir

num contexto de aprendizagem activa [das] crianças, [na medida em que, as mesmas] necessitam de espaços que sejam planeados e equipados de forma a que essa aprendizagem seja efectuada (Hohmann e Weikart, 2009:161).

Ainda assim, estas constatações surgiram das observações efetuadas através da prática da educadora cooperante em relação à utilização de alguns materiais pedagógicos, na área da expressão plástica, disponíveis na sala de atividades.

Aquando do acompanhamento e integração das atividades de jogo espontâneo e de expressão plástica, que foram sendo dinamizadas, neste contexto, pela iniciativa da educadora cooperante, constatou-se que, no que se refere às atividades de pintura, se usavam frequentemente os mesmos materiais, tais como pincéis, com a mesmas espessuras e tamanhos, marcadores de feltro e lápis de cera, em detrimento de outros materiais disponíveis, bem como de técnicas de expressão plástica que os mesmos poderão oferecer, tendo em conta a presença de lápis de cor, pequenas esponjas, revistas, escovas dos dentes, rolos com diferentes figuras em esponja.

Face às situações descritas em relação aos recursos existentes na sala de atividades, bem como face à constatação de dever coexistir uma maior envolvência das famílias nas atividades desenvolvidas no Jardim de Infância, em díade, refletiu-se que, estas duas necessidades, articuladas com o interesse das crianças pelo domínio das expressões, seriam o ponto aglutinador para a atividade planeada.

Foi com a realização desta atividade que nos pareceu, também, se ter demarcado a presença da díade nesta instituição, não só pelo reaproveitamento do espaço, mas, principalmente, pela intencionalidade pedagógica relacionada com a área de formação pessoal e social, através da promoção de atitudes democráticas, tendo como referência as abordagens patentes no Movimento de Escola Moderna (MEM). Assim, as crianças em grande grupo, sentadas na área da manta tiveram oportunidade de chegar a consensos e decidir deliberadamente em relação às cores das cartolinas

disponíveis para a construção dos seus “envelopes”; aos materiais a utilizar; às diferentes técnicas de expressão plástica presentes no conhecimento das crianças; assim como em relação às cores dos materiais disponíveis. Perante este raciocínio convocamos (Abreu, Sequeira e Escoval, (1990:81), quando estas autoras defendem que é importante “processar-se toda a acção educativa numa pedagogia de expressão livre, em que os factores emotivos e afectivos sejam elementos activadores do desenvolvimento”

Foi nesta linha de pensamento que defendemos que a atividade promovida potenciou diferentes experiências de aprendizagens, tendo esta sido enriquecedora para o conhecimento da díade em relação aos interesses das crianças; às suas necessidades; às competências já adquiridas, não só ao nível da expressão plástica, como em relação à área de conhecimento do mundo e de formação pessoal e social, bem como aquelas que ainda necessitavam de ser trabalhadas.

Tendo em conta que, e, tal como parece fazer parte da experiência da interação com os diferentes contextos educativos, a assimilação de diferentes aprendizagens, pensamos que se torna de extrema relevância relatar uma atividade desenvolvida pela díade na terceira semana de estágio, pois esta surgiu como um “insight”, isto é, como apelo à consciência das ações tomadas que, na verdade, parece convidar a uma observação consciente dos factos de modo a agir racionalmente sobre os mesmos.

A presente atividade pedagógica, alusiva às comemorações do “Dia do Pai”, prendeu-se com a leitura do livro “Pai Querido Pai” de Luísa Ducla Soares (2003) (cf. Anexo B1 – 3ª PS 11 03 A 15 03 2013 de JB e MIB), com auxílio de um projetor (cf. Anexo A4 – figura 18). Esta opção educativa tinha como objetivos a promoção da diversidade e contacto com outros recursos, neste caso, no âmbito das tecnologias de informação e comunicação, bem como na preocupação de reaproveitar alguns dos espaços existentes na instituição, neste caso uma sala presente no segundo piso, também utilizada pelas crianças em outros momentos das suas rotinas, tal como foi mencionado no capítulo anterior.

O momento de leitura proporcionado pela expressividade do par pedagógico, despoletou a curiosidade das crianças, pelo facto deste tipo de atividades, até ao momento, não terem sido desenvolvidas pela educadora cooperante. Porém, quando, seguidamente, se procedeu a um diálogo, em

grande grupo, com as crianças sobre as suas vivências com os seus pais, a maior parte mostrou-se desinteressada, muito pela capacidade de concentração que, até então, era manifestada por um período curto de durabilidade, tendo em consideração a heterogeneidade de idades deste grupo. Além do mais, refletimos ainda que esta condição se traduziu pela complexidade da mensagem, proporcionada pelo texto verbal, muitas vezes, de caráter metafórico e que nem sempre se encontrava perceptível à simbiose existente entre texto e ilustrações.

Neste dia, sentimos que o planificado não foi ao encontro das expectativas das estagiárias, de certo modo, ressaltadas pela experiência profissional, durante o primeiro ciclo de estudos, noutros contextos educativos, uma vez que, após a atividade relatada anteriormente, outras também pretendiam ser realizadas, porém, em díade, refletiu-se que não seria oportuno, pois um dos grandes objetivos seria a mesma produzir significados nas aprendizagens das crianças, o que parece não ter, totalmente, acontecido.

Recuando para o conceito de “insight”, mencionado atrás, é de ressaltar que este teve o seu real propósito neste dia, uma vez que, nesse momento, a estagiária refletiu ponderadamente sobre as rotinas do grupo de crianças e a importância das mesmas, tendo em conta o modelo curricular de High/Scope (Hohmann e Weikart, 2009).

Nesse momento, percebeu-se que as intencionalidades pedagógicas deveriam recorrer ao desenvolvimento de diferentes estratégias, de modo processual, como se se agisse sobre um equilíbrio entre aquilo que este grupo de crianças, geralmente, vivenciava e aprendia com a educadora cooperante, e as ações educativas da díade pedagógica.

Assim sendo, e, partindo do pressuposto de que conforme está patenteado no perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, em que este “[...] concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação” (p.5572, capítulo 3º), é importante ter em conta o desenvolvimento da estagiária nesses mesmos pressupostos, que, dada a reflexão que emergiu das evidências relatadas, em relação à atividade anterior, percebemos que se prenderam, essencialmente, ao nível da observação.

Nesta conformidade, e tendo em conta as expectativas construídas no início do estágio face aos resultados das atividades a desenvolver, neste contexto, é de

notar que a estagiária demonstrou estar mais atenta e observadora em relação a cada criança tendo em conta as suas individualidades e a sua inserção em grandes e pequenos grupos. Desta forma, fomos compreendendo que uma observação intencional e direcionada, facilitava a identificação dos interesses, conhecimentos, capacidades e necessidades de desenvolvimento de cada criança.

Assim sendo, a observação revelou-se como uma estratégia fulcral à adequação das práticas em função de cada criança, tendo em conta, portanto, uma diferenciação pedagógica, partindo dos saberes já construídos por estas, alargando as suas aprendizagens (Ministério da Educação, 1997). É neste sentido, que talvez seja apropriado debruçarmo-nos sobre a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) da criança, tendo sido considerado após a atividade descrita anteriormente, o que comprova, uma vez mais, a importância de conhecer as características individuais do ser humano.

Nesse sentido, consideramos que a intensificação do processo de observação da formanda é passível de ser ilustrado através da evolução e da complexificação das planificações semanais.

Tendo em conta a observação que ia sendo cada vez mais aprofundada com o passar das semanas, esta foi, essencialmente, a base para a construção da planificação. Nesta ótica, pensamos que o fortalecimento do processo de observação da estagiária é possível de ser ilustrado tendo em conta a evolução e complexidade das planificações semanais, o que, desde logo, proporcionou uma maior atenção sobre a identificação das necessidades e interesses de desenvolvimento das crianças, bem como nos resultados de aprendizagem evidenciados. Deste modo, salientamos esta ferramenta reflexiva como essencial para o diálogo entre o par pedagógico, como

condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas (Ministério da Educação, 1997).

É de enaltecer a necessidade que houve, por parte da estagiária, e, tendo em conta o “feedback” do supervisor institucional, em, progressivamente, interligar as diferentes áreas de conteúdo que devem ser “abordadas de uma forma globalizante e integrada” (Ministério da Educação, 1997:14), de modo a

que a aprendizagem se processe numa direção holística e não estanque. Porém, é de notar a dificuldade e, por vezes, preocupação em repensar nas estratégias que possibilitassem essa conexão, sentido que algumas áreas de conteúdo, de certo modo, foram mais desenvolvidas e, talvez, privilegiadas em detrimento de outras. Esta situação evidenciou-se tendo em conta o surgimento de imprevistos no momento da realização das atividades, na maior parte das vezes, em grande grupo, estando esta constatação intimamente relacionada com o elevado absentismo, por parte das crianças, em frequentar a instituição, tal como já foi referido, o que, de certo modo, atrasava o que tinha sido planeado até então, tendo, algumas vezes, que a atividade constar nas seguintes planificações, novamente. Ainda assim, e, na perspetiva da estagiária, este último fator que, em certos momentos, surgiu como impedimento da ação da díade pedagógica, deveu-se, também, ao modo e ritmo de trabalho da educadora cooperante ser diferente, sentindo que, por esses motivos, nem sempre houve a oportunidade de promover estratégias diferenciadas, tendo em consideração a relevância das mesmas, neste contexto, em particular, muito pelos fatores psicológicos e sociológicos já mencionados. Nesta conformidade, Abreu, Sequeira e Escoval (1990:45) afirmam que “para que as aprendizagens sejam significativas, elas devem proporcionar às crianças uma variedade de actividades e de utilização de materiais”.

Foi, principalmente, pela necessidade resultante da adaptação ao contexto educativo, bem como às práticas educativas nela regidas, que a estagiária teve em consideração o presenteado no DL 241/2001 de 30 de agosto, salvaguardando a planificação como ferramenta flexível à ação do educador de infância, precisamente pelas situações anteriormente enunciadas. Contudo, é de destacar a progressiva autonomia que se foi processando por parte da estagiária na sua ação prática, respeitando os fatores anteriormente mencionados, o que, continuamente se observou uma maior abertura da educadora cooperante, perante a realização do tipo de atividades planificadas pelo par pedagógico, envolvendo-se esta, também nas mesmas. Importa ainda destacar que esta autonomia e consciência, no agir sobre e na ação, teve por base uma planificação integradora, elaborada, sobretudo, em prol das necessidades de desenvolvimento das crianças, em pareceria com os interesses que foram manifestando ao longo das semanas. Além do mais, e, tendo em

conta uma atividade realizada referente à construção de uma tabela de avaliação de registo, através do desenho, por parte das crianças, dividida em três colunas cujos títulos abarcaram as seguintes questões: “O que mais gostei?”; “O que menos gostei?” e “O que quero fazer?” (cf. Anexo A4 – figura 2), remetendo a fundamentação e dinamização da mesma para uma das narrativas colaborativas realizadas (cf. Anexo A3.1), esta foi outra estratégia de importante relevância para a construção de um pensamento reflexivo e ponderado por parte da estagiária, tendo em consideração a participação ativa das crianças, na medida em que a qualidade das planificações aumentou, consideravelmente, dado que, atendendo à Pedagogia em Participação “planificar é dar à criança poder para se escutar e para comunicar a escuta que fez de si” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011:33).

Importante, também, é refletir sobre outra das dimensões pedagógicas na qual o educador de infância deve atentar, nomeadamente a organização do ambiente educativo, que segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar (Ministério da Educação, 1997), engloba a composição e/ou reorganização do espaço, dos materiais, do grupo e do tempo, com observações muito particulares neste contexto educativo.

Apesar de este não ser um grupo que excede o número de crianças permitidas pela lei, a frequentar o Jardim de Infância, tendo por base as dimensões da sala de atividades deste centro de estágio que, na nossa perspetiva, pelo facto de serem reduzidas, limitaram a promoção de um ambiente favorável ao desenvolvimento de determinadas atividades, o par pedagógico teve em consideração a ambivalência de outros espaços presentes, principalmente em relação a uma outra sala da instituição utilizada pelas crianças, tal como já foi referido.

Neste sentido acreditamos que, mais uma vez, se procedeu a uma maior autonomia profissional, dada a realização de reflexões na, durante e após a ação, destacados por Shön, no capítulo 1, essenciais na prática do educador de infância, durante as várias atividades desenvolvidas, que a estagiária, com uma visão observadora mais aprofundada, teve em conta na transformação das oportunidades potenciadas pelas diferentes experiências de aprendizagens que poderia promover ao grupo de crianças. Estas reflexões contínuas parecem integrar-se, assim, numa

abordagem reflexiva, de natureza construtivista, fez eco da tomada de consciência sobre a imprevisibilidade dos contextos de actuação profissional [potenciando uma] riqueza da epistemologia da prática, explicada por Schön, bem como a sua concepção de saber profissional como *artistry*, com a inerente capacidade de saber agir em situação. Esta abordagem concebe um conhecimento profissional contextualizado e sistematizado numa permanente dinâmica interactiva entre a acção e o pensamento ou a reflexão. (Alarcão, 2000:17, citado por Oliveira e Vasconcelos, 2010:137).

Foi através desta linha de raciocínio e, em articulação com a educadora cooperante, bem como o próprio testemunho do grupo pela manifestação de interesses relacionados a atividades integradas no domínio da expressão motora, que a díade pedagógica, na sua planificação, considerou ser de extrema relevância a estipulação de um dia dedicado a este domínio (pelo facto de, até ao momento, a educadora de infância não ter por hábito a dinamização deste tipo de atividades), importante para a construção da noção temporal, associado às suas rotinas, tendo-se observado uma maior responsabilização entre as crianças e algumas famílias, perante a preocupação de as mesmas, nesse dia, recorrerem ao uso de vestuário confortável.

É de salientar e, tal como já foi revelado na atividade referente ao “Dia do Pai”, no início da nossa prática, principalmente, as crianças não aderiam às atividades de acordo com as expectativas do par pedagógico. Assim, o facto da promoção de atividades de expressão motora se ter constituído como uma espécie de novidade para as crianças, as dificuldades correspondentes ao nível da gestão do grupo, particularmente, em termos comportamentais, persistiram. Neste propósito, remetemos para o primeiro guião de observação elaborado pela díade, que, no momento da reflexão em tríade e com o supervisor institucional, após a ação, teve-se presente que, num próximo momento interventivo, um maior controlo e assertividade deveriam ressaltar por parte das estagiárias, face às adversidades elencadas nesse mesmo guião (cf. Anexo A2.1).

Mais uma vez, e, pelo facto da atividade em questão ter sido uma das primeiras a ser realizadas, refletimos que, pela dificuldade que, primeiramente, ainda coexistia no sentido de desenvolver atividades que fossem ao encontro das individualidades de cada criança, a confluência de

excitação e desinteresse por parte de algumas crianças, convidaram a uma reflexão mais cuidada sobre as futuras ações. Deste modo, sentimos que dada a maior dedicação investigativa da estagiária, resultante de um maior conhecimento sobre as crianças ao longo da interação com as mesmas, mais facilmente foi possível contornar os obstáculos que poderiam advir, pensados antes da ação, promovendo, desse modo, aprendizagens diferenciadas.

Continuando com a reflexão sobre as oportunidades que o uso da sala em questão, denominada pela equipa educativa como “sala do prolongamento” potenciaram para a diversificação das atividades, prendamo-nos, agora, sobre a realização de uma outra atividade realizada pela estagiária.

A presente atividade, explanada de modo mais fundamentado no quarto guião de pré – observação (cf. Anexo A2.2), pelo facto de convidar a um maior grau de concentração acrescido, por parte das crianças, bem como uma maior liberdade de movimentos, visto tratar-se de uma atividade de audição musical ativa, através da apresentação, exploração e manipulação de diferentes instrumentos musicais, tais como as maracas, as clavas, os triângulos e as pandeiretas, e, apesar de o número possível de crianças presentes nesse dia não ser maior que catorze, consideramos que a “sala do prolongamento” seria o espaço mais propício à realização desta.

Consideramos ainda, de grande relevância enunciar que esta atividade, para além de ter sido elencada devido ao interesse manifestado pelas crianças no que concerne ao domínio da expressão musical, foi pensada em articulação com a primeira narrativa colaborativa (cf. Anexo A3.2), também desenvolvida no âmbito deste domínio. Uma vez que entendemos que a atividade aí patenteada, pelo facto de, na sua globalidade, não ter sido desenvolvida como uma estratégia pedagógica enriquecedora, não só em relação à prática da estagiária, no modo como a mesma, perante o testemunho do par pedagógico e da orientadora cooperante, dinamizou a ação, bem como para as aprendizagens das crianças, este mesmo momento foi tido em conta numa futura intervenção. Nessa narrativa a estagiária, numa reflexão mais cuidada após a ação, entendeu que seria pertinente, como meio de desenvolver o conhecimento do mundo das crianças, recorrer ao uso de instrumentos musicais de modo a, também, possibilitarem um âmbito mais dinâmico, resultante de um maior envolvimento e empenho por parte das crianças. Não esquecendo essa intencionalidade pedagógica de grande relevância como

elemento potenciador das aprendizagens das crianças, a estagiária considerou que a planificação da atividade de audição musical ativa com auxílio a instrumentos musicais convencionais, seria o momento propício para convergir com as observações produzidas na ferramenta reflexiva enunciada anteriormente. Neste sentido, parece-nos ser merecedor convocar as narrativas colaborativas como uma estratégia de melhoramento profissional, possibilitadora de pensamentos futuros sobre a praxis, o que parece coadunar com as visões pedagógicas da estagiária, uma vez que

a identidade é melhor compreendida não como [...] uma substância que existe [...] dentro de uma pessoa à espera de ser descoberta, mas antes como um fluido e um processo em curso, que vai progredindo através da narrativa(Luwisch, 2002, citado por Sá-Chaves, 2005:9, citado por Oliveira e Vasconcelos, 2010:130-131).

Deste modo, e tendo em conta a experiência prática neste contexto, por vezes, o recurso à sala de atividades não era a melhor estratégia para este tipo de atividades, dado que, devido à quantidade de recursos didáticos presentes na área dos jogos, área esta que se enquadra na área da manta, onde são realizadas a maior parte das atividades em grande grupo, verificou-se que estes estímulos se demonstraram perturbadores à concentração e envolvimento das crianças. Além do mais, é de realçar que, e mais uma vez, apesar de nem sempre estarem presentes na instituição, diariamente, as crianças inscritas, por vezes, à área da manta, pelo facto de apresentar alguns caixotes com materiais didáticos e dadas as suas dimensões, por vezes, condicionava o bem-estar e disposição das crianças para se moverem livremente. Além do mais, importa referir que, tendo em conta o número de elementos da equipa educativa enunciados no capítulo 2, o espaço oferecido por esta área nem sempre reúne as condições necessárias para que os adultos interagem com as crianças.

Após a intencionalidade pedagógica citada, importa retomar à atividade descrita anteriormente, concretamente a audição musical ativa de uma música acompanhada por instrumentos musicais tocados pelas crianças, pois, acreditamos que a utilização da “sala de prolongamento” potenciou um forte envolvimento das crianças na atividade, tal como pode ser constatado no

registro fotográfico (cf. Anexo A4 – figuras 3 e 4). É precisamente sobre esse envolvimento e entusiasmos manifestados que pretendemos atender seguidamente a nossa reflexão.

Pelo facto de, para o acompanhamento da música, a estagiária ter procedido a uma divisão do grupo de crianças numa espécie de conjuntos, uma vez que a cada subgrupo, ou seja, a cada conjunto, era atribuído um instrumento musical, bem como pelo facto de as crianças sugerirem repetir, mais que uma vez, a atividade em questão, cerca de duas crianças intervieram na ação, anunciado que gostariam de “fazer uma banda”. Apesar desta proposta não ter sido evidenciada pela maioria das crianças, o restante grupo aderiu positivamente e com contentamento, quando a estagiária questionou as crianças sobre este desejo revelado.

Foi, perante as evidências anteriormente relatadas que a diáde ponderou, intencionalmente, sobre a pertinência que poderia surtir trabalhar pela metodologia de projeto com o grupo de crianças, dado que parece ser

uma forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem *o mundo da criança* e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças de hoje (Gambôa, 2011:49).

Importa ainda referir que os instrumentos musicais, proporcionados na atividade anterior, foram disponibilizados pela estagiária e, portanto, não estavam disponíveis, inteiramente, na instituição. Tendo em conta o grande interesse, por parte das crianças, sobre o domínio da expressão plástica, a diáde pedagógica pensou numa atividade de reutilização de embalagens, tais como pacotes de iogurte e gelatina, taças de plástico e caixas de cartão, apelando, neste caso, à colaboração da família para adquirir algumas embalagens, para este projeto. Consideramos, assim, que o material didático surge como “um meio de estabelecer relações, [de modo a] facilitar à criança a sua actividade de investigador da actividade simbólica” (Santos (s/d), citado por Leite e Malpique, 1986:56). Nesta situação, houve alguma resistência por parte da educadora cooperante, pois, na sua perspectiva, a maior parte dos familiares não iriam colaborar nesta solicitação pelo que considerou, antes, ser pertinente proceder-se a uma chamada de atenção para que as crianças, no final dos lanches da manhã e da tarde, recolhessem as embalagens usadas.

Ainda no que concerne à atividade anteriormente elencada, e, no que diz respeito reflexão após a sua ação, apreciarmos que, e em conversa com o supervisor pedagógico e orientadora cooperante, a atividade tinha perdurado mais do que seria apropriado ao grupo de crianças em questão, dada a heterogeneidade de idades e conseqüente grau de motivação e concentração. Refletiu-se, assim, que, num futuro momento interventivo e, pelo facto de a exploração dos mesmos instrumentos musicais ter sido um fator novo para a construção do conhecimento sobre o mundo, seria importante promover maiores tempos de oportunidades de experimentação para as crianças, não esquecendo que algumas delas, devido ao absentismo já referenciado, não tinham, naquele momento, tido a oportunidade de interagir com os mesmos instrumentos musicais. Deste modo, houve necessidade de, na semana seguinte, elaborar a planificação tendo em conta estas constatações.

Este foi mais um momento que proporcionou um sentido considerável ao contacto da estagiária nesta instituição, através do modo como a orientadora cooperante, interiorizou e compreendeu as abordagens educacionais que a diade pedagógica pretendia desenvolver com as crianças. Esta evidência remete-nos, mais uma vez, para o facto de, atrás, termos referido, que, por vezes, as estagiárias sentiram que as suas práticas não eram mais ativas e ambiciosas, muito pelo facto de as atividades planificadas para os dias de segunda – feira e terça – feira, e, portanto, os dias em que a diade não interagiu presencialmente com a instituição, não irem ao encontro da continuidade que a planificação pressupunha. Deste modo, em certos momentos, esta situação era sentida como limitativa para ação da estagiária, bem como na complementaridade prevista em relação às aprendizagens adquiridas pelas crianças. Porém, e, convocando o raciocínio anteriormente patenteado, esta foi mais uma situação que permitiu demonstrar a abertura e colaboração da educadora cooperante às práticas das estagiárias, parecendo compreender, no fundo, a relevância do trabalho que estava a ser desenvolvido.

É importante, ainda, referir o modo como estas intencionalidades pedagógicas, pensadas ao nível dos interesses das crianças e tendo por base a metodologia de trabalho por projeto, se fizeram repercutir ao nível da área de desenvolvimento pessoal e social.

No início da nossa ação, as crianças nem sempre respeitavam os tempos de diálogo entre o grupo, o que, com o passar do tempo, muito devido à transformação de regras de convivência social despoletadas pela díade, constatamos uma maior atitude no saber estar e saber escutar, enunciados por Delors (2005). Exemplo dessas regras de convivência democrática, devem-se a uma outra atividade realizada em que se foi registando, numa cartolina, as diferentes sugestões das crianças para o nome que poderiam atribuir à sua banda. Foi importante constatar que todas as opiniões foram ouvidas e respeitadas entre o grupo, destacando-se uma especial atenção, ao nível gráfico, principalmente nas crianças de cinco e seis anos de idade, uma vez que associavam a quantidade dos códigos linguísticos como resultado da partilha de opiniões. É desta forma, que nos parece ser pertinente convocar o pensamento de Gâmbôa (2011:62), na medida em que

o prazer da pesquisa e a responsabilidade da escolha, desloca o eixo da função educativa da escola de uma ética da autoridade, [...] para uma ética da responsabilidade onde a autonomia está no centro.

Frisamos, inclusive, a relevância que a metodologia por trabalho de projeto teve no desenvolvimento das capacidades das crianças, ressaltando a autonomia, defendida por Bertram e Pascal (2009:138) como o

grau de liberdade que o adulto oferece à criança para experimentar, dar opiniões, escolher as actividades e exprimir as suas ideias [...] o modo como o adulto apoia a resolução de conflitos, o estabelecimento de regras e a gestão comportamental.

Por outro lado, é de realçar o modo como esta metodologia influenciou nas práticas da estagiária, através de uma complementaridade para com o seu desenvolvimento profissional, destacando, uma vez mais, a autonomia como a forma em que “ o adulto concretiza a sua intervenção no processo de aprendizagem e o conteúdo dessa intervenção” (*Idem*:136).

Assim sendo, parece ser pertinente valorizar as atividades realizadas no âmbito da área de expressão e comunicação na medida em que “pela acção, a

criança constrói o pensamento; pelos movimentos que realiza, aprende a situar-ser no espaço” (Abreu, Sequeira e Escoval, 1990:79).

Consideramos importante demarcar que a nossa reflexão, pela peculiaridade que sentimos e que este contexto educativo apresenta, não só pelos fatores geográficos, políticos, sociológicos e psicológicos já enunciados no capítulo anterior, bem como pelas práticas educativas da educadora cooperante, possíveis de serem observáveis, não refletimos, no presente capítulo, essencialmente, sobre a diversidade de atividades desenvolvidas pela diade pedagógica, mas, sobretudo, nos resultados evidenciados ao nível da área de formação pessoal e social, da dinâmica de grupo, das relações sociais afetivas estabelecidas, bem como no processo contínuo de construção das aprendizagens das crianças. É ainda perante estas evidências que, ao longo da nossa prática, e em articulação aos referenciais legais não regidos por parte da orientadora cooperante, como por exemplo, as metas de aprendizagem, que compreendemos ser urgente, neste grupo de crianças em concreto, não atentar nos pressupostos documentos como um produto e, portanto, não necessariamente, como uma meta, mas sim como um processo de aprendizagens, competências e conquistas pessoais, essencialmente, proporcionados pela estagiária.

No sentido do que foi anteriormente referido, ressaltamos que, desde as primeiras semanas de observação que se denotou uma preocupação constante, por parte da formanda, em transformar as rotinas das crianças, no sentido de lhes proporcionar maiores e melhores experiências de aprendizagem. Esta evidência, deve-se, particularmente, ao tempo proferido às atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala de atividades.

Uma vez que acreditamos que, a atividade docente, se rege por um conjunto de propósitos, critérios e metodologias, entendemos que a evidência anteriormente relatada também tinha por base uma justificação. A mesma, na visão da formanda, prende-se, fundamentalmente, pelo facto de, a apesar do horário institucional se inicia, para as crianças, às nove horas da manhã, foram escassas as situações em que se observou o cumprimento desse mesmo horário, bem como por parte da educadora cooperante. Perante estas constatações, compreendemos a intencionalidade aferida à perduração de atividades de jogo espontâneo nas rotinas das crianças, o que, de certo modo, todos estes fatores limitaram a ação das estagiárias. Neste sentido, é de

enaltecer que as atividades realizadas só se poderiam ser postas em prática depois do lanche da manhã, ou seja, entre as 10h45 e as 11h, notando que por volta das 12h30 as crianças realizavam a sua higiene pessoal para o tempo de almoço. Além disso, tal como já pode ser verificado pelos anexos já convocados em relação às planificações semanais, pelo facto de no grupo de dezasseis crianças, cerca de oito realizarem, de tarde, a sesta, nem sempre as atividades em grande grupo poderiam ser desenvolvidas, havendo, portanto uma necessidade de, nos dias seguintes repetir as ações desenvolvidas anteriormente.

Apesar de refletirmos que, pelo facto de, à tarde, estarem presentes, essencialmente, uma criança de quatro anos de idade, e as restantes de cinco e seis anos de idade, o tempo disponibilizado teria em conta atividades mais direcionadas ao seu desenvolvimento cognitivo, mas, por vezes, pelo facto de a educadora cooperante considerar que era notável um nível de cansaço por parte do grupo, as atividades planeadas neste momento, eram substituídas, mais uma vez, por atividades de jogo espontâneo.

É importante ressaltar que, ao longo do período de estágio, e, à medida que as interações entre as crianças e a mestrande se iam complexificando, o grupo ia denotando a ação do par pedagógico como uma alteração às suas rotinas, no sentido de vivenciarem outras experiências que, no início, por parte de algumas crianças ainda eram aceites com alguma resistência, por sentirem que lhes faltava o tempo para brincar. Esta evidência pode ser constatada pelo facto de, numa das atividades, uma criança de seis anos de idade afirmar que: “isto antes não era assim”.

Pensamos, deste modo, que por todas as evidências explanadas se justificam os pressupostos que a formanda pretendeu destacar ao longo deste capítulo, tendo em conta o que inicialmente referiu.

Desta forma, consideramos ser importante os registos que, ao nível do diário de formação e das fichas de avaliação tendo por base Portugal e Laevers (2010) (cf. Anexo B4), a formanda foi realizando, dado que estes dados serviram de mote para uma reflexão, cada vez mais preocupante e direcionada, sobre aquilo que seria preponderante desenvolver durante o estágio, revelando-se estes como

factores de activação do pensamento reflexivo, providenciando oportunidades para documentar, registar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem (Sá – Chaves,2000: 15, citado por Oliveira e Vasconcelos, 2010:131).

Neste sentido, e a par da do relato da criança anterior, bem como da dificuldade de concentração que, inicialmente, as crianças de idade mais jovem, revelavam no decorrer das atividades e, muito pelo facto de, sentirmos que, o tempo disponibilizado para a nossa ação não era suficiente para as atividades diferenciadoras que tínhamos em mente, dadas as características e necessidades do grupo, revelamos carência em recorrer a outras estratégias que poderiam, na mesma, incluir os propósitos educativos pensados. Foi nesta conformidade e, principalmente, a partir da reflexão com o supervisor e par pedagógicos, após a avaliação intercalar sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada, concretamente em relação ao domínio da ação (cf. Anexo B7.3) que, consideramos ser influente, um maior acompanhamento durante as atividades de jogo espontâneo, visto estas, tal como foi alegado previamente, ocuparem a maior parte do tempo das rotinas das crianças. Assim sendo, e tendo por base o modelo curricular de High/Scope, na medida em que estas rotinas encorajam

a formação de uma comunidade apoiante na qual as relações sociais entre adultos e crianças são governadas pelo princípio do controlo partilhado (Hohmann e Weikart, 2009:225),

a estagiária, nestes momentos, foi estando mais atenta às relações sociais, no âmbito do respeito, da afetividade, bem como no modo como a área da expressão e comunicação ia confluindo nas suas dinâmicas. Foi recorrente o recurso ao reforço positivo quando algumas crianças revelavam iniciativa em ajudar o outro, uma vez que, pelo egocentrismo constatado em crianças de três, cinco e seis anos de idade, focavam as suas ações em si próprias, não compreendendo que, por vezes, era com o outro que a comunicação e as aprendizagens fortaleciam as suas relações. Tendo em conta o acompanhamento permanente que a mestranda revelou nas rotinas das crianças, a mesma foi valorizando as suas ações através do registo fotográfico,

o que gradualmente, era notório o orgulho que as crianças sentiam em perceber que os seus atos eram valorizados e registados (cf. Anexo A4 – figura 5).

Neste sentido, e tendo em conta uma das necessidades de desenvolvimento constatadas e presentes desde a oitava planificação semanal (cf. Anexo B1 – 8ª PS 22 A 26 04 2013 de JB e MIB), no que diz respeito à carência evidenciada no abotoamento da bata, uma vez que, através da observação, constatamos que a autonomia das crianças não era estimulada, já que eram os adultos que efetuavam esta tarefa. Dado este facto, a estagiária considerou que esta poderia ser uma oportunidade relevante para que as aprendizagens florescendo, tendo, integralmente presente, a área de formação pessoal e social, já que

ao possibilitar a interacção com diferentes valores e perspectivas, a educação pré –escolar constitui um contexto favorável para que a criança vá aprendendo a tomar consciência [de] si e do outro (Ministério da Educação, 1997:52).

Assim, a mesma foi apelando às crianças para que tentassem apertar os botões da própria bata e, por vezes, solicitou às outras crianças a cooperação nestes momentos de auto e hétero aprendizagem, tal como pode ser constatado tendo em conta o registo fotográfico (cf. Anexo A4 – figuras 6, 7, 8, 9 e10), no sentido de ajudar as crianças a estabelecerem e cumprirem objetivos potenciando uma atitude de confiança e de “eu consigo” (Nolte e Harris, 2005:166)

Ainda através desta ferramenta de registo fotográfico que ressalvamos o espírito de inter-ajuda e colaboração entre o grupo que, ao longo da nossa ação se desenvolveu de um modo progressivo. É de atentar que, desde a planificação referente à primeira sessão de expressão motora, que a díade, dadas as observações intencionais reveladas, teve desde logo em consideração o princípio da cooperação entre o grupo, muito pela heterogeneidade de idades, como relevante para que a dimensão de compreensão sobre o outro, gradualmente, pudesse estar presente. É ainda de notar que, pelo facto de, tal como já foi explanado anteriormente, as atividades de expressão motora orientadas, não serem predominantes neste grupo de crianças antes da ação da díade pedagógica neste centro de estágio, consideramos importante a

exemplificação destas atividades, principalmente nas que implicavam, inteiramente, a ajuda do outro no sentido de as crianças irem interiorizando a importância de certas atitudes nas relações do ser humano (cf. Anexo A4 – figuras 11 e 12). Apesar de, neste caso, inicialmente e, por pensarmos que as mesmas não estavam habituadas a este trabalho em equipa, algumas crianças terem resistido à tarefa proposta, por afirmarem que a conseguiam executar sozinhos sem recorrerem à ajuda do outro, observámos que ao longo do estágio estes valores se iam ressentindo sem, necessariamente a solicitação do adulto (cf. Anexo A4 – figura 13).

Ainda gostaríamos de referir outras transformações de aprendizagens constatadas no que diz respeito ao envolvimento das crianças nas atividades desenvolvidas, principalmente, na finalização das mesmas. Apesar de a equipa educativa solicitar a arrumação dos materiais usados aquando da finalização das tarefas, bem como no atender ao estado do chão que, por vezes, se encontravam com alguns papéis, foi também constante a evolução do conhecimento das crianças face ao espaço que também era partilhado com os outros e que, nesse âmbito, deveria ser prevalecido (cf. Anexo A4 – figura 14).

É de salientar que, conforme o que era nosso propósito redigir neste capítulo, a transformação das aprendizagens se evidenciou, acreditando ser devida à ação das estagiárias neste contexto.

Para além das novas visões manifestadas pelas crianças, no modo como as mesmas percecionaram, principalmente, as relações com os outros, como essenciais ao complemento da sua identidade, dos seus conhecimentos e aprendizagens, também os adultos, destacando, especialmente a educadora cooperante e a assistente técnica, parecem ter revelado, progressivamente, um maior interesse e envolvimento pelas ações preconizadas, como uma espécie de acréscimo de saberes, atitudes e valores à sua formação. Dada esta observação, e, apesar de já terem sido relatadas anteriormente algumas transformações no olhar da educadora cooperante, face às práticas das estagiárias, consideramos que estas constatações emergem, ainda, de uma outra reflexão.

Recorrendo, mais uma vez, ao registo fotográfico como ferramenta e estratégia de avaliação e de reflexão, importante nos processos de aprendizagem não só do que a formanda perspetiva no seu futuro profissional, face ao modo como observa as práticas dos outros, bem como nas suas

próprias práticas, é de ressaltar as diferentes ações da orientadora cooperante que, apesar de mesma se encontrar no final da sua carreira profissional, estas poderão ter constituído mote para um complemento e transformação da sua ação. Nesta conformidade é de ter em atenção que, por vezes, e embora, desde logo, termos evidenciado a autonomia e liberdade que a mesma nos concedeu aquando do desenvolvimento das atividades com as crianças, sentimos que, nem sempre a mesma se envolvia nos trabalhos dinamizados (cf. Anexo A4 – figura 15). É de notar que nesses mesmos registos fotográficos e, desde sempre, era a assistente técnica que tomava iniciativa para a colaboração dos trabalhos que iam sendo desenvolvidos, fortemente notável a sua envolvimento na transformação e evolução dos seus conhecimentos profissionais (cf. Anexo A5 – figura 16). Mas, pelo facto de considerarmos que as aprendizagens e o conhecimento epistemológico que o profissional de educação vai obtendo ao longo do seu percurso ocorrerem de uma forma processual à medida que este se vai envolvendo em novas práticas e novas abordagens educativas, destacamos o envolvimento, respeito e compreensão que a orientadora cooperante foi relevando durante o período de estágio (cf. Anexo A4 – figura 17).

Ressalvamos, deste modo que “a evolução das escolas caminha para a cooperação profissional” (Perrenoud, 2000:79) uma vez que “há múltiplas razões para inscrever a cooperação nas rotinas do ofício [do educador de infância]” (*Ibidem*), compreendendo, assim o significado que cada um atribui à acção do outro, procurando conhecê-lo no modo como pensa e interpreta a experiência vivida, “favorecendo a transformação da prática da acção profissional assente numa epistemologia praxeológica (Sá – Chaves, 2000, 2002, 2003, citado por Ribeiro & Moreira, 2007:45).

Terminámos esta reflexão, afirmando que todas as evidências relatadas potenciaram não só o aprofundamento do conhecimento do mundo da restante equipa educativa, bem como das famílias, provando, essencialmente neste contexto educativo, dados os fatores sociológicos, que o trabalho desenvolvido pelas crianças é reflexo das suas aprendizagens, compreendendo as suas ações como potencialidades para o seu desenvolvimento cognitivo, pessoal, social e afetivo, bem como para a melhoria das práticas dos profissionais da educação, sendo que “quanto mais adultos agradáveis e

interessados houver na vida das crianças, melhores elas virão a ser” (Nolte e Harris, 2005:245).

#### 4. REFLEXÃO FINAL

De tudo ficaram três coisas  
A certeza de que estamos sempre  
começando... A certeza de que é preciso  
continuar... A certeza de que seremos  
interrompidos antes de terminar...  
Portanto devemos fazer:

Da interrupção um caminho novo; Da  
queda um passo de dança; Do medo, uma  
escada; Do sonho, uma ponte; Da  
procura...um encontro

Fernando Pessoa  
(s/d), citado por Matias e Vasconcelos, 2010:17).

Em cada palavra do poeta referido anteriormente espelham-se as diferentes etapas da formação inicial e profissional do educador de infância. Esta sequencialidade da descoberta do “eu” e do “outro” que o mesmo parece, exatamente, apelar, processam-se através de “um caminho novo” que o profissional da educação se vai deparando, na sua prática pedagógica, em cada contexto onde se encontra.

Em conclusão deste relatório de estágio, patenteamos esta reflexão final, de cariz meta - reflexivo quanto à articulação e à compreensão dos conteúdos explorados e convocados na prática, mediante a realização de uma síntese analítica, que pretende contemplar a identificação das potencialidades e dos constrangimentos sentidos durante este percurso de formação, como contributo para a construção e desenvolvimento de competências profissionais e pessoais da estagiária. É ainda importante ressaltar que este se torna num novo momento reflexivo, potenciador de uma (re)construção dos saberes,

sobre o qual a estagiária pretende identificar a possibilidade de se despoletarem novas aprendizagens futuras.

Deste modo, parece ser importante convocar, mais uma vez, as estratégias de formação, dado que estas se revelaram num importante auxílio ao crescimento da profissionalidade. Neste sentido, é importante ressaltar a atitude reflexiva que se foi acentuando ao longo deste percurso, muito presente entre as narrativas colaborativas desenvolvidas e a ação da estagiária que se foi intensificando, o que fez com que esta tomasse uma maior consciência sobre a sua prática, muito graças à observação e ao trabalho cooperativo entre os agentes da equipa educativa. Tudo isto, possibilitou uma visão diferenciada de olhares mais atentos e cuidados, aglutinando pensamentos em volta de uma postura crítica e indagadora. Nessa conformidade, esta reflexão que se foi intensificando, permitiu uma auto-avaliação mais consciente, de cariz inacabado, uma vez que a estagiária compreendeu a relevância de convocar e ter constantemente presente a simbiose da expressão “processo contínuo” como uma das palavras de ordem neste percurso profissional, com vista à melhoria das práticas.

Assim sendo, é de salientar esta reflexão final como uma ferramenta para uma nova consciência e reconhecimento da aprendizagem ao longo da vida. Pensamos, também, que a mesma permitirá uma maior promoção no seio da sua identidade, quer como pessoa humana, quer como futura educadora de infância, proporcionando-lhe um maior enriquecimento profissional, com vista a articulação harmoniosa de saberes e à coadunação proporcionada entre as aprendizagens formais e as aprendizagens pessoais. É nesse contexto que essa mesma premissa pretende revelar que esta não se prende só com uma reflexão sobre a prática pedagógica, mas também a nível pessoal. Segundo o nosso ponto de vista, um educador não é só um indivíduo a nível profissional, é também um ser humano, que se desenvolve a várias dimensões como todos os outros.

Deste modo, convocamos também a relevância da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada para a construção de um sentido, um sentido ético, neste momento de formação, nomeadamente o mestrado profissionalizante tendo em vista o desenvolvimento profissional (Alonso, 1991, citado por Ribeiro, 2007).

Tal sentimento surgiu como “um *insight* sobre o que significa ser [educador]” (Oliveira & Serrazina, 2002: 3), como também se pode constatar ao nível do diário de formação (cf. Anexo B7). Contudo, consideramos que esse mesmo desenvolvimento profissional carece de intencionalidades e de propósitos que permitam ao profissional da educação uma compreensão sobre a complexidade da sua prática (Ribeiro, 2007). A par desta complexidade resultam as metodologias e finalidades educativas e a interpretação das mesmas, que devem ter em vista uma transformação da realidade do cerne educativo, tal como foi constatado ao longo do capítulo 3, através de uma reflexão contínua e cada vez mais direcionada a um propósito, por parte da estagiária que careceram de uma compreensão interpretativa dos factos evidenciados neste período de estágio, apelando, assim, a uma investigação praxeológica e contínua.

Ao mesmo tempo, a mesma deve conferir uma visão holística, devendo ser vista como um todo e preconizada por etapas, de modo a que envolva um processo contínuo de compreensão e articulação entre os fenómenos, tal como foi ocorrendo com a estagiária à medida que a sua interação com o contexto se foi afunilando, através do desenvolvimento de capacidades e competências de pensamento e reflexão crítica sobre a realidade educativa em questão. Deste modo, “o pensamento crítico [...] tem subjacente uma avaliação contínua de crenças, de princípios e de hipóteses face a um conjunto [...] de interpretações” (Oliveira & Serrazina, 2002: 3).

É, ainda, de ressaltar que a construção das várias reflexões evidenciadas ao longo do estágio se deveram, em grande parte, à estratégia de observação como construção de uma individualidade profissional e pessoal. Nesta conformidade e muito pelo facto de sentirmos que a evolução das aprendizagens do grupo de crianças do Jardim de Infância Gaia 13 deveram-se, essencialmente, às intencionalidades pedagógicas da díade que, de um modo positivo, transformaram as suas rotinas, levam-nos a tomar consciência que, deste modo, não devemos passar pelas situações sem deixar algo do nosso cunho pessoal. “Não se trata de ocupar a criança durante algumas horas, mas de utilizar a sua actividade para educá-la” (Stern, 1959, citado por Leite e Malpique, 1986:65).

A esta evidência parece-nos coadunar o papel preponderante que o educador deve revelar, assumindo um verdadeiro compromisso sobre a ação,

em relação à construção do seu desenvolvimento integral, bem como das crianças, no sentido de que ao ensinar e educar, as crianças “sejam capazes de fabricar a sua própria cana, tecer a sua própria rede, conceber as suas próprias modalidades de pesca” (Bucay,2009: 23).

Face a este pressuposto consideramos, ainda, urgente que o agente da ação educativa desenvolva o seu percurso formativo através de conhecimentos dirigidos, ou seja, tendo em conta

[a] ação curricular, pedagógica e didáctica [...], mobilizando o conhecimento disponível para orientar, conceber e fundamentar a acção de ensinar como uma acção estratégica centrada na melhoria das aprendizagens (Roldão, 2010: 66).

Parece ser de grande relevância enunciar que, tendo em conta a conjectura social e política a que, no presente ano letivo, esta instituição, pelas diferentes razões elencadas no capítulo 2, principalmente pela ausência de alguns documentos educativos que regem a atividade do educador de infância, que, através de uma postura indagadora, a estagiária pensou nas transformações de aprendizagem como “uma procura constante com o objectivo de criar condições para que aconteçam aprendizagens” (Oliveira & Serrazina, 2002:6). Foi perante esta situação e pela impotência que por vezes ressaltou por parte da ação da estagiária em coadunar as reflexões construtivas do supervisor institucional com as conceções metodológicas da educadora cooperante que, a mesma, através de uma análise introspectiva sobre as estratégias desenvolvidas, pensou no seu percurso formativo encarando-o como um desafio, dados os contextos atuais de incerteza ao nível da educação, tal como foi possível vivenciar ao longo deste período de estágio. Neste sentido, é de ressaltar que as vivências da prática, muitas vezes, sentidas como limitativas da nossa ação, potenciaram uma reflexão mais direcionada e pessoal, sobre aquilo que, na prática profissional, pretendemos desenvolver, no sentido de ser possível resultar das aprendizagens uma profissional que possa “sentir os seus sentidos”, isto é, que compreenda que aquilo que se tornará, enquanto educadora de infância, deve-se ao seu histórico profissional, neste caso, ao longo do seu estágio, como se de uma auto – realização se pudesse tratar.

Deste modo atentamos na investigação em educação como aspeto complexo do domínio educativo (Sim- Sim, 2005), o que legitimou as práticas

tidas em conta neste centro de estágio, a par de uma complexidade delineada pela multiplicidade de olhares que o educador de infância deve ter em atenção no contexto em que se insere.

É deste modo que convocamos a visão de Sousa (2010:18) na medida em

que os sistemas educativos, no sentido mais lato, deverão apresentar-se com provas efectivas de flexibilidade, de imaginação e de criatividade, de modo a encontrarem o ponto justo de equilíbrio para responderem às questões do fenómeno educativo.

Por todas estas reflexões a estagiária considerou, durante este seu processo de formação, perceber o mesmo como um projeto que habilita educadores como atores do desenvolvimento humano (Roldão, 2001, citado por Vasconcelos [et al], 2011), pois, segundo (Novak, 2000:35) este deve-se a “uma procura constante de significados”.

É ainda remetendo para o conceito de projeto, principalmente o trabalho desenvolvido com as crianças em torno dessa metodologia, que vimos este como um apoio que forneceu um suporte progressivo, numa orientação baseada nas necessidades e interesses encontrados no processo de conhecimento e aprendizagem, proporcionando um currículo pensado no grupo de crianças em questão, de cariz integrador e que potencie uma atitude indagatória acerca das questões do meio envolvente, relacionando-se com o tema do projeto curricular de grupo desenvolvido pela díade pedagógica, através das relações afetivas que as crianças vão construindo com os outros), convidando os agentes da equipa educativa (Vasconcelos [et al], 2011).

Assim, e remetendo-nos a Turnbull (2003, citado por Matias e Vasconcelos, 2010), percebemos que durante a sua prática, o estagiário candidato a educador de infância deve ser capaz de uma ação profissional coerente, desenvolvendo um conhecimento sustentado na prática sobre a observação, a planificação, a avaliação e a reflexão crítica apoiada, vendo todos estes pressupostos como

“um conjunto coerente de documentação reflectidamente seleccionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada

no tempo, reveladora do percurso profissional” (Alarcão, 2003:55, citado por Oliveira e Vasconcelos, 2000:130).

Isto é, (re)conhecer os conceitos para (re)pensar os processos, aprendendo através da experiência (Matias e Vasconcelos, 2010; Serrazina, 2000), o que, portanto nos leva a pensar que ser técnico ou perito de um saber qualquer não chega para ser educador; é preciso possuir o saber essencial da vida individual: o das potencialidades de cada indivíduo em particular. Não somos para saber, mas, sabemos para ser (Gama, 1975).

## REFERÊNCIAS CONSULTADAS

- Abreu, I., Sequeira, A., & Escoval, A. (1990). *Ideias e Histórias - Contributos para uma Educação Participada*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: ME.
- Bucay, J. (s.d.). *As três perguntas: Quem sou? Onde vou? Com quem?* Lisboa: Editora Pergaminho, S.A.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura, XIII* (2), pp. 355-380.
- Cruz, M. I. [et al] (2004). Influências do contexto de educação de infância na formação do auto-conceito da criança como aprendiz, *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional, I* (1). Retirado de: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/629/1/Influ%C3%A2ncias%20do%20contexto%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20inf%C3%A2ncia%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20do%20conceito%20da%20crian%C3%A7a%20como%20aprendiz.pdf>
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto (2001). *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*.
- Delors, J. [et al] (2005). *Educação, um tesouro a descobrir* (9ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Dias, C. M. (2009). Olhar com Olhos de Ver, *Revista Portuguesa de pedagogia*. Retirado de: <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/handle/10316.2/4756>

- Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Gama, S. (1975). *Diário de Sebastião da Gama*. Lisboa: Edições Ática
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho (org.), R. Gambôa (org.), J. Formosinho, & H. Costa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-82). Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança* (5ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Bernard, B., & Weikart, D. (1995). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto Nacional de Estatística. (2013). *Quadros Resumo - 1.01. População residente, população presente, famílias, núcleos familiares, alojamentos e edifícios*. Obtido em 25 de abril de 2013, de [http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos\\_quadros](http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos_quadros)
- Junta de Freguesia de Santa Marinha. (2013). *História - História de Santa Marinha*. Obtido em 23 de abril de 2013, de <http://www.jf-santamarinha.pt/historia.htm>
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro - *Diário da República, 1ª Série - Orientações curriculares para a educação pré-escolar*.
- Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro - *Diário da República I, Série A - Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. Obtido em 17 de maio de 2013, de <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF>
- Leite, E., & Malpique, M. (1986). *Espaços de Criatividade - A criança que fomos/A criança que somos... através da Expressão Plástica*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lino, D. (1996). O Modelo Pedagógico Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (org.), D. Lino, & S. Nina (2007), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 93-121). Porto: Porto Editora.

- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza (2007), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 93-121). Porto: Porto Editora.
- Maia, J. S. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Matias, G., & Vasconcelos, T. (2010). Aprender a ser educador de infância: o processo da supervisão na formação inicial, *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional, X (1)*. Retirado de: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/493/1/Aprender%20a%20ser%20educador%20de%20inf%C3%A2ncia.pdf>
- Ministério da Educação (ed.). (1997). *Orientações curriculares para a educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME.
- Ministério da Educação. (2007). *Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 - Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar, Contributos para a sua Operacionalização*.
- Ministério da Educação. (2007). *Circular n.º 4 DGIDC/DSDC/2011/ - Avaliação na Educação Pré-Escolar*.
- Ministério da Educação. (2010). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME. Obtido em 25 de junho de 2013, de <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>
- Nadal, B. G., Alves, M. L., & Papi, S. O. (2004). Discutindo sobre os Portfólios nos Processos de Formação - Entrevista com Idália Sá-Chaves, *Olhar de Professor, 7 (2)*. Retirado de: <http://eportefolio.esse.ipsantarem.pt/eportefolio/images/stories/materiais/artigos/entrevista.pdf>.
- Niza, S. (1996). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.), D. Lino, & S. Niza (2007), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma Práxis de participação* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.

- Nolte, D. L., & Harris, R. (2005). *As crianças aprendem o que vivem - Como inculcar valores aos seus filhos*. Lisboa: Editorial Bizâncio.
- Novak, J. D. (2000). *Aprender criar e utilizar o conhecimento - Mapas conceituais como ferramentas de facilitação nas escolas e empresas*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Lisboa: APM.
- Oliveira, M. H., & Vasconcelos, T. (2010). Os portfolios reflexivos na prática pedagógica: implicações da participação do professor cooperante, *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional X*, (127-152). Retirado de: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/486/1/Os%20portf%C3%B3lios%20reflexivos%20na%20pr%C3%A1tica%20pedag%C3%B3gica.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e dos estilos de interação adulto/criança. *Revista do GEDEI - Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância*. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), D. Lino, & S. Niza (2007), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), R. Gambôa (org.), J. Formosinho, & H. Costa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11-46). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Portugal, G., & Leavers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento de Crianças*. Porto: Porto Editora.

- Ribeiro, D., & Moreira, M. A. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... Diários Colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro (coord.), *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidades e Práticas Interculturais* (pp. 43-57). Porto: Areal Editores.
- Roldão, M. C. (2010). *Estratégias de Ensino - O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rosa, M. D., & Silva, I. L. (2010). Por dentro de uma prática de jardim de infância - A organização do ambiente educativo, *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, X (1). Retirado de: <http://hdl.handle.net/10400.21/492>
- Rosales. (1992). *Avaliar é refletir sobre o Ensino*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Serrazina, M. L. (2000). Desenvolvimento profissional de professores, *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, I. Retirado de: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/658/1/Desenvolvimento%20profissional%20de%20professores.pdf>
- Silva, M. I. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes - Metodologias da investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sim-Sim, I. (2005). A investigação ao serviço de uma educação de qualidade, *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, VI (1). Retirado de: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/611/1/A%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20ao%20servi%C3%A7o%20de%20uma%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20qualidade.pdf>
- Sousa, M. R. (2010). *Música, Educação Artística e Interculturalidade: A Alma da Arte na Descoberta do Outro*. Rio Tinto: Lugar da Palavra Editora.
- Spodek, B., & Brown, P. C. (2002). Alternativas curriculares em educação de infância: uma perspectiva histórica. In B. Spodek (org.),

- Manual de Investigação em Educação de Infância* (2ª ed., pp. 193-223). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional. Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw Hill.
- Teles, M. S. (2013). Entrevista a Maria Senhorinho Sousa Teles. (J. Barbosa, & M. I. Baptista, Entrevistadores)
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- UNESCO. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Obtido em 25 de maio de 2013, de [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grandes. A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (1998). Das persplexidades em torno de um hamster... In *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (2011). *A prática pedagógica como projecto transdisciplinar na formação inicial: projecto interdisciplinar/metodologias integradas*. Obtido em 18 de junho de 2013, de <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/143/1/A%20pr%C3%A1tica%20pedag%C3%B3gica%20como%20projecto%20transdisciplinar%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20inicial.pdf>
- Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

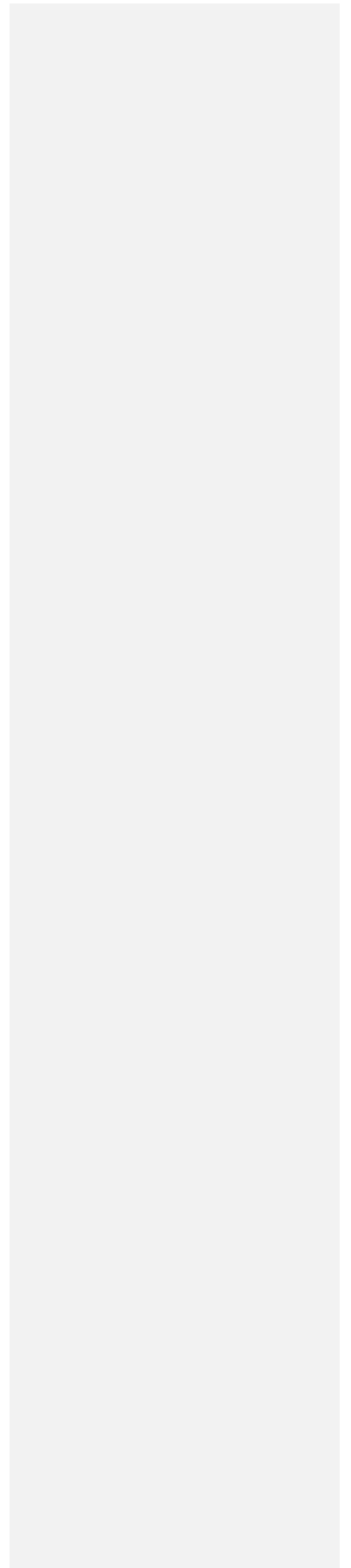
# **ANEXOS**







**ANEXOS TIPO A – Suporte papel**









## **ANEXO A1.1 – Planificação**







**PLANIFICAÇÃO SEMANAL- DE 25 DE FEVEREIRO A 1 MARÇO DE 2012**

<p><b>Necessidades de desenvolvimento evidenciadas</b></p> <p>- Respeito pelas regras estabelecidas;</p> <p>- Escolha dos mesmos pares ou grupo de crianças, durante as atividades de jogo espontâneo e no intervalo da manhã;</p> <p>- Valorização de valores como a união, cooperação e entreajuda;</p> <p>- Inclusão de todas as crianças nas atividades desenvolvidas (diferenciação pedagógica);</p>	<p><b>Instituição:</b> Jardim de Infância Gaia 13</p> <p><b>Sala:</b> 3,4 e 5 anos</p>		<p><b>Equipa Educativa:</b></p> <p><b>Educadora:</b> Nair Mendes</p> <p><b>Assistente Técnica:</b> Cândida Borges</p> <p><b>Estagiárias:</b> Joana Barbosa e Maria Inês Baptista</p>		
	<p><b>Objectivos de Desenvolvimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;</li> <li>• Potenciar o espírito de equipa, cooperação e entreajuda entre todas as crianças, promovendo o respeito pelo outro;</li> <li>• Desenvolver a expressão e comunicação através da linguagem como meio de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;</li> <li>• Estimular o pensamento crítico</li> </ul>				
<b>PLANO DE AÇÃO</b>					
	<b>SEGUNDA-FEIRA</b>	<b>TERÇA-FEIRA</b>	<b>QUARTA-FEIRA</b>	<b>QUINTA-FEIRA</b>	<b>SEXTA-FEIRA</b>
<p><b>Interesses evidenciados</b></p> <p>- Motivação, por parte das crianças na participação de atividades no domínio as expressões (dramática, plástica, musical e motora).</p>	<p><b>M</b></p> <p><b>A</b></p> <p><b>N</b></p> <p><b>H</b></p> <p><b>Ã</b></p>	<p>Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala</p> <p><sup>1</sup>Acolhimento</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Canção dos Bons Dias</li> <li>• Registo do responsável</li> </ul>	<p>Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala</p> <p><sup>1</sup>Acolhimento</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Canção dos Bons Dias</li> <li>• Registo do responsável</li> </ul>	<p>Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala</p> <p><sup>1</sup>Acolhimento</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Canção dos Bons Dias</li> <li>• Registo do responsável</li> </ul>	<p>Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala</p> <p><sup>1</sup>Acolhimento</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Canção dos Bons Dias</li> <li>• Registo do responsável</li> </ul>
		<p>Lanche</p> <p>Registo das presenças</p> <p>Registo do leite</p> <p>Registo dos almoços</p>	<p>Lanche</p> <p>Registo das presenças</p> <p>Registo do leite</p> <p>Registo dos almoços</p>	<p>Lanche</p> <p>Registo das presenças</p> <p>Registo do leite</p> <p>Registo dos almoços</p>	<p>Lanche</p> <p>Registo das presenças</p> <p>Registo do leite</p> <p>Registo dos almoços</p>
<p><b>Resultados de aprendizagem evidenciados</b></p>					

- Comentário [H3]:** De Infância
- Comentário [H4]:** Verificar a designação
- Comentário [H5]:** Vago, se considerarmos que se trata de uma planificação semanal
- Comentário [H1]:** Clarifiquem!
- Comentário [H2]:** Clarifiquem!
- Comentário [H8]:** Individual ou grupal?
- Comentário [H9]:** Trata-se da mesma canção ao longo da semana?
- Comentário [H10]:** diário
- Comentário [H11]:** onde?
- Comentário [H12]:** Individual ou grupal?
- Comentário [H13]:** Individual ou grupal
- Comentário [H14]:** Individual ou grupal

		Intervalo - Recreio <sup>2</sup> Continuação da elaboração dos elementos de decoração (por parte das crianças) da história “O Sapo Apaixonado” de Max Velthuijs (v)	Intervalo - Recreio <sup>3</sup> Montagem do placard com os elementos decorativos, ilustrados pelas crianças, alusivos à história “O Sapo Apaixonado” de Max Velthuijs (v)	Intervalo – Recreio (vii) <sup>4</sup> Sorteio com fotografias Aquecimento Corrida de equipas Orientação por percursos a pares Alongamento	Intervalo - Recreio <sup>7</sup> Exploração de sons de animais e de natureza e reprodução dos mesmos, associando-os aos elementos e personagens presentes na história “O sapo Apaixonado” de Max Velthuijs (ii) (vi)  <sup>8</sup> Jogo de mímica – “Quem sou eu?”, associando o gesto ao animal e som correspondente, tendo em conta a atividade realizada anteriormente (ii) (viii)	Intervalo - Recreio Sorteio com fotografias  <sup>11</sup> Realização de uma pintura com digitinta para dar a um amigo  <sup>12</sup> Avaliação semanal, através da reflexão acerca das atividades desenvolvidas.
		Higiene Pessoal	Higiene Pessoal	Higiene Pessoal	Higiene Pessoal	Higiene Pessoal
		<b>ALMOÇO</b>				
<b>T A R D E</b>		Hora de descanso <sup>1</sup> Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala	Hora de descanso Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala	Hora de descanso <sup>5</sup> Registo, através do desenho, da atividade realizada de manhã  <sup>6</sup> Diálogo e reflexão sobre os acontecimentos experienciados (iii)	Hora do descanso <sup>9</sup> Conversa sobre o modo de locomoção do sapo, de hábitos de alimentação e sobre como crescem os sapos (ii)	Hora do descanso <sup>13</sup> Canção do “sapo à beira do rio”

Comentário [H15]: Onde?

Comentário [H6]: Confuso

Comentário [H7]: Designação

Comentário [H16]: Onde?

<sup>1</sup> A hora de descanso só se aplica às crianças de três anos.

					<sup>10</sup> Registo através do desenho sobre o crescimento do sapo	
--	--	--	--	--	--	--

**ÁREAS DE CONTEÚDO/DOMÍNIOS:**

- (i) Formação pessoal e social
- (ii) Conhecimento do mundo
- (iii) Expressão e comunicação – **DOMÍNIO:** Linguagem oral e abordagem à escrita
- (iv) Expressão e comunicação - **DOMÍNIO:** Matemática
- (v) Expressão e comunicação - **DOMÍNIO:** Expressão Plástica
- (vi) Expressão e comunicação - **DOMÍNIO:** Expressão Musical
- (vii) Expressão e comunicação - **DOMÍNIO:** Expressão Motora
- (viii) Expressão e comunicação - **DOMÍNIO:** Expressão Dramática

**Recursos Pedagógicos:**

- **Gestão do Grupo:**
  - Individual: 2, 5, 10, 11
  - Grande grupo: 1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 12, 13
- **Gestão do Espaço:**
  - Todas as áreas:
  - Área de acolhimento: 6, 7, 8, 9, 13, 12
  - Corredor de entrada do Jardim de Infância: 3
  - Espaço exterior:
  - Sala do prolongamento: 4

Comentário [H17]: Das expressões...

Comentário [H18]: Do...

- Mesas de trabalho: 2, 5, 10, 11

- **Gestão dos Materiais:**

- Elementos de decoração alusivos à história “O Sapo Apaixonado”
- Computador
- Canetas de feltro, lápis de cera, lápis de cor, tintas e pincéis
- Folha brancas
- Cd de sons da natureza
- Saquinho do sorteio
- Fita autocolante colorida
- Fita para embrulho
- Imagens Grandes plastificadas dos elementos da história
- Representações de plástico do crescimento

**Responsável pela dinamização das Atividades:** Joana Barbosa, Maria Inês Baptista, Educadora Nair Mendes

**Comentário [H19]:** Referência bibliográfica completa

**Comentário [H20]:** Quantas, de que tipo?

**Comentário [H21]:** Poderiam referenciar a obra de forma completa

**Comentário [H22]:** metros

**Comentário [H23]:** !?!?!?!?

**Comentário [H24]:** De infância

**Comentário [H25]:** A congruência entre as necessidades..., os interesses..., os resultados... e os objectivos formulados, deverá ser forte. Naturalmente que a relação entre os objectivos formulados e as actividades deverá ser evidente.

## **ANEXO A2.1 – Guião de Pré-Observação**



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

GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA  
SUPERVISIONADA

**Instituição Cooperante** Jardim de Infância Gaia 13

**Orientadora Cooperante** Nair Mendes **Sala** 3, 4 e 5 anos

**Díade** Joana Barbosa e Maria Inês Baptista

**Data da observação** 13/03/2013

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

Desde a primeira semana da prática pedagógica observámos que a maior parte das crianças tende a escolher os mesmos pares ou as mesmas crianças nas atividades de jogo espontâneo, não só na sala de atividades, mas também no tempo de recreio, pelo que já foi constatado que as mesmas por vezes só se relacionam com outras, quando o seu par em questão não está presente no Jardim de Infância.

Outra evidência deve-se ao facto de algumas das crianças apresentarem um espírito de competitividade que as impede de aceitar quando perdem, por exemplo, num jogo, ou quando não são as primeiras a realizar determinada tarefa, assim como no cumprimento de algumas regras estabelecidas, aquando das atividades de expressão motora. Este último aspeto em relação à competitividade surge, por vezes, em consonância com a dificuldade de partilha que a maior parte do grupo de crianças revela, pelo que, em articulação com a educadora cooperante, deve-se ao facto de muitas delas serem filhas únicas. Aquando de tais situações, observou-se que, e, tendo em conta a heterogeneidade de idades destas crianças, algumas das crianças, para ganharem, escolhem as **crianças** com quem geralmente têm por hábito se **relacionar** mais frequentemente e que, regra geral, se encontram em faixas etárias mais próximas. Por último e indo ao encontro do que foi anteriormente descrito, observámos que, a par do espírito de competitividade de algumas crianças, surge a dificuldade na consciencialização para o respeito pelas regras estabelecidas que, revelada, principalmente, no momento de atividades de expressão motora ou durante as atividades espontâneas durante o tempo de recreio.

**Comentário [H26]:** Repete-se 3x

**Comentário [H27]:** Concordância

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

### Atividade pedagógica

Tendo em conta a reflexão anteriormente apresentada irão ser realizadas atividades de expressão motora.

As mesmas iniciarão com a realização do Aquecimento que será feito através do “Jogo do tubarão”. A sala será marcada com duas linhas a dividir o campo em 3. A terça parte central do campo é para a criança que assume o papel do tubarão, e esta terá que impedir que os piratas atravessem a margem oposta-

De seguida proceder-se-á ao “Jogo da Lagarta”. As crianças, através do sorteio, dividem-se em em duas equipas, sendo que as mesmas necessitam de chegar ao final da linha estabelecida, encaixadas umas nas outras e de pernas abertas.

Seguidamente será realizado o “Jogo do arco”, realizado em grande grupo. Neste jogo todas as crianças terão de se colocar em roda e de mãos dadas. Coloca-se um arco no braço de uma criança de modo a que o arco fique preso na roda. Todas as crianças têm de passar entre si o arco sem soltar as mãos, até que o mesmo dê uma volta completa à roda.

Após a realização deste último jogo as crianças irão realizar o “Jogo dos pratos”. As crianças, serão dispostas em grupos, através do sorteio e as mesmas deverão eleger um representante de grupo. As restantes crianças colocam-se em linha o mais próximas que conseguirem. O representante, enquanto a música estiver a tocar, terá de colocar o maior número de pratos de plástico que conseguir entre os corpos dos colegas sem deixar cair ao chão. Ganha a equipa que tiver mais, seguros entre si.

No final de todas estas atividades e de modo a finalizar as atividades de expressão motora, realizar-se-á o relaxamento intitulado “Massagem a dois”, no qual as crianças, a pares, terão de fazer massagens uma à outra, à vez.

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

Formação Pessoal e Social

Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Motora

Tendo em conta as evidências e observações anteriormente descritas, consideramos que a realização de atividades de expressão motora, poderão potenciar a melhoria de aprendizagens a nível pessoal e social na medida em que, ao longo do tempo, as mesmas consigam aceitar mais facilmente o ato de partilhar e o trabalho em equipa como ferramentas essenciais para o

Comentário [H28]: A área

Comentário [H29]: ???

Comentário [H30]: -á

Comentário [H31]: !!!

Comentário [H32]: ???

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

relacionamento com os outros “construindo referências que [lhes permitam] compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros” (Ministério da Educação - Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar, 1997: 51-52).

**Comentário [H33]:** Rever a pontuação

### Quais são os objetivos da atividade pedagógica?

- Potenciar o espírito de interajuda;
- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança em atividades que promovam relações de respeito e convivência com o outro;
- Promover a consciencialização das crianças na relação com os **objetos**;
- Promover o desenvolvimento da motricidade fina e grossa;
- Promover a consciencialização pelo respeito das regras pertencentes a cada atividade de expressão motora

**Comentário [H34]:** ???

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

- Atividades de expressão motora, nomeadamente jogos, uma vez que o grupo de crianças revela um grande interesse por atividades dinâmicas que envolvam o movimento do corpo e atividades em grande grupo. Além das atividades de expressão motora contribuírem para o fortalecimento das relações sociais, poderão também potenciar a diversificação das “experiências de aprendizagem” e da exploração de um espaço que a maior parte das crianças contacta diariamente (sala do prolongamento), o contacto com outros materiais, no qual, tudo **isso** possibilitará, progressivamente, uma tomada de consciência do modo como a criança domina o seu corpo (Ministério da Educação – Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar, 1997).

**Comentário [H35]:** Necessita melhorar a fundamentação pedagógico científica

- Utilização de **Arcos**, uma vez que possibilita às crianças o **contacto** com novos materiais, não muito utilizados no Jardim de Infância. Por outro lado e, tendo em conta o jogo a realizar com os arcos, a utilização dos mesmos irá potenciar a consciencialização das crianças para com a presença do outro, uma vez que as mesmas terão que ter em atenção as dimensões deste recurso, do espaço envolvente e as dos seus colegas.

**Comentário [H36]:** Nova ortografia

- Utilização da música como criação de um ambiente envolvente e dinâmico e pelo facto de ser do interesse de todas as crianças.

- Jogo do tubarão pelo facto de ter partido do interesse e sugestão de algumas crianças para as próximas atividades de expressão motora

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

### Recursos pedagógicos:

Computador

Colunas

Arcos

Fita-cola colorida- 1 metro

30 Pratos de plástico

Música: Piratas das caraíbas <http://www.youtube.com/watch?v=uQrYEEfgbG8>

Música: *The final Countdown dos Europe* (versão instrumental)

<http://www.youtube.com/watch?v=f15XrwqNxKY>

Música: *Flight of the Bumblebee* interpretada em violino por Itzhak Perlman

<http://www.youtube.com/watch?v=u6SEv3icb7o>

Música: *Improvisation on the cannon* por Robin Spilberg

<http://www.youtube.com/watch?v=1f0XQuKNSj0>

Música: *Baby elephant walk de Henry Mancini* <http://www.youtube.com/watch?v=kf8BT3wbZSo>

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

As dificuldades que se preveem passam pelo desinteresse de uma das crianças, demonstrando uma atitude passiva na realização das mesmas, observada na terceira semana da prática pedagógica e, principalmente, nas atividades de expressão motora. Quando lhe é solicitado para se juntar aos colegas, tentando-a motivar, a mesmas apresenta reações negativas e ainda se afasta mais da atividade.

Importa ainda referir o caso de uma criança de três anos que revela algumas dificuldades de concentração o que faz com que nem sempre cumpra as regras estabelecidas nas atividades. Uma outra dificuldade prende-se com o próprio entusiasmo e individualismo das crianças aliados a um espírito de competitividade acrescido. Muitas vezes as crianças querem completar as tarefas individualmente mesmo quando estas exigem cooperação do seu par ou de todos os membros da equipa.

A gestão de conflitos que poderá advir destas situações e das evidências já referidas será o principal desafio.

### Como resolver?

No que concerne ao primeiro problema relatado, consideramos que o mesmo poderá ser resolvido através de uma atitude, da nossa parte, de saber, conseguir escutar, compreender a criança, colocando-nos na sua posição da criança. Na nossa opinião e, face às atitudes da

Comentário [H37]: quantifiquem

Comentário [H38]: deveria ser mais consistente na argumentação utilizada

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

criança, a mesma necessitará de mais tempo (relativamente às outras) para se adaptar às novas atividades que temos vindo a desenvolver, assim como à nossa presença. Temos em conta que toda a criança tem o direito a não revelar vontade em participar numa determinada atividade e, portanto, pensamos que o melhor é que a mesma se sinta motivada através do interesse demonstrado pelos colegas. Temos a experiência de que quanto mais “insistirmos” com as crianças, maior poderá ser a ação de recusa das mesmas perante a participação nas atividades.

Quanto à criança com dificuldades de concentração tentamos, sempre que possível, encaminhá-la, de novo, para a tarefa a realizar no momento, tendo de explicar mais que uma vez o que é necessário realizar em cada atividade, de modo a que consiga acompanhar os colegas. A segunda dificuldade prevista, e, tendo em conta aquilo que temos vindo a observar das crianças, a mesma poderá ser resolvida através de um trabalho contínuo e progressivo através da promoção de atividades, neste caso, de expressão motora, como as que pretendemos desenvolver. O facto de as mesmas serem dinâmicas apelam a um envolvimento e concentração acrescidos, tendo em conta os seus interesses e motivação reveladas, evitando a disparidade de comportamentos e, por outro lado, com a realização deste tipo de atividades tendo em conta os objetivos anteriormente descritos, pretendemos que as mesmas potenciem a melhoria das condições das aprendizagens das crianças, neste caso a nível da formação pessoal e social.

Esta prévia reflexão acerca das dificuldades e imprevistos que poderão surgir, com quem, e o modo como os mesmos poderão ser resolvidos, permite-nos repensar muitas vezes as atividades de modo a que as mesmas sejam adequadas a todo o grupo e a cada situação concreta. Por último, consideramos que este processo de pré-reflexão permite-nos pensar de que forma é que poderemos abordar e explorar com as crianças situações específicas tais como: o ganhar e o perder um jogo, a aceitação da derrota, o trabalho em equipa e a interajuda, de modo a que tais sejam mais facilmente compreendidas pelas crianças, tendo em conta a criança no seu todo.

### **Bibliografia**

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

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

## **ANEXO A2.2 – Guião de Pré-Observação**



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

GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA  
SUPERVISIONADA

Comentário [PCJ39]: GPO muito extenso

**Instituição Cooperante** Jardim de Infância Gaia 13

**Orientadora Cooperante** Nair Mendes **Sala** 3, 4, 5 e 6 anos

**Díade** Joana Barbosa e Maria Inês Baptista

**Data da observação** 10/05/2013

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

A presente atividade pedagógica surge no contexto das observações e reflexões que temos vindo a realizar ao longo deste período de estágio, tendo em conta o grupo de crianças em questão. Estas observações prendem-se, essencialmente, com a capacidade de concentração e envolvimento de algumas crianças, durante a realização das atividades, bem com o interesse e com a necessidade que as mesmas revelam em relação ao conhecimento do mundo, dado o contexto social onde a maior parte delas se insere, mais concretamente em relação ao domínio da Expressão Musical.

Como fator de grande motivação, tivemos a oportunidade de observar que o facto de, em díade, termos composto uma nova canção dos “Bons dias”, acompanhada de uma guitarra clássica, ainda mais se fez evidenciar, a curiosidade e interesse das crianças em relação a este domínio.

Este grupo, composto por idades heterogéneas, e com características específicas no que diz respeito à personalidade de cada uma das crianças, revela grandes dificuldades nas competências relativas ao *saber estar*, ao *saber ouvir*, (Delors, 2005), entre outras aliadas às capacidades de concentração e de motivação. Além de mais, são de ressaltar que estas evidências, por parte das crianças, resultam, muitas vezes, pelo facto de algumas delas, sobretudo as mais velhas, não respeitarem o tempo de pensamento e resposta das crianças mais novas. Este é um critério que vem muitas vezes influenciar a dinâmica entre o grupo, no que diz respeito, essencialmente, à construção de competências e evidências de aprendizagens. Neste sentido, será pertinente referir que, algumas crianças apenas participam nos diálogos em grande grupo, quando solicitadas. O facto de se refletir que a motricidade fina deve ser, cada vez mais, tida em conta como resposta às necessidades motoras da maior parte

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

das crianças, sobretudo as de 3 e 4 anos, este é um critério que também surge como reflexão para a atividade pedagógica que seguidamente será explanada.

Por todas estas evidências relatadas, tem vindo a ser constatado que, aquando da apresentação de jogos ritmados e de outras atividades inseridas no âmbito da expressão motora e musical, todo este conjunto de competências pessoais e sociais, potencia a melhoria das aprendizagens das crianças.

### **Atividade pedagógica**

Tendo por base a reflexão anteriormente descrita, a presente atividade pedagógica será dividida em duas fases.

Em grande grupo as crianças estarão dispostas em círculo. Numa primeira fase irão ser apresentados diferentes instrumentos musicais, tais como, pandeiretas, triângulos (ou ferrinhos), clavas e maracas, um de cada vez. Esta será uma fase de diálogo acerca das características dos mesmos, assim como de manipulação e de exploração. Nesta conformidade, à medida que vai sendo apresentado cada instrumento, o mesmo irá ser passado entre as crianças, sendo que, cada uma delas, terá que imitar, um batimento rítmico que irei efetuar. De modo a ser mais clara, se eu bater duas vezes com a pandeireta na mão, todas as crianças terão de repetir o mesmo movimento, devendo estar com atenção ao ritmo ouvido. Importa ainda referir que, tendo em conta a motivação e adesão do grupo de crianças a este primeiro momento da atividade, no momento da ação, a presente atividade poderá ser desenvolvida com outras intencionalidades pedagógicas. Como forma de exemplo: poderão estar duas crianças a manipular as maracas, em tempos alternados; a exploração dos instrumentos poderá começar pelas crianças que se encontram do meu lado esquerdo e depois pelas que se encontram do meu lado direito e/ou vice-versa; bem como outras sugestões que poderão partir das intervenções das próprias crianças.

No que diz respeito à segunda fase da atividade, a mesma prende-se com a audição musical ativa de uma música, do período barroco, nomeadamente do compositor Johann Sebastian Bach, intitulada por “Badinerie” – Suite para Orquestra nº2 BWV 1067, retirada do livro “Grandes Compositores II - Dó e Mi descobrem Bach” de Isabel Zambujal e Maria Pedro (2011). Este livro será apresentado às crianças, através da exploração da capa, fazendo um referência breve sobre este compositor.

No que diz respeito à atividade de audição musical ativa, numa primeira instância, as crianças ouvem a música de modo a prestarem atenção à sua composição melódica. Em segundo lugar, o grupo ouve, novamente, a música, mas, desta vez, marcando o ritmo através

Comentário [PCJ40]: De idade

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

das palmas. Seguidamente as crianças serão divididas em grupos de quatro, definidos por mim. Tendo em conta as minhas instruções, cada grupo marcará o ritmo com palmas (tal como realizado anteriormente), alternadamente, face aos diferentes momentos da música. Por fim, serão distribuídos os instrumentos explorados na primeira fase, pelos grupos. Desta vez, cada grupo executará a tarefa anteriormente realizada, mas, agora, através da manipulação dos instrumentos.

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

Área de expressão e comunicação – domínio da Expressão Musical

Área de expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

Área do conhecimento do mundo

Área de formação pessoal e social

Tendo em conta as observações até ao momento, descritas anteriormente, considero relevante e necessária a realização de atividades de cariz construtivista, através da articulação de diferentes Áreas de Conteúdo. Começando pela área de expressão e comunicação, mais concretamente no que se refere ao domínio da expressão musical, este é ponto aglutinador da atividade desenvolvida, uma vez que com a realização da mesma espera-se dar resposta às necessidades e interesses anteriormente relatados, assentando num trabalho de “exploração de sons e ritmos, que a criança [...] explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar” (Ministério da Educação, 1997:63), estando tudo isto, intimamente relacionado, “com a educação musical que se desenvolve na educação pré-escolar” (Idem:67). Através da exploração deste domínio a atividade realizada pretende articular o aprofundamento do conhecimento do mundo das crianças, com o interesse manifestado no domínio da expressão musical. Neste sentido “a curiosidade natural das crianças e o desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e de dar sentido ao mundo [...] que origina as formas mais elaboradas do pensamento” (Idem:79).

Por último, pela capacidade de concentração que a atividade exige, e conseqüentemente, pelo espírito de cooperação que se vai desenvolvendo, neste grupo de crianças, importa ter em conta a área de Formação Pessoal e Social, dado que, a mesma, integra todas as outras áreas pois tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores,

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

atravessando a área de Expressão e Comunicação com os seus diferentes domínios e a área de Conhecimento do Mundo que, também se articulam entre si. (Idem:49).

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

- Desenvolver o sentido do ritmo e do tempo;
- Descobrir e conhecer diferentes instrumentos musicais;
- Explorar possibilidades sonoras de cada um dos instrumentos musicais;
- Adquirir gradualmente o controlo da manipulação dos instrumentos, desenvolvendo a motricidade fina;
- Desenvolver a consciência das noções de som e de silêncio;
- Escutar e coordenar a ação sonora do seu próprio instrumento e à ação instrumental do restante grupo;
- Exercitar a capacidade de concentração através da audição de música gravada e da audição de instrumentos musicais;
- Desenvolver a expressão e comunicação através da linguagem como meio de relação, de informação e de compreensão do mundo;
- Desenvolver o espírito de cooperação;
- Respeitar as regras de comportamento durante a realização da atividade;

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

Tendo em conta as observações descritas anteriormente, face aos interesses e necessidades do grupo, defini como fundamentais as seguintes estratégias:

Dinamização da atividade em grande grupo – Em primeiro lugar, pelo facto deste ser um grupo constituído, atualmente, por 14 crianças, segundo a minha perspetiva, essa situação permite que a atividade seja possível de ser realizada em grande grupo. Por outro lado, esta estratégia vai ao encontro da síntese de evidências que emergiram da fundamentação da atividade, no que concerne ao desenvolvimento das capacidades de concentração e motivação, aliado ao respeito pelo outro, nomeadamente em relação ao “saber estar” e “saber ouvir” (Delors, 2005), valorizando aquilo que é dito e esperando pela sua vez para falar, de modo a que, o ambiente proporcionado confira espaço a que cada criança se expresse, potenciando o diálogo democrático entre todos. (Ministério da, 1997). Assim sendo, esta atividade desenvolvida em grande grupo tem como estratégia potenciar experiências ativas “mais do que passivas, transitando rapidamente de uma experiência para a outra, fazendo

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

apresentações breves em vez de prolongadas, e integrando os interesses e as iniciativas das crianças. (Hohmann e Weikart, 2009:405).

Dinamização da atividade na “sala do prolongamento” – A escolha desta espaço para a dinamização da atividade justifica-se pelo facto de que, muito embora, existam apenas 14 crianças a frequentar o Jardim de Infância, tenho consciência que, devido a um número considerável de adultos presentes nesta instituição, neste dia (educadora de infância, assistente técnica, a díade pedagógica, supervisor pedagógico, auxiliar da ação educativa e animadora sócio cultural pelo POC (Plano Ocupacional de Emprego), que por vezes estão presentes durante a realização das atividades), refleti que, a sala de atividades, não se apresenta como espaço suficiente e adequado para a dinamização desta atividade. Esta justificação reflete-se ainda pelo facto de, frequentemente, quando as crianças estão sentadas na área da manta, as mesmas referem que não têm espaço para se mover com suficiente liberdade de movimentos. Nesta conformidade, e, tendo em conta a primeira fase da atividade, considero que, a exploração e manipulação dos instrumentos deve ser feita de forma a que a crianças se sintam mais confortáveis. Por outro lado, uma vez que as atividades desenvolvidas apelam ao desenvolvimento da capacidade de concentração, o facto desta sala se encontrar no **segundo** piso da instituição, impede a presença de ruídos oriundos do espaço exterior. Por estas razões, e, apesar de termos vindo a refletir que a “sala do prolongamento”, por vezes, também não é o espaço mais adequado para a realização de algumas atividades, pelo facto de existirem vários objetos/materiais que podem levar à imprevisibilidade dos comportamentos das crianças, considero que, sempre que possível, deverá ser tida em conta a gestão dos espaços pedagógicos como forma de resposta a dificuldades que por vezes surgem na realização de atividades, na sala regularmente utilizada pelas crianças. Neste sentido, esta preocupação com o espaço leva-me a refletir sobre a organização dos mesmos “para que as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela acção” (Hohmann e Weikart, 2009:163).

Exploração e manipulação de instrumentos musicais – Esta estratégia prende-se, essencialmente, com o interesse evidenciada pelas crianças no que diz respeito às atividades desenvolvidas no âmbito da Expressão Musical, assim como pela motivação, ultimamente demonstrada, aquando da utilização da guitarra numa das canções dos “Bons Dias”, tal como já foi anteriormente referido. Sendo este um interesse das crianças, esta estratégia tem em conta o objetivo de potenciar às mesmas o aprofundamento ao nível da área do conhecimento do mundo, que muitas vezes, não é estimulado pela maior parte das famílias, muito pela condição económica e social em que se encontram. Importa ainda referir que a exploração de

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

instrumentos musicais se prende com uma das reflexões evidenciadas por mim, aquando da realização da primeira narrativa colaborativa, sobre a minha prática. Neste sentido, considero que “ a actividade lúdica musical fomenta experiências criativas positivas à medida que as crianças experimentam diferentes instrumentos, modos, melodias (...)” (Pillsbury Foundation Studies, 1978, citado por Perry, 2010:479).

Ainda é de salientar que a escolha destes instrumentos musicais tem em conta, não só aqueles que estão disponíveis na instituição, bem como o facto destes serem conhecidos pelo nome de instrumentos orff, desenhados pelo compositor Carl Orff, adaptados para as crianças, cuja finalidade consiste em proporcionar às mesmas a livre expressividade, a criatividade, a improvisação, não limitando os seus desejos e ambições lúdicas (Cabacès e Vilaplana, 2002).

Por fim, será relevante mencionar que, pelo facto de algumas crianças revelarem dificuldades na motricidade fina, a manipulação destes instrumentos poderá contribuir para que as mesmas adquiram gradualmente o controlo dos objetos em questão.

Atividade de audição musical ativa - escolha da música “Badinerie” – A escolha desta música deve-se ao facto de se considerar J. S. Bach um compositor com uma grande qualidade musical e também por este ter sido um grande professor e pedagogo. Embora a música escolhida não tenha sido composta para crianças, entendo que esta se adapta ao grupo em questão, pela perceção rítmica auditiva que convoca, bem como pelo facto de potenciar o desenvolvimento da capacidade de concentração, face às diferentes tarefas propostas, de carácter progressivo. Além do mais, tendo como preocupação o aprofundamento do conhecimento do mundo, deste grupo, o facto de apresentar uma música de estilo *barroco*, permite alargar as experiências de aprendizagem musical das mesmas.

No que diz respeito às várias etapas da audição musical ativa, as mesmas têm em conta uma intencionalidade pedagógica específica. Tal intencionalidade deve-se ao conhecimento que vou tendo à cerca do desenvolvimento cognitivo do grupo, pelo facto de serem crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, sendo que o ritmo de aprendizagem das mesmas é diferente. Além do mais, o facto de apenas ter observado, até então, atividades de configuração similar à que irá ser desenvolvida, tendo em conta um reportório de músicas já conhecidas pelas crianças e disponíveis no Jardim de Infância, leva-me a considerar que esta atividade deve ser feita por etapas, de um modo progressivo, tal como se processa a construção do conhecimento das crianças e a evolução das suas aprendizagens.

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

### Recursos pedagógicos:

- 3 triângulos;

- 3 pares de clavas;

- 4 pandeiretas;

- 4 pares de maracas;

- Aparelhagem de som;

- Livro *Grandes Compositores II - Dó e Mi descobrem Bach*. Volume 02. Zambujal, I., Pedro, M. (2011). (s/l): LEVOIR;

- CD presente no Livro *Grandes Compositores II - Dó e Mi descobrem Bach*. Volume 02. Zambujal, I., Pedro, M. (2011). (s/l): LEVOIR – Suite para Orquestra nº 2, BWV 1067: “Badinerie” – faixa 2

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

Sim. Uma das principais dificuldades previstas diz respeito à gestão do grupo. Algumas crianças revelam dificuldades de concentração, o que leva a que as mesmas, com frequência, não cumpram as regras estabelecidas durante a realização das atividades. Ainda assim, aliada a esta última evidência, algumas delas nem sempre revelam um índice de motivação de acordo com o que esperamos. Por vezes, surge também a situação contrária, no qual outras crianças, pelo facto de estarem bastante entusiasmadas e interessadas com a realização das atividades provocam, no grande grupo, a desconcentração face ao que está a ser dinamizado, impedindo por vezes o decorrer da ação.

Importa ainda referir que, pelo facto de ser imprevisível estipular o número de crianças que poderão estar presentes nesse dia, o surgimento de imprevistos, poderá ser um critério a ter em conta dada a preparação da atividade de audição musical ativa.

Será ainda relevante referir a dificuldade/receio que poderá surgir em termos da adequação do discurso e do vocabulário utilizado, no que concerne a alguns conceitos musicais, principalmente em relação à compreensão do sentido rítmico e à particularidade de cada um dos instrumentos musicais apresentados, uma vez que o desenvolvimento cognitivo destas crianças se encontra em diferentes etapas, e pelo facto de tais conceitos, até então ainda não terem sido aprofundadamente explorados.

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

### Como resolver?

No que concerne à gestão do grupo, considero que a capacidade de dar resposta à eventual ocorrência de tais situações relatadas, assim como de outras de carácter imprevisto, pode ter em conta as opções e estratégias metodológicas anteriormente fundamentadas, mas essencialmente a postura e atitude de quem estará a dinamizar a ação. Neste sentido, penso que a capacidade de resolver tais situações dependerá da minha capacidade crítica e reflexiva, repensando na individualidade e características de cada criança. Uma vez que vou conhecendo alguns dos comportamentos exteriorizados por parte das mesmas, a motivação e envolvimento de outras crianças na atividades, leva-me a que, sempre que for necessário, deva relembrar as regras de participação oral, tentando encaminhar as crianças para a tarefa a realizar no momento. Nesta conformidade, considero ser essencial adotar uma postura assertiva, sendo esta, segundo Maia (2011: 125) “uma atitude de confiança construtiva para ambas as partes envolvidas”, para que se consiga manter as regras pré estabelecidas, bem como no meu discurso e vocabulário utilizados, tendo que os mesmos se devam produzir de uma forma clara, perceptível e acessível à sua compreensão. Poderei ainda utilizar, como estratégia, a solicitação e a ajuda dos colegas para que, através de um espírito de interajuda, as crianças em questão se sintam envolvidas e integradas nas diversas experiências de aprendizagem.

### Bibliografia

Cabacés, R., Vilaplana, E. (2002). *Vivamos a música – A vida tem música*. Volume 1. Setúbal: Marina Editores.

Delors J. (2005). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. 9ª edição. Porto. Edições Asa.

Hohmann, M., Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança*. 5ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Maia, L. (2011) *Educar Sem Bater, Um Guia Prático Para Pais e Educadores*. Lisboa: Editora Pactor

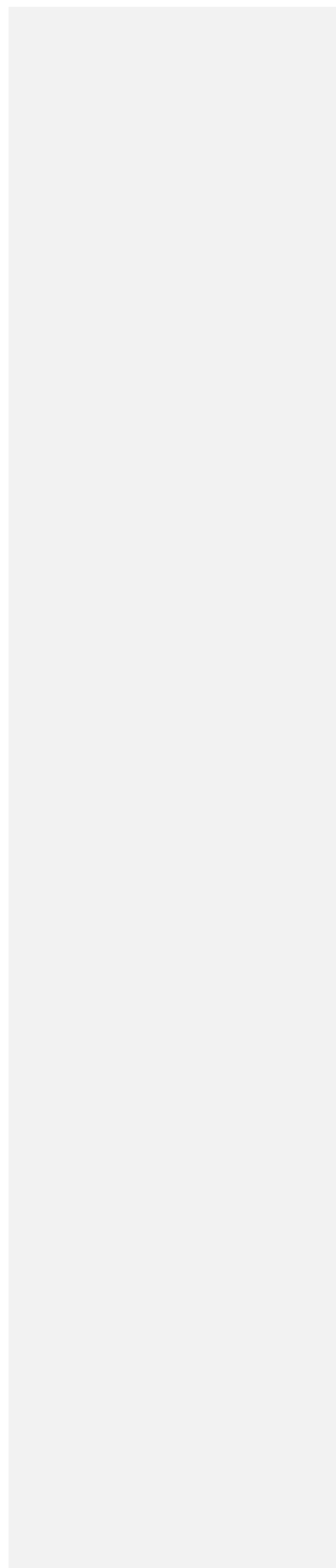
Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

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

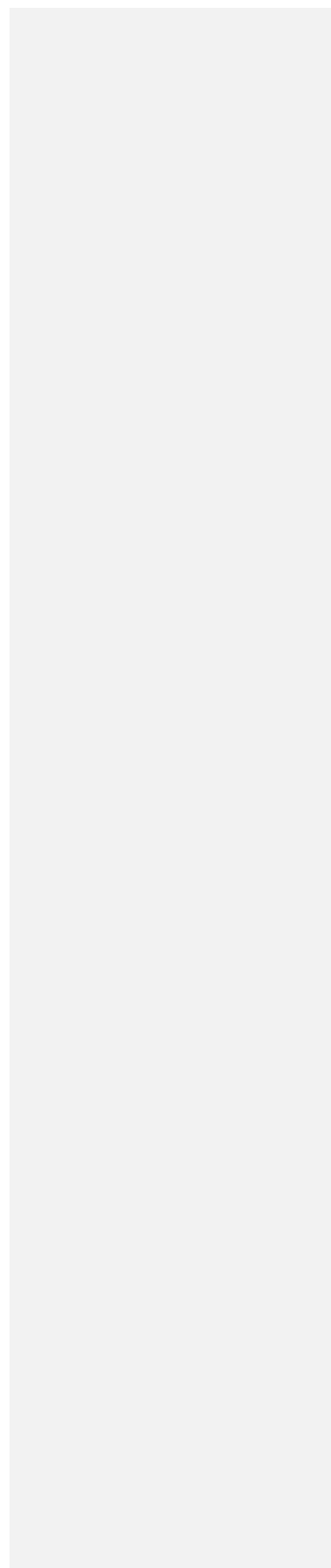
Perry, J. C. (2010). *A música na educação de infância*. (pp.461-502). In Spodek, B. (org,). (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. 2ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Zambujal, I., Pedro, M. (2011). *Grandes compositores II -Dó e Mi descobrem Bach*. Volume 02. (s/l): LEVOIR.

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



## **ANEXO A3 – Narrativas Colaborativas**





## 2ª Narrativa Colaborativa

**Episódio Observado:** Apresentação da tabela de avaliação e acompanhamento dos primeiros registos.

**Data:** 3 de maio de 2013

<b>Comentário da educadora cooperante</b> Nair Mendes	<b>Comentário da Observadora</b> Joana Barbosa	<b>Comentário da Observada</b> Maria Inês Baptista
<p>A proposta apresentada pela Inês foi bem acolhida pelas crianças, que andam entusiasmadas, colaborando com os trabalhos propostos e apresentando ideias para enriquecer o trabalho. A Inês esteve tranquila ao fazer a apresentação da proposta, conseguindo assim a atenção das crianças.</p>	<p>A presente atividade pedagógica, a qual pretende ser relatada, refere-se a uma tabela de avaliação de registo, dividida em três colunas cujos títulos abordam as seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• “O que mais gostei?”</li><li>• “O que menos gostei?”</li><li>• “O que quero fazer?”</li></ul> <p>Elaborada pela diáde, nesta tabela deverão constar as motivações, bem como os interesses e os desinteresses das crianças perante as atividades que vão sendo realizadas ao longo da semana.</p> <p>Antecipando qualquer outra consideração, penso que será importante referir as evidências que sustentam esta atividade pedagógica. Em primeiro lugar menciono o facto de considerarmos importante ouvir e compreender as crianças em relação aos seus interesses face às atividades que vão sendo realizadas no Jardim de Infância, articulando com estes testemunhos, o que vamos extraindo e registando aquando das nossas observações. Por outro lado, e tendo em conta que o registo escrito das crianças é, maioritariamente, realizado através do desenho, esta é também uma forma de compreendermos o modo de expressão das mesmas, acompanhando a evolução do seu pensamento cognitivo e a abstração reflexivos. Tendo em conta a faixa etária destas crianças e, de acordo com Piaget e Inhelder (1993: 60, citado por Maia, 2008:94), o desenho surge, aqui, “como forma de função simbólica que se inscreve a meio caminho entre o jogo simbólico [...] e a imagem mental, com a qual partilha o esforço de imitação do real”. Por último, dou também destaque à preocupação que temos vindo a manifestar em relação à expressão oral de cada criança, aliado ao</p>	<p>Esta tabela avaliativa surgiu em resposta a uma necessidade que temos vindo a sentir no que toca à opinião das crianças sobre a nossa ação. Assim pretendemos criar um espaço aberto para que as crianças sejam participadoras na planificação da sua própria ação. Esta dimensão avaliativa está prevista na circular n.º:4/DGIDC/DSDC/2011 onde nos diz que “ a avaliação em educação é um elemento integrante e regulador da prática educativa”, “desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem”.</p> <p>“A avaliação, enquanto elemento integrante e regulador da prática educativa, permite uma recolha sistemática de informação que, uma vez analisada e interpretada, sustenta a tomada de decisões adequadas e promove a qualidade das aprendizagens” (circular n.º:4/DGIDC/DSDC/2011:2)</p> <p>A construção deste recurso, e a sua utilização por parte das crianças está previsto igualmente na mesma circular, onde se diz que a “avaliação tem como finalidade: - Envolver a criança num processo de análise e de construção conjunta, que lhe permita, enquanto protagonista da sua aprendizagem, tomar consciência dos progressos e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando” (Idem:3).</p> <p>Com isto era também pretendido que a criança se tornasse mais autónoma, autoconfiante, dando importância e ouvindo o que ela tem para dizer, abrindo espaço a críticas sobre a sua própria ação e como isso influenciou toda a atividade, isto para que “vá tomando consciência do que já conseguiu, das</p>

processo de construção do tempo, tal como defende Zabalza (1992: 296, citado por Maia, 2008:86), afirmando que o papel da linguagem “permite à criança fixar o conceito do tempo com três estruturas básicas: antes, depois e agora”. Por outras palavras, algumas destas crianças (G.B, M.R, S.G, S.F, F.M.) revelam certas dificuldades na articulação das frases, assim como na coerência e coesão dos discursos orais.

Na minha perspetiva, a tabela de avaliação desenvolvida, revela-se um instrumento de trabalho que ajuda “a estruturar a vida na sala de actividades, [cria] um ambiente onde as crianças se sentem seguras, podem tomar iniciativas e desempenhar tarefas situadas acima do seu estágio de desenvolvimento” (Vasconcelos, 1997:121).

Esta atividade torna-se, assim, numa estratégia que permite que as crianças se recordem sobre o que desenharam, quais os seus interesses num determinado momento, começando, assim, progressivamente, a adquirir uma maior consciência dos seus registos e das suas evoluções. Ao mesmo tempo, o facto desta tabela se manter exposta na parede, permite que as crianças possam também compreender e refletir “à sua maneira” sobre os pensamentos e motivações dos outros, tornando-se todo este contexto numa aprendizagem social.

Esta é assim, uma atividade que permite também um contacto mais próximo do educador/estagiário com a criança, na medida em que, quando a criança termina o seu desenho, a mesma comunica oralmente em relação ao significado da mesma, como por exemplo: “Quero fazer uma bateria”. É nesta conformidade que convoco a teoria de Vygostky, em relação ao discurso expressivo – comunicativo que, segundo Williams (1989:113, citado por Mason e Sinha, 2002:313), neste estágio do raciocínio verbal “as palavras são extensões das necessidades, interesses e desejos das crianças”.

Esta estratégia surge assim como um “processo de identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva [...] com o fim de servir de guia para a tomada de decisões para solucionar problemas [...] e promover a compreensão dos fenómenos implicados” (Stufflebeam e Shinkfield, 1987:183, citado por Rosales, 1992:37).

Neste sentido, será importante enunciar sobre aqueles que

dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando” (Ibidem).

Tendo em conta o comentário da Educadora cooperante, considero que apresentei uma postura tranquila, aberta ao diálogo e a sugestões das crianças e, utilizando uma linguagem clara e simples, e expus a proposta, que foi acolhida com bastante atenção e interesse.

O diálogo aberto proporciona uma avaliação formativa que não só permite à criança ser co construtora do seu conhecimento e das suas aprendizagens, mas também que o educador possa observar o feedback da sua intencionalidade, se os objetivos foram ou não cumpridos, se a atividade foi ou não significativa, e ainda, ter em conta esse feedback para futuras planificações pois, a “avaliação é o suporte do planeamento” (Ministério da educação 2007:27)

No decorrer da atividade senti necessidade de a tornar mais concreta, dado que apenas me estava a limitar a explicar como iria funcionar aquele recurso. Nas idade de pré-escolar, porém o nível de abstração não é o suficiente para imaginar como iria trabalhar uma tabela de avaliação, e apenas concretizando as crianças conseguiriam entender para que serve verdadeiramente e quais as suas potencialidades. Com o desenvolvimento do trabalho em torno desta tabela, as crianças perceberão o que podem concretizar ou não, o que mais ou menos gostaram, e que implicações é que as suas opiniões teriam.

O registo escrito como legenda do desenho proporciona um contacto com a linguagem escrita sendo que, ao fazê-lo com a criança, esta aperceber-se-á de que o que desenhou pode ser transmitido através de palavras que se poderão traduzir em escrita, facilitando a “emergência da linguagem escrita” e “permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito” (Ministério da educação 2007:65)

Foi uma atividade bastante simples, de apresentação de curta duração, assente nos princípios de avaliação presentes na mesma circular, principalmente na “utilização de técnicas e

	<p>parecem ser os principais objetivos de desenvolvimento da atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Desenvolver a expressão e comunicação através da linguagem como meio de relação, de informação e de compreensão do mundo;</li><li>• Desenvolver a motricidade fina nas atividades de Expressão Plástica;</li><li>• Exercitar a memória em relação às diferentes atividades e rotinas que vão realizando ao longo da semana;</li><li>• Desenvolver as noções lógico-temporais, nomeadamente, a seriação, a sequência e duração)</li><li>• Desenvolver a autoestima</li><li>• Desenvolver capacidades democráticas na relação com os pares e com a equipa educativa</li><li>• Desenvolver o conhecimento de conceitos como “na próxima semana” “ontem”, “hoje”, “amanhã” “naquele dia da semana”, “na semana passada”</li></ul> <p>No que concerne ao desenvolvimento da atividade, a mesma foi iniciada pela Maria Inês, na manta e em grande grupo. Assim, a mesma apresentou às crianças a tabela de avaliação. Considerei importante a ação do meu par pedagógico, na medida em que explicou ao grupo as potencialidades e objetivos da tabela, seguindo com o dedo a frase interrogativa, presente em cada coluna. Esta foi mais uma forma de envolver as crianças no processo de construção das suas aprendizagens, atribuindo significado ao que lhes foi sendo apresentado, o que parece ir ao encontro da perspectiva de Vygostky (1962:96, citado por Vasconcelos, 1997:36), mais concretamente em relação à zona de desenvolvimento próximo, já que este autor considerava que o crescimento da criança era potenciado por uma “responsabilidade colectiva”. A par desta linha de pensamento surge o conceito de participação orientada, defendido por Rogoff (1990:viii, citado por Vasconcelos, 1997:36), na medida em que esta intencionalidade educativa promoveu, na minha perspectiva, a construção de “pontes entre o que as crianças sabem e a nova informação a ser aprendida [...]”. A par desta situação, valorizo a ação da Inês, no sentido em que “é importante que a atitude</p>	<p>instrumentos de observação e registo diferenciados” o que o torna num grande recurso à minha ação enquanto futura profissional da educação pois, “a diversidade de técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados utilizados na recolha de informação permite, ao educador “ver” a criança sob vários ângulos de modo a poder acompanhar a evolução das suas aprendizagem, ao mesmo tempo que vai fornecendo elementos concretos para a reflexão e adequação da sua intervenção educativa”.</p> <p>Neste caso este instrumento de avaliação foi construído tendo em conta o grupo, considero-o adaptado para responder aos interesses individuais de cada criança onde, tenho a possibilidade de “recolher elementos concretos para a reflexão e adequação” das minhas ações futuras.</p>
--	--	--

conversacional/adulto crianças [...] facilitem o processo de desenvolvimento da linguagem” (Sim-Sim, Silva e Nunes, 1946:27).

Depois da apresentação da tabela, a estagiária em questão deslocou-se com as crianças até à parede onde a mesma iria ser afixada, salvaguardando este como um dos aspetos muito positivos. Deste modo, as crianças envolvem-se com mais acuidade nos seus próprios processos de aprendizagem. Importa ainda referir que, na minha perspetiva, o facto de neste dia, estarem presentes apenas sete crianças no Jardim de Infância, este foi um fator que proporcionou uma maior envolvência nas diferentes etapas da atividade.

Depois desta fase, a Maria Inês reuniu, novamente as crianças na manta para que se procedesse a um outro diálogo, em relação às temáticas/conteúdos que as crianças poderiam desenhar e ainda em relação às características da tabela. De modo a ser mais clara, a estagiária foi questionando as crianças face às cores das frases interrogativas. Embora esta fase de questionamento pudesse ter sido realizada quando a mesma apresentou às crianças a tabela, reflito que, e, pelo facto de estarem presentes metade das crianças que frequentam a instituição, esta foi uma estratégia que permitiu uma diferente observação das crianças, em relação a este novo instrumento de avaliação, possibilitando diferentes perspetivas de carácter ótico, pois, uma das crianças questionada pela Inês, respondeu na manta às suas solicitações dirigindo-se ao local onde a tabela estava fixada, para transmitir a validade da sua resposta.

No que concerne ao desenho em folhas de papel de tamanho A5, a Maria Inês sugeriu às crianças o que poderiam realizar, de modo a que as mesmas compreendessem melhor o objetivo da tabela. Porém, tendo em conta que a maior parte das crianças em questão se situa entre os 3 e os 4 anos de idade, penso que a intervenção da estagiária influenciou as respostas das mesmas, o que talvez, numa primeira instância, penso que seria pertinente, como estratégia de avaliação face ao desenvolvimento cognitivo destas crianças, questioná-las em relação ao que desejavam fazer, e, talvez, a partir deste momento é que a ação do adulto poderia ser no sentido de orientar o seu pensamento.

Seguidamente, a Inês questionou as crianças em relação à cor que gostariam de utilizar na realização do seu desenho. Penso que, este foi mais um aspeto positivo, uma vez que teve em causa o desenvolvimento de diferentes competências, necessárias a ser trabalhadas com este grupo. Deste modo, considero que esta foi uma estratégia positiva, já que potenciou o sentido de responsabilidade aquando da escolha do material de escrita, importante para o seu registo. Por outro lado, o facto de cada uma respeitar e aguardar a sua vez para responder às solicitações da estagiária; assim como em relação à gestão de conflitos, dado que, no que diz respeito aos marcadores de feltro presentes na sala de atividades, pois apenas existem, no máximo, três cores repetidas.

Durante a dinamização desta atividade gostaria ainda de referir outra estratégia seguida pela Inês, a que, frequentemente, temos vindo a recorrer. Durante este segundo momento de diálogo na área da manta, a colega teve necessidade de ligar uma caixa de música, presente na sala de atividades, de modo a possibilitar um ambiente com um menor ruído sonoro. Penso que esta estratégia utilizada por parte da Inês teve que ver com o facto de estarem a decorrer, na sala, duas atividades em simultâneo. Enquanto a Maria Inês estava com a maior parte das crianças, a educadora de infância ia solicitando a algumas delas para terminarem a prenda para o “Dia da Mãe”. Tal como referiu a orientadora cooperante, a Inês adotou uma postura tranquila e conseguiu captar a atenção das crianças, porém, penso que dadas as dimensões do espaço da sala de atividades, o que estava a ser desenvolvido, assim como pela presença de três elementos da equipa educativa que estavam em diálogo, progressivamente, as crianças, diminuíram a sua capacidade de concentração, daí a necessidade de ligar a caixa de música. Perante este ruído sentido, principalmente aquando da interrupção da atividade, devido à chegada tardia, à instituição, de duas crianças, a educadora de infância dirigiu-se à manta, pelo que o meu par pedagógico considerou pertinente interromper esta atividade, solicitando o tempo de recreio, pelo que também concordei. Deste modo, a atividade continuou durante a tarde, apenas com as crianças que não estão presentes no momento de descanso.

<p>Por último gostaria de referir uma outra reflexão face à pertinência da realização desta atividade. É importante mencionar que o facto desta ter sido realizada a uma sexta – feira, justificou-se pela questão de este ser o último dia da semana em que as crianças estão presentes no Jardim de Infância, refletindo com elas as atividades desenvolvidas ao longo da semana. Porém, devido ao desenvolvimento cognitivo de componente pouco abstrativa de algumas delas, particularmente, as de 3 e algumas de 4 anos de idade, tal como já foi explanado anteriormente, no fim da atividade refleti que, esta, a meu ver, deve ser dinamizada por nós, diariamente, e, não, apenas, no final da semana. Tal como defende Piaget (1974b:333-4, citado por Maia, 2008:85) “durante as primeiras fases do pensamento representativo, a criança não consegue avaliar as durações concretas nem mesmo as velocidades senão referindo-se ao simples tempo psicológico”. Esta justificação tem como princípio a minha observação pelo facto deste grupo, em geral, não ter ainda muito presente as noções temporais no seu pensamento, daí não conseguirem compreender, também, as diferenças e funções das três divisórias da tabela, assim, como pelo elevado grau de absentismo que existe em relação ao número de vezes que estas estão presentes no Jardim de Infância.</p>	
---	--

### Referências Bibliográficas:

Maia, J. S. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.

Mason, J. M., Sinha, S. (2010). “Literacia emergente nos primeiros anos da infância: aplicação de um modelo Vygostkiano de aprendizagem e desenvolvimento”. (pp.301-332). In Spodek, B. (org.). (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ministério da Educação (2007). *Orientações curriculares para a Educação de Infância*. 3ª Edição. Lisboa: Ministério da educação

Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições Asa.

Sim- Sim, Silva e Nunes (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim – de – Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

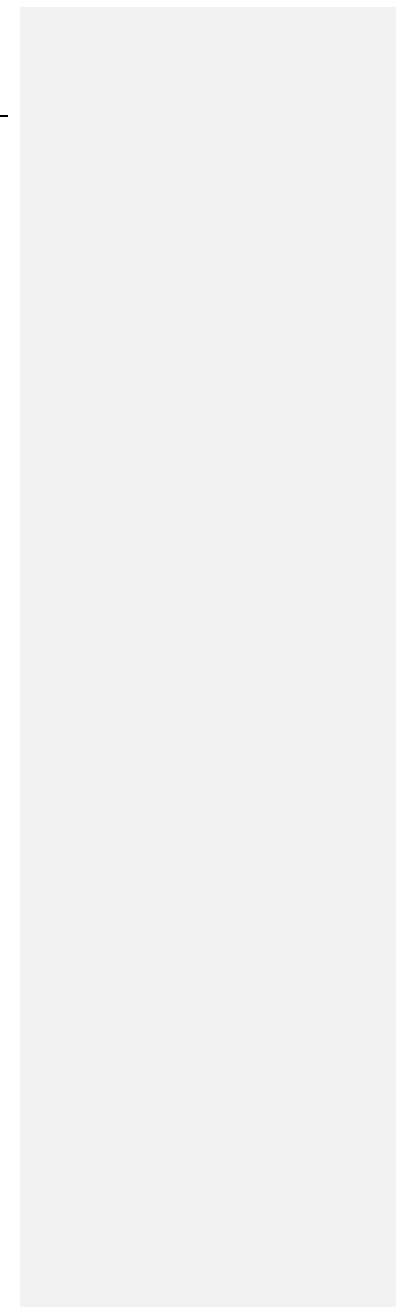
Vasconcelos, T. M. S. (1997). *Ao redor da mesa grande – A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Aluna Observada: Maria Inês Baptista  
Aluna Observadora: Joana Barbosa

Narrativa Colaborativa  
Jardim de Infância Gaia 13

---

Circular nº.:4/DGIDC/DSDC/2011:2



# 1ª Narrativa Colaborativa

Comentário [PCJ41]: Muito longa!!!

**Episódio Observado:** Acompanhamento das rotinas da parte da manhã e ensino da canção “Não há pai melhor que o meu”- Adaptação da canção “Não há estrelas no céu” de Rui Veloso

**Data:** 15 de março de 2013

Comentário da educadora cooperante Nair Mendes	Comentário da Observadora Maria Inês Baptista	Comentário da Observada Joana Barbosa
<p>A Joana mostrou-se capaz de realizar as rotinas diárias da sala e as crianças responderam bem as, suas solicitações. A Joana propôs ensinar uma canção para o dia do pai que foi bem aceite e esteve bem só precisava de ser um pouco mais alegre.</p>	<p>A atividade tinha os seguintes objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino e aprendizagem de uma canção para apresentar as crianças apresentarem aos pais;</li> <li>• Realizar uma atividade tendo em conta os interesses das crianças perante a efeméride do <i>Dia do Pai</i>;</li> <li>• Promover a interação entre escola e família</li> </ul> <p>E os seguintes objetivos de desenvolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular as crianças para o prazer de interpretar e apreciar uma canção;</li> <li>• Potenciar o desenvolvimento musical da criança;</li> <li>• Desenvolver a capacidade de memorização;</li> <li>• Interpretar a canção por gestos, de modo coreografado</li> </ul> <p>É importante contextualizar a atividade, sendo que não era esta a atividade planificada para o momento. Sendo assim, conversámos entre par pedagógico e entre tríade e resolvemos que seria melhor cumprir esta atividade em detrimento da proposta. Seria ainda uma atividade da responsabilidade da Educadora cooperante, contudo, a mesma disponibilizou-a para que a Joana a pudesse dinamizar, sendo assim, propusemos então que a Joana pudesse gerir todo o tempo da manhã, até</p>	<p>No que se refere ao acompanhamento das rotinas e, em articulação com o comentário da educadora cooperante, penso ter assumido as mesmas respeitando, sempre, e, tendo em conta o que, até ao momento, fui observando em relação às práticas da mesma. Gostaria de evidenciar, em particular, a atenção que penso ter revelado face aos comportamentos das crianças durante as atividades de jogo espontâneo quanto à gestão de conflitos, aquando da partilha de alguns brinquedos/objetos. Sempre que possível tentei estimular nas crianças um espírito crítico no sentido da resolução de problemas, uma vez que considero ser relevante que as mesmas “aprendam lições importantes nas suas relações com os pares” (Coleman e Ladd, 2010: 156).</p> <p>Seguidamente, irei prender a minha reflexão, essencialmente, no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da canção para o <i>Dia do Pai</i>.</p> <p>Tendo em conta o comentário da orientadora cooperante, e antes de elencar o desenvolvimento da atividade, pretendo salientar que foi da minha iniciativa ensinar a canção, embora a proposta tenha partido da mesma.</p> <p>Uma vez que a orientadora não possuía qualquer</p>

Comentário [PCJ42]: Os objectivos devem iniciar com um verbo

<p>mesmo as rotinas diárias.</p> <p>A Joana iniciou o dia assumindo todas as rotinas da manhã, ocorrentes na sala de atividades. Todos esses momentos correram bastante bem e nota-se já uma grande aceitação por parte das crianças à nossa presença e à nossa participação enquanto membros da equipa educativa. Aqui a Joana assumiu uma postura segura, o que transmitiu confiança ao grupo.</p> <p>A Joana iniciou a atividade principal, a canção para o dia do pai, na área da manta, em grande grupo, cantando a canção toda de uma vez. Não foi requerido que as crianças a acompanhassem uma vez que era necessário que ouvissem primeiro a fim de conhecerem a música. Com a letra, e como a música já era por nós conhecida, a Joana foi acompanhada por mim, pela senhora Educadora Cooperante e pela senhora Assistente Técnica.</p> <p>De seguida a Joana passou ao ensino da letra da canção. Verso a verso, a Joana pedia que as crianças repetissem depois dela. As repetições eram apenas rítmicas e não melódicas. Depois de todas as crianças repetirem várias vezes cada verso da primeira estrofe a Joana passou para o segundo.</p> <p>Ao ver que havia crianças distraídas a Educadora Cooperante pediu para que a criança mais distraída cantasse o primeiro verso apenas com a Joana. A criança ficou bastante nervosa e não foi capaz de o fazer. Entretanto várias crianças começaram a perder o interesse pela atividade e perguntavam quando era a hora do recreio. Foi quando a Educadora interveio. Pediu para que o grupo se levantasse e cantou várias vezes a canção por inteiro. O grupo respondeu bastante bem e apresentava já mais interesse.</p> <p>Assim a Educadora deu a sua opinião e disse que o</p>	<p>gravação com a parte instrumental da canção, e, tendo em conta que durante o meu trabalho autónomo não consegui encontrar qualquer arranjo musical, a minha estratégia de aprendizagem seguiu os parâmetros já explanados pelos meu par pedagógico, iniciando, portanto, a atividade cantando a canção na sua totalidade, na minha opinião, de forma pausada e bem articulada, de modo a facilitar a assimilação e a produção da mesma por parte das crianças, procurando a interiorização da melodia. Nesta conformidade e, na perspectiva de Mota (1995, citado por Sousa, 1999), a voz humana torna-se numa ferramenta essencial para a aprendizagem musical, afirmando que “seria essencial, que se pudesse desenvolver nas crianças desde pequenas a capacidade de cantar, de cantar bem, de cantar afinadamente, de cantar com expressividade (p.55). Ao mesmo tempo, Almeida (1995, citado por Sousa, 1999: 67) considera que a capacidade e o sentido de ouvir “é o princípio de toda a música.</p> <p>No que concerne à exploração da canção por frases, do meu ponto de vista, esta metodologia didática permite a memorização da letra da canção com maior facilidade. A partir deste momento tive a perceção de que só as crianças de 4 e 5 anos é que estavam a assimilar a canção, cantando. As crianças de 3 anos ouviam e iam tentando cantar. Desta observação posso, desde já, refletir que desenvolver atividades com crianças, cujos níveis etários se situam entre os 3 e os 5 anos, dada a sua heterogeneidade, provocam no educador desafios quanto à motivação e às aprendizagens.</p> <p>No contexto desta atividade, e tal como já foi referido pela Maria Inês, a educadora cooperante decidiu colaborar comigo, procurando que a canção fosse assimilada de forma mais ativa, ao qual concordei e</p>
--	--

grupo precisava de ser animado, caso contrário não conseguia manter-se atento e interessado e repetiu a sua opinião relativamente à “ordem” que se deve manter no grupo. Deu ainda uma outra sugestão, que a Joana poderia dar oportunidade às crianças para irem um pouco ao recreio e depois voltassem para a sala para cantarem mais um pouco.

A Joana aceitou a sugestão. Quando as crianças voltaram do recreio a Educadora voltou a pedir que as crianças se colocassem de pé e cantou a canção várias vezes juntamente com a Joana, com a Assistente e comigo. Desta vez a Educadora mimou também a canção para as crianças repetirem e mais facilmente aprenderem a letra. Deu ainda especial atenção ao refrão pois, segundo o que disse, era a parte mais importante.

Ao longo da atividade a Joana dispensou maior atenção ao ensino da letra, dado que a atividade era de grande importância e já contava com um atraso de quatro dias e teria de ser apresentada na terça-feira seguinte. É, por isto, bastante compreensível a opção da Joana, no entanto, tendo em conta o grupo, não foi a melhor opção. A Joana executou exercícios onde as crianças reproduziam o verso sem melodia e apenas marcando o compasso rítmico, no entanto nem sempre o ritmo produzido pela Joana correspondia ao ritmo correto da canção. Posso dar o exemplo, no terceiro verso, onde a letra entra em contratempo, a Joana estava a iniciar em tempo certo.

Segundo Gordon (2000), o ensino de uma canção por memorização deve ser iniciada com a repetição da canção, na sua totalidade, várias vezes seguidas. Para Gordon, é mais importante que a criança aprenda primeiro a melodia e só depois da mesma estar bem consolidada, se deve passar para a introdução da letra.

aceitei.

Embora tenha sido recetiva à sua sugestão e, face ao seu comentário, penso que não foi pela minha postura que as crianças estavam pouco motivadas. Durante a atividade procurei apresentar uma dicção pouco monocórdica e num tom afinado, quando estava a cantar e a ensinar a letra, já que, de acordo com Amaral (2012:47), acredito que “ o aprofundamento das capacidades relacionadas com a perceção auditiva serão consequentemente mais ricos, quanto mais copiosa for a forma de promover a experiência”.

Após a experiência de cantar com a educadora e com todas as crianças, observei que, aquelas que inicialmente se encontravam mais passivas, perante a nova estratégia anteriormente referenciada, continuaram com a mesma atitude. Saliento ainda que apesar do comentário da educadora, penso ter revelado preocupação face à desconcentração e atitudes pouco participativas de algumas crianças, na medida em que considerei ser pertinente proporcionar um momento de pausa, através da realização de um exercício já frequentemente realizado durante a minha prática neste Jardim de Infância. Esse mesmo exercício consiste em juntar as palmas das mãos, esfregando-as, em que, em formato de concha, encostam-se as mesmas ao ouvido e fecham-se os olhos, potenciando um ambiente de concentração e motivação, por parte das crianças, geralmente observado.

Na minha perspetiva, julgo que o que talvez tenha provocado um ambiente menos dinâmico e menos motivador foi a ausência de uma gravação instrumental da canção. Essa gravação iria, certamente, proporcionar mais alegria e mais vivacidade a todas as crianças, correspondendo aos seus interesses. A audição musical para estas crianças é muito importante, o que poderá

<p><i>“Os professores devem cantar a canção várias vezes sem texto, para a classe, antes de pedirem aos alunos para que a cantem de memória” (Gordon 2000: 334)</i></p> <p>A Educadora Cooperante comentou que a Joana deveria ter sido mais alegre, aqui concordo que uma presença mais dinâmica e um exercício mais cativante teriam surtido mais efeito nesta atividade, e esta questão foi confirmada pela intervenção última da educadora. A meu ver, a educadora tomou por completo a responsabilidade da atividade ainda quando esta se encontrava a meio e alterou logo toda a postura do grupo colocando-os de pé e cantando várias vezes a canção por inteiro como já foi referido. Ao longo da atividade, sempre que havia um desvio de concentração ou alguma situação de interrupção da atividade por uma criança a Joana assumia sempre uma postura calma e muitas vezes baixava o tom de voz para que as crianças se forçassem a fazer silêncio a fim de poderem ouvir o que a Joana ouvia. A Joana chegou até a utilizar o exercício da concha (exercício de retorno à calma) a fim de reordenar e voltar a assumir o controlo do grupo. Nas mesmas situações a Educadora cooperante intervinha igualmente mas com uma postura bastante mais assertiva, postura essa a que as crianças já estão habituadas e respondem mais pronta e imediatamente. No entanto, apesar de não resultar numa rápida reordenação do grupo ou numa eficiente chamada de atenção a Joana conseguiu transmitir um clima de maior abertura e de maior confiança, onde as crianças não tinham medo de cantar nem de intervir para expressar a sua opinião, mesmo que fosse de sentirem vontade de sair para o recreio. Como já várias vezes foi discutido entre diáde, é necessário que as crianças, antes de cada atividade sejam esclarecidas sobre a mesma, dado que só assim se consegue uma participação mais democrática</p>	<p>ser tido em conta num próximo momento interventivo. Dessa forma, seria possível o cumprimento das 3 etapas valorizadas pelo Ministério da Educação e das Universidades (1982), proporcionando, assim, às crianças um desenvolvimento equilibrado no que diz respeito à área de conteúdo das expressões, nomeadamente no domínio da expressão musical. Outra opção metodológica que poderá ser utilizada futuramente será a observação e exploração de instrumentos musicais, criando espaços de criatividade e de improvisação, para que, na aprendizagem das canções, as crianças pudessem intervir de forma mais entusiasta e imaginativa. “A atividade lúdica musical fomenta experiências criativas positivas à medida que as crianças experimentam diferentes instrumentos, modos, melodias (...)” (Pillsbury Foundation Studies, 1978, citado por Perry, 2010:479).</p> <p>Face às intervenções da educadora cooperante, a minha reflexão situa-se numa aceitação e concordância das suas observações. Contudo, gostava de referir que, dadas as suas interferências extemporâneas, no desenvolvimento da atividade por mim orientada, provocaram em mim um desencanto no sentido de perceber que a minha atuação ficou comprometida, já que um dos grandes objetivos desta atividade se prendia o desenvolvimento artístico e musical das crianças. A título de exemplo, pretendo referir que, daquilo que me recordo, durante esta sessão, a educadora cooperante dirigiu-me a um <i>dossier</i> que continha algumas canções alusivas a esta efeméride, começando a cantar com as crianças uma canção do ano anterior que não se encontrava em consonância com o trabalho que estava a ser desenvolvido.</p> <p>Perante as situações anteriormente descritas, a educadora cooperante considerou ser relevante que as</p>
---	--

entre todas as crianças e a equipa educativa, e sobretudo, que durante a atividade se sintam bem e confiantes pois é num ambiente calmo e de confiança mútua que as crianças fazem as suas aprendizagens mais saudáveis e significativas.

*“Na pedagogia-em-participação os ofícios de aluno e de professor são reconstruídos com base na reconceptualização da pessoa (...) como detentora de competência e de agência, de capacidade e gosto pela colaboração, portadora de um direito à participação” (Oliveira-Formosinho 2006:18)*

Tendo em conta a observação da atividade e o comentário da Educadora cooperante, penso que poderíamos melhorar em alguns aspetos, não só quanto ao ensino de uma canção por memorização, mas tendo em conta a vivência dentro do grupo. Penso que estamos cada vez mais próximas do grupo e conseguimos cada vez mais facilmente perceber os interesses e necessidades das crianças e conseqüentemente propor atividades cada vez mais adequadas. Mesmo que nem sempre seja fácil manter o grupo concentrado, temos a consciência de que muita dessas dificuldades se deve à mudança de hábitos **introduzidas** por nós.

Uma das grandes dificuldades muitas vezes apontadas pela própria Educadora Cooperante deve-se à heterogeneidade etária das crianças, no entanto olhamos para elas como uma mais-valia dado que também provoca uma heterogeneidade de interesses e de valores que ao serem partilhados se torna muito proveitoso para o grupo em geral. No que toca à aprendizagem de uma canção por memorização não é, também, uma dificuldade que se tenha notado dado que cada criança prendia ao seu ritmo e dentro dos possíveis se esforçava por acompanhar. Gordon (2000) afirma que todas as crianças são capazes de aprender música, mas a

crianças fizessem um pequeno intervalo, indo mesmo para o recreio, já referido pela Maria Inês. Desta forma, considero que, na prática pedagógica, o educador deve ter em atenção que, durante o desenvolvimento de algumas atividades, poderá ser necessário interromper as mesmas, no sentido de, posteriormente, as crianças se apresentarem mais envolvidas na sua dinamização.

Tendo em conta a continuidade exercida pela educadora cooperante, depois do intervalo, prosseguindo com a aprendizagem da canção, desta vez, através da interpretação musical da mesma, com o acompanhamento da coreografia, considero que esta estratégia permitiu a consolidação de uma aprendizagem bem sucedida, possibilitando uma maior memorização por parte das crianças.

Por último, pretendo salientar que, uma vez que a planificação não contemplava o ensino e a aprendizagem desta canção, neste dia, e, tendo em conta a faixa etária destas crianças, bem como o comentário da cooperante face à minha dinâmica, considero que, futuramente, e de modo a dar resposta às reflexões da educadora cooperante e do meu par pedagógico, poderá ter-se em conta a formação e técnica vocais, anteriores à aprendizagem de qualquer canção, deverá ser realizada através de jogos, como elementos motivadores, de exercícios de colocação da voz, experimentação e de expressão (Boal Palheiros, 2008).

**Comentário [PCJ43]:** Poderá ir dando resposta(comentando) ao exposto pelas antecessoras(narradoras) !!!

aprendizagem da mesma depende da individualidade de cada um, do seu nível de aptidão musical. <i>“Independentemente das diferenças individuais, os alunos irão aumentando, nível após nível, o seu desempenho e cada nível converte-se na preparação necessária para ser assimilado no nível de aprendizagem imediatamente superior” (Ibidem: 41)</i> É-nos ainda um pouco difícil adaptar-nos a situações imprevistas. E esta foi mais uma dessas situações no entanto, sentimo-nos cada vez mais confiante, tanto com o grupo como na equipa educativa e ainda enquanto dáde.	
--	--

### Referências Bibliográficas:

Amaral, S. B. M. (2012). “O jardim- de- infância como palco privilegiado para a prática da Expressão Musical”. In Gehres, A. [et al]. (2012). *Formação de Professores Trajetos e Projetos em didática: das teorias à práxis educativa – Expressões Artísticas (Plástica, Música e Drama)*. 4ª separata:39-52. Vila Nova de Gaia: Instituto Piaget.

Boal Palheiros, G. (2008). *Ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Curso on-line)*. Lisboa: Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.

Coleman, C. C., Ladd, G. W. (2010). “As relações entre pares na infância: formas, características e funções”. (pp.119-166). In Spodek, B. (org,). (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical. Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ministério da Educação e das Universidades. (1982). *Perspectivas de educação em jardins de infância*. Lisboa: Direcção – Geral do Ensino Básico.

Oliveira-Formosinho J., Ganbôa R. (2006). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora

Perry, J. C. (2010). "A música na educação de infância". (pp.461-502). In Spodek, B. (org,). (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. 2ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

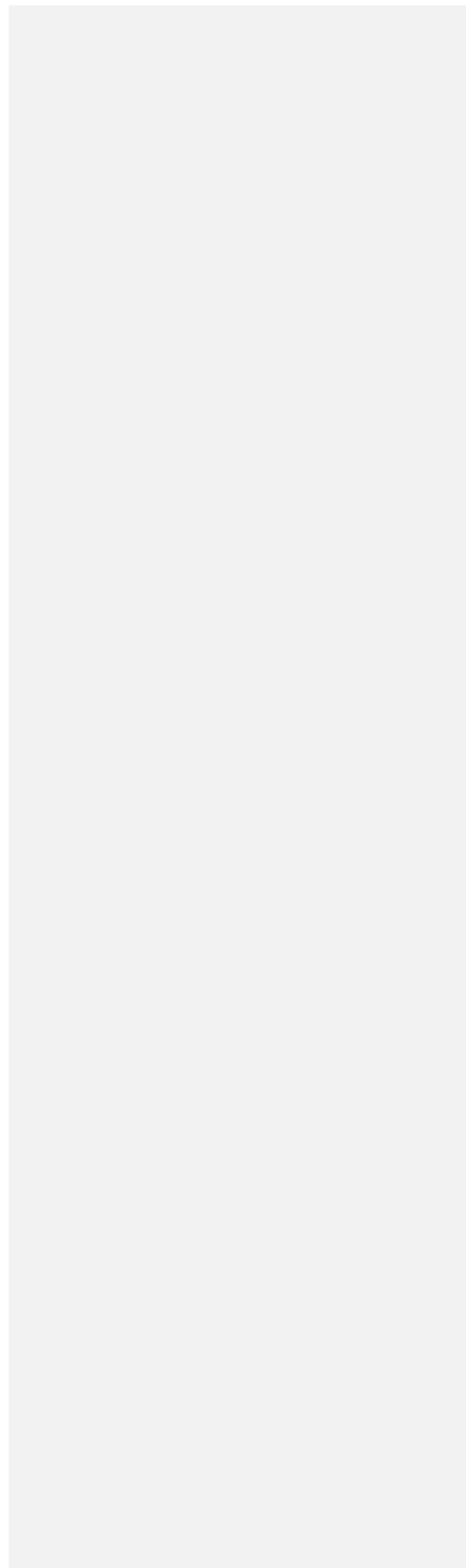
Sousa, M.R. (1999). *Metodologias Do Ensino da Música Para Crianças*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.

Weikart, D. P., Hohmann, M. (2009). *Educar a Criança*. 5ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

**Comentário [PCJ44]:** deverão investir mais nas NC's, por forma evidenciar:  
- capacidade de observação;  
- capacidade crítico-reflexiva;  
- capacidade de argumentação!!



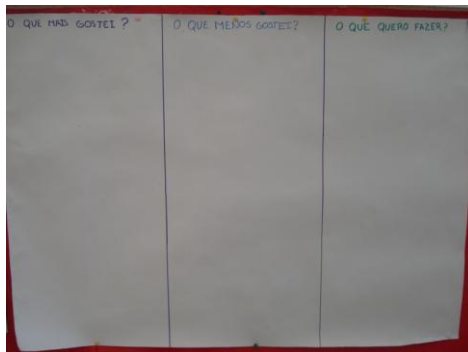
**ANEXO A4 – Registo Fotográfico**







(Figura 1)



(Figura 2)



(Figura 3)



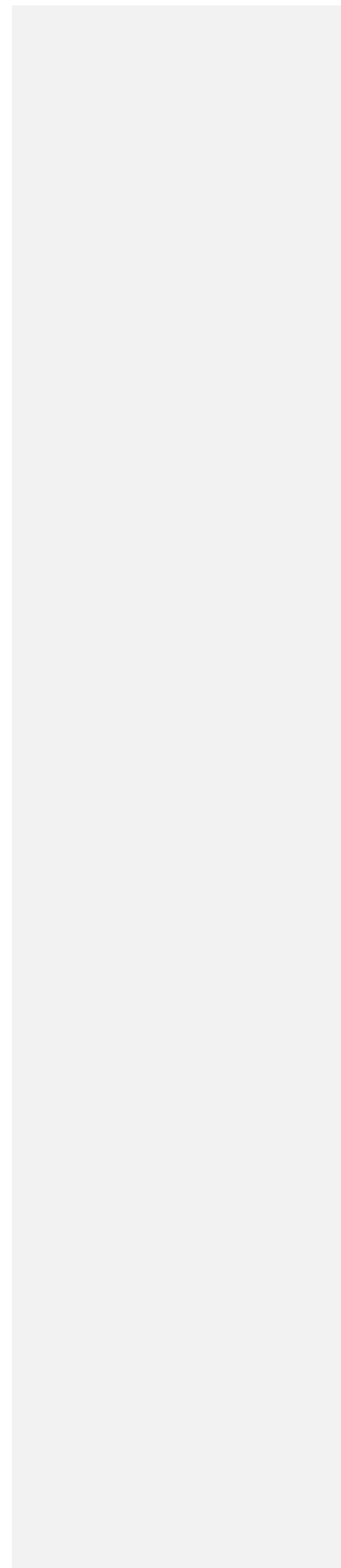
(Figura 4)



(Figura 5)



(Figura 6)





(Figura 7)



(Figura 8)



(Figura 9)



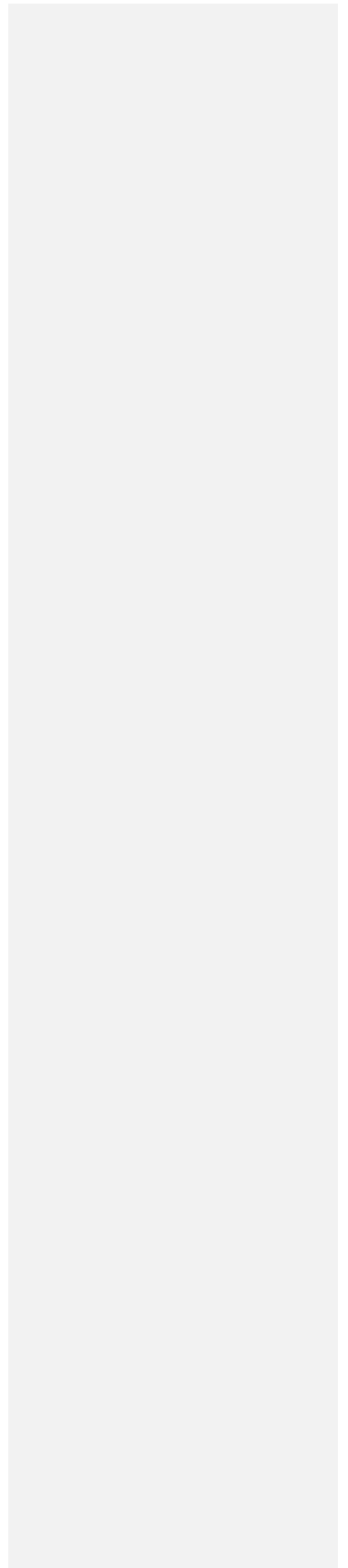
(Figura 10)



(Figura 11)



(Figura 12)





(Figura 13)



(Figura 14)



(Figura 15)



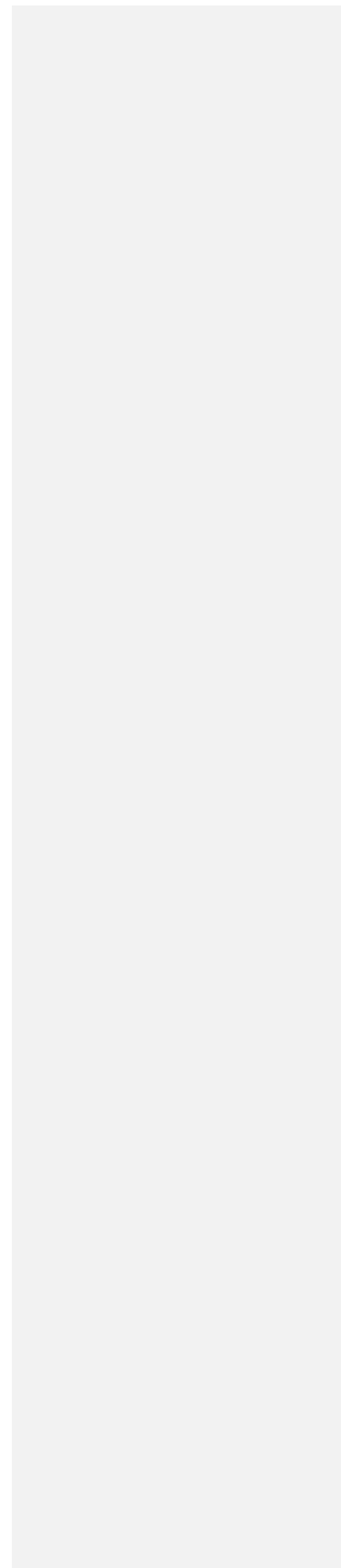
(Figura 16)



(Figura 17)

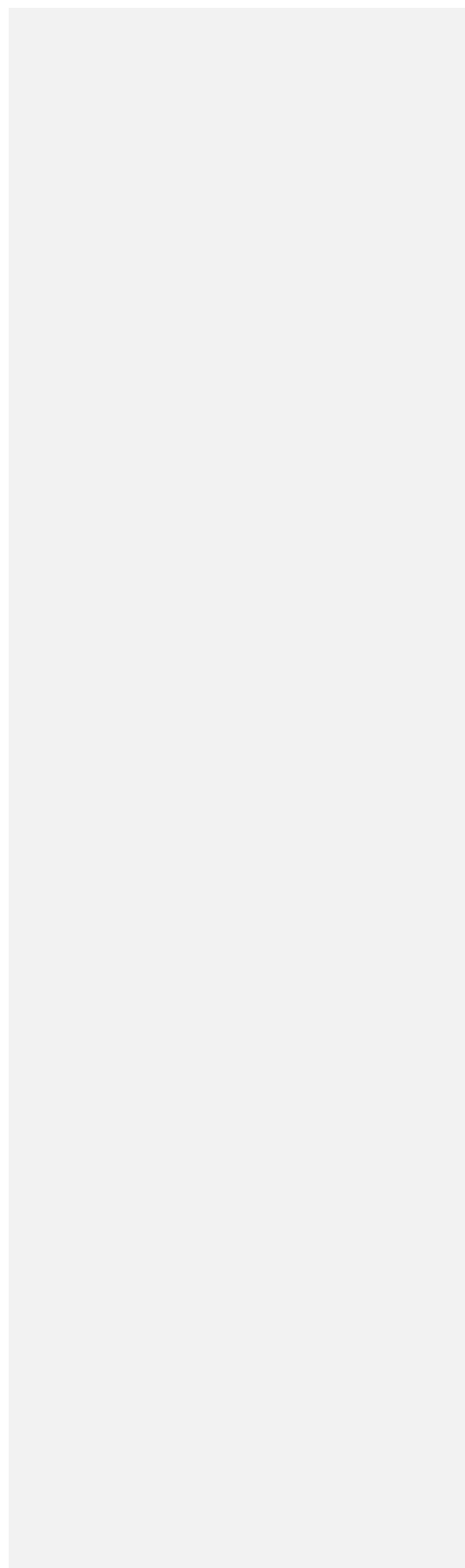


(Figura 18)





**ANEXOS TIPO B – Suporte digital**



**NM**